

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

magisterské kombinované studium

2011 – 2013

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Pavlína Vonková

Speciálně pedagogická diagnostika v praxi běžných a
speciálních základních škol

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Zbyněk Němec

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2011-2013

DIPLOMA THESIS

Bc. Pavlína Vonková

Special pedagogical diagnostics in practice ordinary and
special elementary schools

Prague 2013

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Mgr. Zbyněk Němec

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 12. 3. 2013

Bc. Pavlina Vonkova

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Zbyňku Němcovi, který se na práci podílel svou trpělivostí a cennými radami. Poděkování patří také všem pedagogickým a řídicím pracovníkům, kteří se podíleli na vyplňování dotazníků, nebo se mnou diskutovali, tím mi umožnili realizaci praktické části.

Na závěr bych také ráda poděkovala své rodině za trpělivost, toleranci a podporu.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá charakteristikou problematiky speciálně pedagogické diagnostiky v praxi běžných a speciálních základních škol. Cílem je charakterizovat problematiku speciálně pedagogické diagnostiky z obecného hlediska a její speciálně pedagogický proces v praxi běžných a speciálních základních škol. Teoretická část se zabývá speciálně pedagogickou diagnostikou jako procesem, základním vzděláváním a integrací. Praktická část se věnuje cílům, úkolům a výzkumným otázkám práce, analýze poznatků získaných během sběru dat a závěrům pro praxi. V praktické části je využito kvalitativního výzkumu, který byl realizován ve dvou běžných a ve dvou speciálních základních školách Ústí nad Labem, ve vybraných obdobích v průběhu ledna a února 2013.

Klíčové pojmy:

Speciálně pedagogická diagnostika, pedagogická diagnóza, historie pedagogické diagnostiky, proces diagnostikování, metody speciálně pedagogické diagnostiky, legislativa základního vzdělávání, instituce základního vzdělávání, rámcové vzdělávací programy, speciální pedagog, integrace.

Annotation

This diploma thesis deals with the characteristic problems of special pedagogical diagnosis in standard practice, and specialty schools. The aim is to characterize the issue of special pedagogical diagnostics in general and especially its pedagogical function in practice standard and specialty schools. The theoretic part deals with special pedagogical as a process diagnostics, basic education and integration. The practical part deals with objectives, tasks, issues and researchers work, analysis of evidence obtained during the data collection and conclusions for practice. In the practical part is based on qualitative research, which was conducted in two standard and two special primary schools Usti nad Labem in selected following terms during January and February 2013.

Key words

Special pedagogical diagnostics, educational diagnosis of, history of pedagogical diagnostics, the process of diagnostics, methods of special pedagogical diagnostics, legislation basic education, institutions of basic education, general education programs, special education teacher, integration.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU	11
1 DIAGNOSTICKÁ FUNKCE ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	11
1.1 Vymezení pojmu speciálně pedagogická diagnostika.....	11
1.2 Pedagogická diagnóza	13
1.2.1 Speciálně pedagogická diagnóza.....	15
1.3 Historie pedagogické diagnostiky	15
1.4 Dělení a typy pedagogické diagnostiky.....	17
1.4.1 Dělení a typy speciálně pedagogické diagnostiky:.....	19
1.5 Proces diagnostikování.....	21
1.5.1 Proces speciálně pedagogické diagnostiky.....	22
1.6 Metody pedagogické diagnostiky.....	23
1.6.1 Analýza žákovských prací.....	29
1.6.2 Analýza pedagogické dokumentace	31
1.6.3 Metody speciálně pedagogické diagnostiky.....	32
1.7 Obsahová stránka speciálně pedagogické diagnostiky.....	36
2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	39
2.1 Legislativní vymezení	40
2.2 Instituce základního vzdělávání	41
2.3 Rámcové vzdělávací programy	44
2.4 Speciální pedagog.....	45
2.4.1 Osobnost speciálního pedagoga	46
3 INTEGRACE.....	48
PRAKTICKÁ ČÁST	52
4. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, HYPOTÉZY METODY	52
4.1 Předvýzkum a jeho výsledky.....	54
4.2 Popis výzkumného vzorku	64
4.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření	68
4.4 Shrnutí	81
4.4.1 Vyhodnocení hypotéz.....	82
4.4.2 Doporučená a navrhovaná opatření.....	84

ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	87
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	91
SEZNAM PŘÍLOH	93

ÚVOD

„ Má-li současná výchova projektovat v růstu zrání dítěte to nejcennější, musíme znát jeho možnosti, dispozice, schopnosti a vlohy, ale též jeho prožitky, vliv prostředí a výchovy a v možných proporcích vše dále rozvíjet.“ (Swierkoszová, 2004, s. 7)

Vzdělávání probíhající na všech typech základních škol by mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro jedince vsřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se jedinec může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které by mělo zajistit možnost svobodného projevu, zábavy a zaměstnávání v přirozené formě – způsobem odpovídajícím věku a schopnostem.

Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem i jeho rodiči školní vzdělávání plní i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání má odrážet individualitu dítěte vzhledem k jeho různým potřebám a možnostem, včetně vzdělávacích potřeb specifických. Každému dítěti by mělo poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou konkrétně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nezbytné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické diagnostiky - z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané.

Cílem je charakterizovat problematiku speciálně pedagogické diagnostiky z obecného hlediska a její speciálně pedagogický proces v praxi běžných a speciálních základních škol.

Práce je rozdělena do dvou částí, části teoretické a části praktické, jednotlivé části jsou rozděleny do kapitol. Práce se zaměřuje na speciálně diagnostickou funkci běžných a speciálních základních škol.

V úvodu teoretické části je zmínka o historii pedagogické diagnostiky v českých zemích a ve světě, sahající až do období J. A. Komenského. Práce vymezuje pojmy speciálně pedagogická diagnostika, diagnóza, metody speciálně pedagogické diagnostiky, laterality, percepce, tělesný a rozumový vývoj, integrace, rámcové vzdělávací programy, speciální pedagog.

Praktická část obsahuje průzkum a vlastní výzkum. Pomocí výzkumu zjišťuje stav v oblasti funkce speciálně pedagogické diagnostiky v praxi běžných a speciálních základních škol v Ústí nad Labem. Jako metoda výzkumu byl použit dotazník. Respondenty byli pedagogové z ústeckých běžných a speciálních základních škol.

Z uvedeného výzkumu plyne význam diagnostikování v běžných i speciálních základních školách, které se zaměřuje na celkový individuální vývoj dítěte.

Z obsahu této diplomové práce, pak jednoznačně plyne význam speciálně pedagogické diagnostické funkce všech typů základních škol spočívající v otevřenosti současných základních škol dítěti, jeho potřebám a individuální práci s ním.

TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

1 DIAGNOSTICKÁ FUNKCE ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Diagnostická funkce všech typů základních škol je komplexní proces, který má za cíl hodnocení, posuzování a poznávání objektů vzdělávacího procesu. Zaměření diagnostiky má dvě složky obsahovou (zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků) a procesuální (jakým způsobem probíhá proces výchovy a vzdělání, jak ovlivňuje dítě). Zjišťuje také emociálně sociální úroveň dětí. Při posuzování neúspěchů dítěte provádí pedagog diagnostiku úrovně psychických funkcí, které podmiňují osvojování dovedností a vědomostí. Získané údaje doplňuje jeho anamnestickými údaji, údaji o rodině a dalších institucích, kde je dítě zapojeno, neopomíná vlivy společnosti. Nedílnou součástí pedagogické diagnostiky je také diagnostika práce učitele, použitých metodických postupů a z nich plynoucí poznatky. Na základě analýzy a syntézy získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, které jsou východiskem pro plánování dalších kroků a postupů.

1.1 Vymezení pojmu speciálně pedagogická diagnostika

„Pedagogická diagnostika angl. assessment, diagnostics. Vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí (převážně ve škol. prostředí). Formuluje teorii pedagogického diagnostikování, metody diagnostikování a také způsoby interpretace pedagogických diagnóz. Podle některých odborníků (např. v USA) je součástí pedagogické evaluace, podle jiných je to samostatná disciplína (P. Gavora aj.)“(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 154)

Podle Swierkozsové (2004) **pojem pedagogická diagnostika je možné chápat pojmovit v několika významech:**

- ✓ **Pedagogická diagnostika jako vědecký obor** je specifickou pedagogickou disciplínou, která se zabývá pedagogicko-diagnostickou

prací ve výchovně vzdělávacím procesu. Stanovuje si cíle a úkoly pedagogické diagnostické činnosti, rozvíjí její metody a postupy, techniky, prostředky a organizaci. Zabývá se metodologickými problémy pedagogické diagnostiky jako pedagogické disciplíny – zkoumá její postavení v komplexu pedagogických věd, studuje její vznik a její historický vývoj.

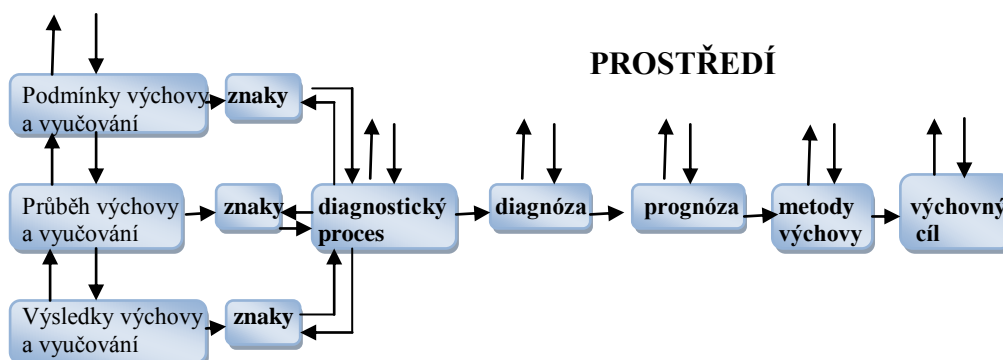
- ✓ **Pedagogická diagnostika jako proces**, který je dlouhodobý, spirálovitě probíhající, beroucí v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě získaných poznatků volíme optimální postupy, měníme podmínky a vlivem těchto změn dochází ke změnám ve vývoji dítěte. Tyto změny jsou v průběhu diagnostického procesu nadále sledovány a vyhodnocovány a jsou buď potvrzením správně zvolené cesty, nebo signálem k provedení dalších změn.
- ✓ **Diagnostikování** je činností, která má svůj cíl, kterým je zjištění stavu rozvoje dítěte, zaznamenání změn ovlivněných výchovným působením. Hledá příčiny a podmínky rozvoje.

Speciálně pedagogická diagnostika je součástí speciální pedagogiky. Cílem je co nejlepší poznání hendikepovaného jedince, jeho osobnosti a možností vychovávat ho a vzdělávat.

„Speciálně pedagogickou diagnostiku jako vědní disciplínu je možné chápat jako systém poznatků, zaměřených na možnosti a prostředky poznávání individuálních vlastností postiženého jedince, na odhalování podstatných souvislostí, které jsou příčinou těchto vlastností. Současně tvoří východisko při individualizovaném programu speciálně pedagogického působení na diagnostikovaného jedince, který má optimalizovat jeho vývoj a uplatnění v životě“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 7)

Speciálně pedagogická diagnostika je cílevědomá činnost zaměřená na zjišťování podmínek, průběhu a výsledků výchovy a vyučování postižených nebo narušených jedinců a na určování vlivu postižení na jejich vychovatelnost a vzdělavatelnost. (Vašek, 2006, s. 14)

Graf 1: Model speciálně pedagogické diagnostiky



Zdroj: VAŠEK (2006, s. 17)

Cílem speciálně pedagogické diagnostiky je co nejdokonalejší poznání jedince s postižením, vadou nebo handicapem, neboť to je hlavním předpokladem pro zařazení člověka s postižením do společnosti. Proto speciálně pedagogická diagnostika shromažďuje co nejvíce informací o prostředí, ve kterém dotyčný jedinec žije, které na člověka působí a které on svými osobnostními charakteristikami ovlivňuje ve vztahu k sobě. (Pipeková, 2006)

Cílem psychologické diagnostiky je zkoumání psychických stavů, procesů, vlastností a postojů k vlastnímu postižení na rozdíl od speciálně pedagogické, která se zaměřuje na úroveň a kvalitu vzdělání, výchovy a možnosti zařazení do společnosti.

1.2 Pedagogická diagnóza

„Diagnóza dg.; určení a pojmenování choroby, vrozených a získaných poruch a vad, jejich následků; psychologická diagnóza obecněji pojímána jako stanovení duševního stavu jedince, určení stupně vývoje a jeho případných odchylek od normy, zjištění zvláštností osobnosti a jejich příčin; dnes často doplňována diagnózou sociální

Diagnóza naslepo; diagnóza, která je stanovena na základě výsledků vyšetření; diagnostik netuší, o koho jde“ (Hartl, 2004, s.47-48)

„Pedagogická diagnóza Výsledek činnosti v rámci pedagogického diagnostikování. Závěr, který mj. obsahuje: zařazení objektu, jevu, znaku do konvencemi stanovené diagnostické kategorie; jeho označení podle platného

názvosloví; stanovení míry, intenzity, závažnosti atd. znaku; formulování pravděpodobné příčiny; odhad dalšího vývoje (pedagogická prognóza); soubor doporučení pro další činnost, upozornění na rizika.“(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 154)

Bezprostřední reakce na žákovy projevy nebo prosté konstatování stavu nelze pokládat za diagnózu. V konkrétních případech lze konstatovat závěr na základě osvědčené a relativní jednoduché technologie diagnostického postupu, a naopak, jinde podle potřeby a po důkladném zvážení, volíme náročnější postup, který bezprostředněji podpoří objektivitu našich diagnostických závěrů.

Jak uvádí Zelinková (2001) obecně lze rozlišovat několik **úrovní diagnózy**:

1. prosté konstatování zjištěného stavu;
2. konstatování zjištěného stavu s určením pravděpodobných příčin a ovlivňujících faktorů;
3. konstatování zjištěného stavu s příčinami a spolu s definováním možnosti (nemožnosti) dalšího ovlivnění nebo změny daného jevu;
4. konstatování určitých předpokladů budoucího vývoje (prognóza).

Tři roviny pedagogické diagnózy:

- ✓ **Mikrodiagnóza** - je krátkodobá. Učitel při vyučování pomocí mikrodiagnostických postřehů bezprostředně reaguje na žáky.
- ✓ **Základní, denní diagnóza** - klade si složitější úlohy při hodnocení objektu. Je spojená se zkoušením, sledováním žáků v jednotlivých skupinách.
- ✓ **Dlouhodobá** - skupinou pedagogů sestavená zevšeobecňující diagnóza - je závěrečným zhodnocením žáka nebo skupiny.

Stanovení diagnózy je významné především pro spolupráci a vzájemnou domluvu mezi odborníky. Diagnóza je ovlivňována úrovní vědomostí a zkušeností všech těch, kteří jsou součástí diagnostikování. Z pohledu dítěte, rodiny i školských zařízení může mít stanovení diagnózy

protichůdné následky – diagnóza slouží jako výmluva (snaha o nic nedělání, zakrývání lenosti apod.). U dětí v předškolním věku je nebezpečí identifikace dítěte s diagnózou, sebepodceňování nebo přehnané vnímání své odlišnosti.

Výsledkem pedagogicko - diagnostické práce je vypracování pedagogické prognózy, t.j. plánu, který odpovídá výchovné práci (konkrétního, z pedagogické diagnózy vyplývajícího plánu výchovy jedince nebo celého souboru, u kterého byla stanovená pedagogická diagnóza).

1.2.1 Speciálně pedagogická diagnóza

Speciálně pedagogická diagnóza je výsledkem cílevědomé činnosti zaměřené na získávání informací o osobnosti jedince s postižením a o jeho možnostech v oblasti vzdělávání a výchovy jako předpokladu jeho zařazení do společnosti. (Vašek, 2006)

Speciálně pedagogická diagnóza je tedy výsledkem speciálně pedagogické diagnostiky jako komplexního interdisciplinárního procesu odhalování choroby, vady, handicapu. „Zpravidla se na ní podílejí lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a dle potřeby další odborníci. Jen tak lze totiž objektivní pohled na postiženého člověka ve všech souvislostech.“ (Pipeková, 2006, s. 57) Diagnózy všech spolupracujících odborníků představují pro speciálního pedagoga výchozí poznatky pro jeho působení a jejich interpretaci ve výchově a vzdělání.

Lékařská diagnóza stanovuje druh choroby a z ní vycházejí následné terapie, je východiskem pro pedagogické působení a vedení. Cílem speciálně pedagogické diagnostiky oproti lékařské není léčba, ale výchova a vzdělávání.

1.3 Historie pedagogické diagnostiky

V českých zemích sahá pedagogická diagnostika až do období J. A. Komenského, který rozebírá vhodnost nástupu dítěte do školy v kapitole „Jak dlouho mládež v mateřské škole zdržovat sluší“ z knihy „Informatorium školy mateřské“. Pedagogická diagnostika úzce souvisí s pojmy srovnávání,

poznávání, hodnocení a zkoušení, o kterých Komenský píše v „Didaktice velké“ a v „Didaktice analytické“.

H. Spicer v roce 1910 poprvé užívá termín pedagogická diagnostika. U nás nastává rozvoj pedagogické diagnostiky po první světové válce, v člancích se objevují polemiky o hodnocení a školském měření, které je pouze jednostranné. V této době se hodnocením úrovně žáků zabývá J. V. Klíma, C. Stejskal a především V. Příhoda, který položil základy kvantitativních metod hodnocení a pod jeho vedením je založena Edice testů pro pedagogická měření. Za zmínku stojí rozsáhlejší publikace „Výzkumy žactva“ F. Čády a „Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných“ O. Chlupa.

V polovině šedesátých let 20. století bylo v Bratislavě založeno vydavatelství specializované na vydávání testů – Psychodiagnostické a didaktické testy.

V sedmdesátých letech 20. století se teoretici Cipro, Hraše, Kopáč, Váňa, Velikanič, Grác se ve svých publikacích zabývají hodnocením výsledků žáků, metodami poznání a charakteristikami žáků, nad příčinami neprospěchu se zamýšlí Hvozdík a Košč publikuje poznatky o dyskalkuliích. V roce 1972 vychází Matějčkovy Vývojové poruchy čtení, které jsou počátkem zájmu pedagogů a psychologů o diagnostiku čtení, psaní, pravopisu a počítání. V dílech Sováka, Žlaba zaznamenáváme rozvoj speciálně pedagogické diagnostiky.

Rozborem textu, metodami diagnostiky a pedagogickou diagnostikou žáka se od osmdesátých let zabývá Gavora. Obecné principy pedagogické diagnostiky publikuje Mojžíšek. Na nutnost vybavení pedagogů diagnostickými kompetencemi poukazuje Swierkoszová. V. Hrabal vydává v roce 1989 Pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáka.

Na počátku devadesátých let na Slovensku vychází Vašekova Speciálně-pedagogická diagnostika a Dittrichova Pedagogicko-psychologická diagnostika.

Konec minulého století je typický pro rozvoj diagnostiky v oblasti speciální pedagogiky a práce mnoha autorů svým zaměřením diagnostice

slouží: M. Sovák (Diagnostika a diferenciální diagnostika ve speciální pedagogice, Logopedická diagnostika), F. Kábele (Somatopedická diagnostika), L. Edelsberger (Teoretické otázky pedagogické diagnostiky), V. Predmerský (Psychopedická diagnostika), L. Monatová (Speciálně pedagogická diagnostika – vývojové hledisko), J. Kysučan (Motorická diagnostika mentálně postižených), V. Pokorná (Specifické poruchy učení), J. Novák (Kantorův notes – počítačový program), O. Zelinková (Poruchy učení, Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program) atd.

V současnosti nadále přední teoretici řeší metodologické problémy pedagogické diagnostiky, diagnostiku předmětovou, diagnostiku předškolního věku, vysokoškolskou, diagnostiku ve speciální pedagogice atd. Projektované změny v pojetí školy úzce souvisí s pedagogickou diagnostikou, která zaujímá důležité místo v novém modelu učitelské přípravy.

1.4 Dělení a typy pedagogické diagnostiky¹

Podle rozsahu sledovaných cílů rozlišujeme diagnostiku:

- *Globální (celkovou)* – je zaměřena na celou osobnost
- *Parciální (částičnou)* – zaměřena pouze na určité aktuální projevy

Podle etiologie (příčin) postižení rozeznáváme:

- *Kauzální diagnostiku* – je známa příčina postižení
- *Symptomatická diagnostiku* – vychází jen z příznaků

Podle časového sledu provádění dělíme diagnostiku na:

- *Vstupní* - je východiskem pro stanovení nejvhodnějšího způsobu výchovně vzdělávacího působení na dítě

¹ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha:Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0044-4.; VAŠEK, Š. *Speciálněpedagogická diagnostika*. Praha: VŠUJAK, 2006. ISBN 80-86723-21-6.

- *Průběžnou* - zaobírá se dynamikou rozvoje osobnosti dítěte s postižením
- *Výstupní* - diagnostika informuje o aktuálním stavu dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu.

Dělení podle věku klienta:

- *Diagnostiku raného a předškolního věku,*
- *Diagnostiku školního věku,*
- *Diagnostiku dospělosti,*
- *Diagnostiku stáří,*

Rozdělení pedagogické diagnostiky podle všeobecnosti a konkrétnosti řešení problematiky:

- *Všeobecnou teorii pedagogické diagnostiky,*
- *Didaktickou diagnostiku,*
- *Diagnostiku výchovného rozvoje,*
- *Speciálně didaktické diagnostiky.*

Podle zaměření na typ školy:

- *Diagnostiku dítěte předškolního věku a mateřské školy,*
- *Diagnostiku žáka základní školy,*
- *Diagnostiku žáka střední školy,*
- *Diagnostiku studenta vysoké školy,*
- *Diagnostiku speciálně – pedagogická,*
- *Diagnostiku žáků vojenských učilišť,*
- *Diagnostiku kvalifikačního rozvoje, profesionální odbornosti dospělých,*
- *Diagnostiku v mimoškolní činnosti.*

Podle objektu diagnostického vyšetřování:

- *Diagnostiku žáka – jedince,*
- *Diagnostiku skupiny žáků,*
- *Diagnostiku vzdělání a výchovného rozvoje velké sociální skupiny,*

- *Diagnostiku pro potřeby zjišťování příčin a podmínek pedagogického rozvoje,*
- *Diagnostiku výchovně - vzdělávací práce učitele,*
- *Diagnostiku výchovně - vzdělávací práce rodiny,*
- *Diagnostiku výchovného vlivu kamarádů, ulice,*
- *Diagnostiku výchovného a vzdělávacího vlivu širšího sociálně - pedagogického prostředí.*

1.4.1 Dělení a typy speciálně pedagogické diagnostiky:

„Pedagogická diagnostika se zabývá zdravým jedincem, a proto může probíhat jak individuálně, tak i skupinově, zatímco speciálně pedagogická diagnostika vyžaduje jen individuální přístup.“ (Pipeková, 2006, s. 58)

Podle druhu postižení nazýváme speciálně pedagogickou diagnostiku:

- *Somatopedickou* - působí v oblasti diagnostiky osob s tělesným postižením
- *Psychopedickou* - zabývá se diagnostikou osob mentálně postižených
- *Etopedickou* - provádí diagnostiku osob s poruchami chování
- *Logopedickou* - specializuje se na diagnostikování osob s narušenou komunikační schopností
- *Surdopedickou* - zaměřuje se na diagnostikování osob se sluchovým postižením
- *Oftalmopedickou* – zabývá se diagnostikou osob se zrakovým postižením
- *SPU a parciálních nedostatků* - praktikuje se u obtíží projevujících se při osvojování a používání čtení, psaní, pravopisu a počítání
- *Vícečetných postižení* – provádí se u osob s vícečetným postižením.

Typy speciálně pedagogické diagnostiky:

Normativní – výsledek diagnostikovaného jedince je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace a tím umožňuje zařazení dítěte podle úspěšnosti; využívá se především pro potřeby společnosti (při posuzování možností studia, přechodu na jiný typ školy apod.).

Kriteriální – srovnává s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly, zkoušky vycházejí z analýzy určité dovednosti a směřují k určení úrovně, na níž se dítě nachází (zvládá-nezvládá násobilku).

Individualizovaná – zaměřena na hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti bez porovnávání s vrstevníky, porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek.

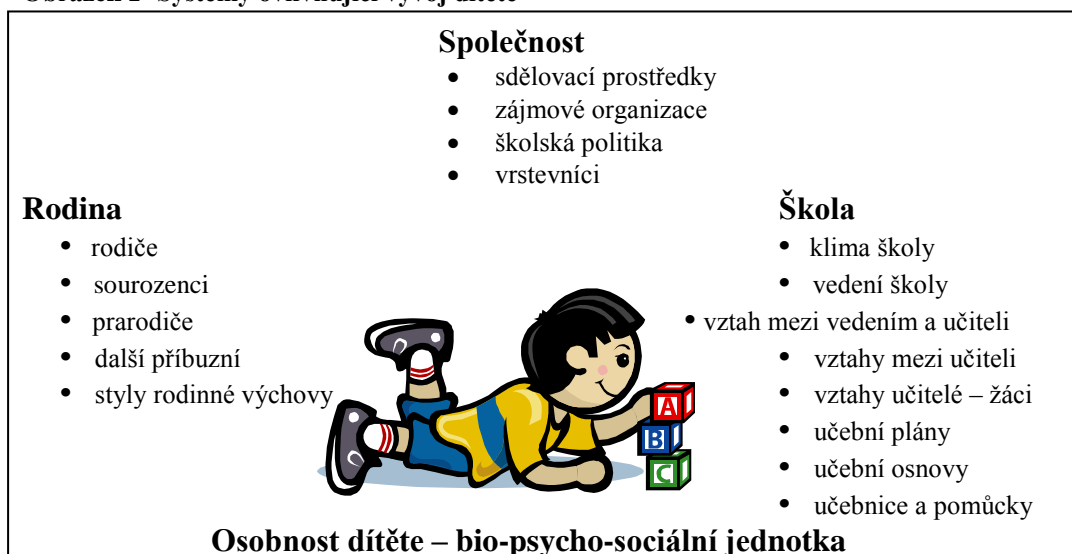
Diferenciální – slouží k rozlišení obtíží se stejnými projevy, ale s různými příčinami, vychází z příznaků, které jsou obecnější povahy, a proto jednoznačně neurčují konkrétní postižení, v průběhu vylučujeme ty vady, které dotyčné příznaky nezpůsobují (např. dítě nemluví, což může být mentální retardací, sluchovou vadou, dysfázií, mutismem ...).

Všechny výše uvedené typy diagnostiky mají své použití v praxi, individuální přístup je nezbytný pro děti se speciálními potřebami, normy a kritéria je třeba znát z hlediska hodnocení vzdělávacího systému, výkonů jednotlivců – předpokladem je však dovednost učitele rozdělit každý úkol na řadu dílčích kroků, které jsou pro dítě zvládnutelné a jsou ukazatelem postupu vpřed. Při uplatňování normativní nebo kriteriální diagnostiky si diagnostikovaní jedinci uvědomují svoji nedostatečnost. Upozorníme-li však na jejich pokrok v porovnání s dřívějšími výsledky, působí i malé zlepšení jako pozitivní motivace. Ke střetu kriteriální a individualizované diagnostiky dochází při hodnocení a klasifikaci, kde učební osnovy představují kritéria, které by dítě mělo splnit, a podle dosažené úrovně má být hodnoceno. Je tedy nutné, aby se učitel řídil podle komplexního posouzení situace ve třídě, svého pedagogického citu a pedagogicky-psychologických znalostí.

1.5 Proces diagnostikování

Je velmi složité v průběhu diagnostikování zvažovat jednotlivé faktory, které dítě ovlivňují. Uvědomění si systémů a subsystémů nám umožňuje vnímat dítě jako bio-psycho-sociální jednotu.

Obrázek 1- Systémy ovlivňující vývoj dítěte



Zdroj: ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, 2001. s. 19

Gavora in Swierkoszová (2004) **proces diagnostikování člení:**

1. Plánování a organizace – koho, kdy a jak často diagnostikovat?
2. Diagnostická hypotéza – je předpoklad, který vede orientaci diagnostikování.
3. Sběr a zpracování diagnostických dat – získávání množství dat v čase.
4. Vyhodnocení a interpretace – vysvětlování údajů probíhá v souvislostech.
5. Stanovení diagnózy – výsledek diagnostického procesu
6. Pedagogická intervence – opatření za účelem úpravy zjištěného stavu.
7. Vyslovení prognózy – vyjádření k dalšímu vývoji dítěte.

Pedagogické diagnostikování je diagnostická činnost ve výchovně vzdělávacích situacích:

DÍTĚ → DIAGNOSTIKOVÁNÍ → NÁLEZ → ZPRÁVA.

1.5.1 Proces speciálně pedagogické diagnostiky

Diagnostický proces v rámci speciální pedagogiky je poznávacím procesem, který je spojený s řešením určitých problémů. Vychází z určitých předpokladů tzv. *diagnostických hypotéz* (neverifikované tvrzení spočívající ve verifikovatelných předpokladech týkajících se jedince s postižením), na jejichž verifikování se používají speciálně pedagogické metody a metodiky. (Vašek, 2006)

Posloupnost speciálně pedagogického procesu podle Vaška (2006):

- a) *Formulace problému* na základě manifestovaných znaků a vlastností jedince s postižením či handicapem v určité speciálně pedagogické situaci.
- b) *Vytýčení speciálně pedagogické hypotézy* na základě stanoveného problému.
- c) *Zvolení a realizace adekvátních diagnostických metod* pro verifikaci diagnostických hypotéz.
- d) *Formulace speciálně pedagogické diagnózy* při potvrzení hypotéz *nebo* při nepotvrzení příslušné hypotézy *stanovení nové hypotézy*.
- e) *Stanovení adekvátních metod, forem a prostředků*, které zvolí na základě závěrů pro výchovu nebo vzdělávání jedince s postižením či narušením vyvozených ze stanovené speciálně pedagogické diagnózy.
- f) *Ověřování a upřesňování speciálně pedagogické diagnózy* v průběhu dosahování stanovených výchovných nebo vzdělávacích cílů, popřípadě se určí doplňující diagnostické hypotézy.

1.6 Metody pedagogické diagnostiky²

Základním metodologickým a metodickým principem pedagogických diagnostických metod je systémově – strukturovaný a analyticky – syntetický přístup, který usiluje o obsahové a procesní analýzy výkonu žáků a jejich hodnocení podle kritérií kvality a kvantity výkonů.

KLINICKÉ METODY

Mezi klinické metody řadíme anamnestické metody, pozorování, rozhovor, analýza spontánních produktů. Jsou založeny na kvalitativní analýze zjištěných údajů, umožňují nám poznat jedince z hlediska dynamiky jeho vývoje, komplexnosti a jedinečnosti osobnosti.

Nestandardní postupy, nemají statistický základ, nejsou psychometricky podloženy, ale umožňují bezprostřední a přirozený kontakt mezi psychologem a klientem.

TESTOVÉ METODY

Testové metody jsou příkladem standardizovaného způsobu diagnostiky, v jejich průběhu se klade důraz na shodnost podmínek pro všechny vyšetřované osoby. Dají se třídit podle různých kritérií:

- zaměření (testy inteligence, pozornosti, paměti, laterality...)
- účel využití (diagnostický, zkušební, kontrolní...)
- způsob administrace (individuální, skupinový)
- způsob zpracování, platnost (standardizovaný, opatřený normami...)

Standardizované x nestandardizované testy – se standardizovanými testy pracují nejčastěji psychologové a speciální pedagogové; nestandardizované testy jsou metody s omezenou, skupinovou platností, které si pro své účely mohou vytvořit sami pedagogové – jimi získané výsledky nemají obecnou platnost, nejsou zpracovány matematicko-statickými metodami a neposkytují srovnání s normou

² ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

Didaktické testy - „*Jakýkoliv text (komunikát), který je zkonstruován tak, aby byl nosičem didaktické informace.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) Jejich chybou je série otázek zadaných všem žákům naráz, které vyžadují krátkou jednoznačnou odpověď z několika nabízených variant odpovědí. V. Mužič (1971) uvádí, že se jedná o standardizovaný postup, kterým se vyvolává jistá aktivita, jejíž výsledek se potom měří a hodnotí tak, že individuální výsledek se porovnává s výsledky dosáhnutými u jiných jedinců v téže situaci.

POZOROVÁNÍ

Pozorování záměrné je zaměřené vnímání a myšlení, jehož cílem je rozpoznání nejdůležitějších znaků pozorovaného subjektu (popř. i jejich příčin), umožňuje nám zkoumat jedince v různých životních podmínkách a situacích, může se týkat vlastní osoby (introspekce), nebo jiných osob (extrospekce). Pozorování je součástí i videotréninku.

Z časového hlediska rozlišujeme **krátkodobé** a **dlouhodobé** pozorování.

Podle způsobu, jakým může pozorování probíhat, rozeznáváme:

- **volné (orientační) pozorování** - je náhodné a bezděčné, nevíme, na co se máme v kontextu pozorování přesně zaměřit
- **zaměřené (systematické, kontrolované) pozorování** - probíhá podle předem stanoveného plánu a schématu, zaměřujeme se na diagnosticky významné jevy a charakteristiky

Pozorování by mělo splňovat následující kritéria:

- ✓ **plánovitost** – předem stanoveny cíle, plány a postupy pozorování.
- ✓ **systematičnost** – soustavné, dlouhodobé pozorování s přesně určenými časovými intervaly
- ✓ **soustředěnost** – pozorování zaměřené na podstatné jevy
- ✓ **objektivnost** – vymezení kritéria posuzování
- ✓ **přesnost** – způsob registrace a záznamu pozorování
- ✓ **diskrétnost** – snaha o to, aby osoba nevěděla, že je objektem naší pozornosti

Pozorování se zpravidla zaměřujeme na:

vzhled

- stavba těla
- držení těla, rukou
- fyziognomii tváře
- účes
- oblékání
- čistotu a celkovou úpravu

jednání

- mimické projevy
- pantomimické projevy
- gestiku
- řeč
- projevy emocí
- vztah k vlastní osobě
- vztah k objektům
- sociální chování

Pozorování také klade předpoklady kvality ze strany pozorovatele:

- zdravé smyslové orgány
- koncentrace pozornosti
- přiměřený odhad
- schopnost přesného vnímání
- aktuální somatický a psychický stav
- absence subjektivních faktorů zkreslujících pozorování
- přesný bezprostřední záznam pozorování

ROZHOVOR

Rozhovor řadíme mezi explorační metody, které kladou velké nároky na zkušenosti odborníka. Jde o bezprostřední interakci s klientem.

Diagnostický rozhovor:

- ✓ **neřízený** (nepřipravený)
- ✓ **řízený**
- **standardizovaný** – předem dané schéma, připraveny otázky
- **částečně standardizovaný** – předem určený cíl a záměr
- **volný** – má vytyčený cíl, ale způsob jak ho dosáhnout není předem stanoven

Struktura rozhovoru:

- a. **úvodní fráze** – navázání kontaktu a odbourání nedůvěry či trémy u klienta

- b. **jádro rozhovoru** – snaha získat co nejvíce využitelných informací
- c. **závěr rozhovoru** – naladit klienta pro další spolupráci

Otázky kladené během rozhovoru mohou být:

- ✓ **otevřené** – má více možností se projevit
- ✓ **uzavřené** – vybírá z předem daných možností

Při rozhovoru je důležité umět klienta ujistit a povzbudit v jeho nejistotě. K udržování rozhovoru nám pomáhá i parafrázování (opakujeme části klientových odpovědí). Je podstatné umět zachytit podtext toho, co klient řekl a objasnit jeho skryté pocity, správně užívat pomlky. ***Nezapomínat, že sdělené informace jsou důvěrné.***

Chyby při vedení rozhovoru:

- ✓ výrazná autoritativnost v přístupu ke klientovi
- ✓ netrpělivost (klient má pocit, že na něj nemáme čas)
- ✓ nepřesná interpretace výroků klienta
- ✓ unáhlenost při vytváření závěrů

ANAMNESTICKÉ METODY

Anamnestické metody se zabývají zjišťováním a shromažďováním dat a informací (nejčastěji formou řízeného rozhovoru, studiem spisové dokumentace) z minulosti vztahujících se k diagnostikované osobě a její rodině, cílem je objasnění příčin a souvislostí se současným stavem jedince, jsou využívány v různých vědních oborech.

Rodinná anamnéza – výskyt a dědičnost patologických jevů v rodině

Osobní anamnéza – soustředí se přímo na jedince, snaha získat co nejvíce informací

Lékařská anamnéza – výskyt dědičných a sledovaných nemocí, úrazy, operace, alergie...

Psychologická anamnéza – na úroveň inteligence a dosaženého vzdělání, jejich rodičů, sourozenců, osobnostní rysy, vliv výchovy ...

Pedagogická anamnéza – okolnosti související s výchovou a vzděláváním

Katamnéza – zkoumání příčin opakovaného objevení se nežádoucích projevů v určitém časovém odstupu od ukončení nápravné péče

Nejčastěji sledované oblasti anamnestických metod:

- údaje z rodinné anamnézy (výskyt chorob v rodině z hlediska dědičnosti, sociální patologie v rodině, osobnostní odchylky)
- údaje týkající se rodiny (úplnost rodiny, její funkčnost z hlediska plnění potřeb členů rodiny, způsob výchovy dětí – odměny a tresty, trávení volného času ...)
- sourozenci dítěte (počet, pohlaví, vztahy ...)
- období těhotenství a porodu (dítě chtěné či nikoliv, pořadí těhotenství ...)
- psychomotorický vývoj (vývojové dovednosti v 1. roce života)
- vývoj v raném a předškolním věku
- období školního věku (nástup po odkladu či bez, adaptace na školní prostředí ...)
- tělesné zdraví (prodělané choroby, úrazy, alergie ...)
- citový vývoj (emoční projevy, jejich stabilita x labilita...)
- postoje a hodnoty
- sociální vztahy
- návyky (jídlo, spánek, pracovní návyky...)
- volnočasové aktivity, zájmy
- profesní vývoj
- poruchy chování, výchovné problémy
- eroticko-sexuální vývoj (informační zdroje, první zkušenosti, představy o partnerovi ...)
- hraniční a patologické projevy (disharmonický vývoj, poruchy osobnosti ...)

KAZUISTIKA

Kazuistika je studií případu konkrétního jedince s postižením, využívá se jako pomocná diagnostická metoda, zpracovává konkrétní případ od doby zjištění postižení až po současnost, shrnuje všechny dostupné informace a údaje, pracuje s výsledky různých odborných vyšetření, s posudky různých

institucí, školním vysvědčením, soudními spisy. Jedná se o metodu sumarizační.

EXPLORACE

Učitel se obyčejně dopředu připravenými otázkami ptá žáka, rodičů nebo jiných činitelů. Explorace směřuje k celku i k častým problematikám, je tedy analytický – syntetický. Předpokladem je důvěra explorované osoby k učiteli, pocit jistoty, že vzdělání nebude zneužité.

DOTAZNÍKY

Problémem dotazníků může být, že kladou mnoho otázek s daným výběrem odpovědí, což ochuzuje aktivitu respondentů. Subjektivita odpovědí spočívá v podezřívavosti respondentů, odpověď může být zneužita a to i tehdy, když jsou dotazníky anonymní. Rovněž subjektivní může být i jiná diagnostická metoda – anamnéza, která zjišťuje zejména u problémových žáků jejich minulý rozvoj, výchovné podmínky a zdravotní stav. Subjektivní anamnéza může být zdrojem omylů a předsudků, objektivní je podložena důkazy.

ANALÝZA A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ČINNOSTI

Analýza a hodnocení výsledků činnosti dítěte se zaměřuje na rozbor konečného efektu dětské pracovní, studijní a herní aktivity, jako jsou kresby, výkresy, výrobky, uspořádání pomůcek atd. Výsledek prozradí úroveň použitých vědomostí a zručností, účast myšlení a tvořivosti, originalitu, nadání, kulturu práce, přesnost, funkčnost, estetickou stránku, respektování pravidel.

U produktů, které mají materiální povahu, je vhodné vytvoření *portfolia*. Portfolio dokumentuje vývoj žákovských produktů za určité období (např. za pololetí, celý školní rok apod.). Portfolio je volně uložené ve třídě, takže žák do něj může nahlížet během celého roku. Učitel může požádat žáka, aby sám vybral produkty do portfolia, čímž ho aktivuje k sebehodnocení. (Kolláriková, Pupala, 2001)

1.6.1 Analýza žákovských prací

Nedílnou součástí pedagogické praxe na všech typech škol je analýza. Zobrazuje úroveň osvojení učiva, poukazuje na kvalitu práce pedagoga. Odráží také kvalitu pedagogických dokumentů, podle nichž pedagogický pracovník školy postupuje. Učitel provádí kvantitativní i kvalitativní rozbor chyb, jehož závěry se promítají do dalších kroků práce učitele, studenta, žáka popř. též rodiče.

Jedná se také o analýzu různých produktů pracovní činnosti:

- kresba, malba, výrobek, model
- děl tvůrčího charakteru: píseň, báseň, slohová práce, deník, literární dílo, divadelní představení, krátké etudy

Jako výsledky žákovy činnosti můžeme zahrnout i pořádek žákova pracovního prostoru, uspořádání a úroveň jeho pomůcek, ale i způsob zdobení vlastního zevnějšku. U žáků si dále všímáme smyslu pro estetiku, vkusu, úrovně, originality. Učitel má snahu zjistit, proč žák úpravu provádí.

OBLASTI ANALÝZY jak uvádí Spáčilová (2003):

Analýza činností žáka a jejich výsledků v průběhu vyučování.

Jedná se o trvalé pozorování a hodnocení ze strany vyučujících. Posuzuje výsledky i průběh školních činností (postupy, způsoby řešení úkolů, myšlenkové operace, pracovní tempo). Analýza jejich vývoje, příčiny možných změn či výkyvů v prospěchu nebo chování žáka by měla být nedílnou součástí každého hodnocení školních výsledků.

Rozbor chyb.

Vyučující určí typ a závažnost chyby, hledá příčiny chybného výkonu. Pro žáka může být určitý druh chyby typický. Pedagog musí být schopen rozlišit chyby způsobené impulzivností a chyby z neznalosti či nepozornosti. Chyby mohou také vznikat z únavy, z nízké pozornosti.

Zpětnou vazbou pedagogovi je rozbor chyb. Chybuje-li větší množství žáků než je běžné pro danou skupinu, učitel by měl zhodnotit a provést rozbor svého pedagogického působení a zvolené metody či formy výuky, zamyslet se, kdy a kde udělal chybu a zaměřit se na její nápravu.

Analýza specifických výkonů žáka.

Jedná se o soustavné pozorování a hodnocení. Tento rozbor je podmíněn komplexním pohledem a doplněním informací dalšími diagnostickými metodami.

Učitel pozoruje, zda jedinec není více zacílený na určitou problematiku. Nadanějším žákům tedy poskytuje pomoc a prostor, pro rozvoj oblasti, v které vynikají. Měl by odhalit a podpořit jejich specifické schopnosti a zájmy v oblasti sportu, hudby, výtvarné výchovy, organizačních schopností, dramatiky, tvůrčí činnosti apod.

Analýza výtvarného projevu

Učitel sleduje obsahovou a formální stránku a průběh výtvarného projevu. Musí respektovat vývojovou úroveň žáka. Z analýzy může zjistit informace o žákově rozumové úrovni, o úrovni a rozvoji fantazie, citovém životě a o žákových schopnostech.

Rozbor vyžaduje od učitele celkový pohled a vysoký stupeň objektivity.

Analýza pracovních činností.

Pedagog může sledovat zhotovené výrobky a výtvary, přičemž hodnotí kvalitu odvedené práce, vnější vzhled výrobku, přesnost, účelnost a také čas potřebný ke zhotovení.

Dále ale může též sledovat i průběh a postup pracovní činnosti, bezpečnost práce či účelnost pohybů a úkonů, úroveň jemné motoriky a její rozvoj.

V průběhu rozboru výrobků učitel posuzuje vědomosti, dovednosti, zájmy, speciální schopnosti, organizační schopnosti atd.

Analýza prospěchu žáka.

Tuto problematiku také můžeme chápat jako analýzu neprospěchu žáka. Prospěch či neprospěch souvisí s prací učitele, se schopnostními dispozicemi

žáka a s dalšími činiteli (např. motivace, píle, úroveň poznávacích procesů, vliv třídy nebo rodiny, úroveň paměti apod.). Učitel provádí analýzu každodenně, hodnotí výkony žáků, provádí známkování a celkovou klasifikaci.

Prospěch žáka je jevem komplexním, učitel nemůže vyvodit závěr na základě jedné známky. Musí žáka průběžně pozorovat. V jednotlivých předmětech se žák může chovat různě i jeho prospěch se může lišit.

Analýza prospěchu a diagnostické údaje z ní vycházející nám poskytnou informace o samotném žáku, o stavu celé třídy a mohou informovat učitele o jeho práci.

1.6.2 Analýza pedagogické dokumentace

Pedagogická dokumentace je tvořena materiály:

Charakterizujícími instituci

Mezi materiály charakterizující instituci patří školní vzdělávací plán, učitelovy přípravy na výuku, metodické poznámky a pomůcky. Tyto materiály usnadňují práci učitele, poskytují mu určitý rámec, v kterém se může pohybovat i volnost ve výběru výukových metod a prostředků.

Vlastní práci jedince (portfolio)

Portfolio

Výsledky vlastní žákovy práce jsou nejčastěji archivovány v portfoliích. Každý žák má svoji složku, knihu, sešit nebo krabici, kam si ukládá svoje práce, reakce na ně, zpětnovazební listy a podobné věci, které si s učitelem předem stanoví. Portfolio shromažďuje písemné či výtvarné práce, záznamy učitelů nebo i rodičů v určitém časovém úseku. Umožňuje přehledně sledovat vývoj jedince, jeho pokrok. Portfolio slouží nejen učitelům a rodičům, ale i žákům samotným. Také pro ně je velmi důležité sledovat svůj vývoj, který mnohdy může pro ně být motivací pro budoucí práci.

Jazykové portfolio

Je určeno jako archiv při výuce cizích jazyků pro žáky ve věku od 8 do 15 let. Toto portfolio je tvořeno souborem pracovních listů. Dítě zaznamenává

své cíle a dosažené výsledky při jejich plnění. Uchovává zde práce z nichž je patrný jeho vývoj při výuce cizích jazyků, též zakládá osvědčení nebo certifikáty získané za složení zkoušek či testů.

Jazykový pasem je nazvána první část portfolia. Báci zde zaznamenávají základní informace o svém vztahu k cizímu jazyku a k jeho studiu. V listech odpovídají na otázky např.: Jak dlouho se učím cizí jazyk? Vedl jsem rozhovor v cizím jazyce? Kdy a kde jsem poprvé hovořil s cizincem v jiném jazyce?

Druhou část portfolia tvoří tzv. *Jazykový životopis*. Je mnohem rozsáhlejší částí. Jedinec zde uvádí všechna zadání a úkoly, zaznamenává úspěchy i neúspěchy též mnohé další události ovlivňující jeho pokrok. Obsahuje záznam všech cílů, kterých chtějí žáci při výuce cizího jazyka dosáhnout, způsobů, kterých užívají k dosažení cíle. Je obrazem nabytých znalostí a vědomostí a zachycuje představy žáků, jak chtějí znalosti a dovednosti v budoucnu použít.

Skórované portfolio

Je jednou z testovacích metod. Nároky kladené při vytváření skórovaného portfolia jsou zakotveny ve Standardech pro pedagogické a psychologické testování (2001). Postupuje-li se při tvorbě v souladu se standardy, jeho vyhodnocování je mnohem snazší.

Úkolem metodických orgánů jednotlivých institucí je na počátku určit, které práce se budou do portfolia vkládat (odrážející výkon, pokrok apod.). Sjednotit se v osobě, která bude práce zařazovat (žák, učitel, oba) a určovat druhy práce, které jsou do portfolia vhodné vložit.

1.6.3 Metody speciálně pedagogické diagnostiky

Pojmem *metoda* (z řečtiny *meta* ≈ za něčím, *hods* ≈ cesta, *methodos* ≈ cesta za něčím, postup) *speciálně pedagogické diagnostiky* rozumíme postup, prostřednictvím, kterého se získávají poznatky o vyšetřované osobě, na základě kterých je možné zformulovat sociálně pedagogickou diagnózu. (Vašek, 2006)

Kvalita metod ve všech oborech musí splňovat základní požadavky, aby výsledky získané jejich užitím byly objektivním zobrazením stavu jedince s postižením.

Validita je jedním z výše uvedených požadavků – *metoda* je *validní*, měří li opravdu to, co má. *Reliabilita* je spolehlivost v čase – *metoda* je *reliabilní*, jestliže výsledky získané jejím použitím jsou stejné nebo velmi podobné při opakovaném přešetření po uplynutí určitého časového intervalu.

„Při interpretování získaných výsledků je nutno pamatovat na to, že se jedná o aktuální, ale ne neměnný stav diagnostikovaného jedince. Proto je třeba hledat vnitřní souvislosti a vyvarovat se mechanické interpretace získaných výsledků. (Pipeková, 2006, s. 61)

Principy aplikace speciálně pedagogických metod podle Vaška (2006):

Princip komplexnosti – diagnóza získávaná na základě výsledků komplexního týmového přístupu (spolupráce odborníků – lékař, psycholog, sociální pracovník, speciální pedagog...).

Princip všestrannosti vyšetření – je podmíněný požadavkem aplikace i v rámci jednotlivých oborů.

Princip dynamičnosti – spočívá ve vyšetřování nejen aktuálních schopností jedince s postižením, ale i jeho potencionální a perspektivní možnosti.

Princip modifikace – přizpůsobení metody druhu postižení či narušení jedince s postižením.

Speciálně pedagogická diagnostika využívá *obecné* i *speciální* metody k získání poznatků pro formulaci speciálně pedagogické diagnostiky.

METODY OBECNÉ

Obecné metody shromažďují údaje a základní data o vyšetřovaném jedinci s postižením, jeho rodině a sociálním prostředí. Využívají je i jiné obory. Řadíme sem výše popsané **anamnestické metody**.

METODY SPECIÁLNÍ

Speciální metody jsou odborná speciálně pedagogická vyšetření, která stanovují druh a stupeň postižení. Do této skupiny řadíme z pedagogického hlediska výše popsané diagnostické metody: **pozorování, explorační metody (dotazník, rozhovor), diagnostické zkoušky, testové metody, kazuistika, rozbor výsledků lidské činnosti, přístrojové metody**. Např.: logopedické testy, testy laterality ...

LOGOPEDICKÉ TESTY (VAŠEK, 2006)

Logopedické testy pomáhají zjišťovat těžkosti při interpersonální komunikaci. Zaměřují se na orální (hovorovou) a psanou řeč.

1. Testy zaměřené na orální řeč:

- *Testy zjišťující těžkosti v realizaci orální řeči* ve výslovnosti, v slovní zásobě, v používání gramatických pravidel apod. – např.: obrázkové testy, testy výslovnosti, test základních pojmů ...
- *Testy zjišťující těžkosti v porozumění orální – hlasité řeči* – např.: předložkový test (pro předškolní děti), Token test ...

2. Testy zaměřené na psanou řeč – týká se expresivní a impresivní formy psané řeči. Úroveň zjišťuje pomocí testů psaní a čtení. – např.: zkoušky čtení – Grayov test, Haggertyho test, Monreova zkouška tichého čtení, Jotův slovní test, Stanfordský test výkonu čtení, Monreyův slovně- -diskriminační test, Gates-McKillopův diagnostický test čtení, Štúrův test čtení, G-test, Diskriminační test čtení, testy psaní, Matějčkova zkouška čtení.

TESTY LATERALITY (tamtéž)

Testy laterality zjišťují přednosti jednoho z párových orgánů – např.:

- **Friedmanův test** – zkoumá laterality v závislosti na umístění vlasového víru na lebce.
- **Carlos Mendilaharsův test** – zjišťuje preferenci ruky nebo nohy v závislosti na svalovém tonusu.
- **Critchleyův test** – zkoumá preferenci směru očních pohybů z leva do prava nebo opačně.
- **Sovákův test laterality** – sestává se zkoušek určující preferenci ruky, nohy a oka.
- **Matějčkův-Žlabův test laterality** – sestává z deseti subtestů určující preferenci ruky, dvou subtestů určující preferenci oka a subtestu zjišťující preferenci nohy.

TESTY MOTORIKY (tamtéž)

Testy motoriky jsou zaměřené na celkovou hrubou motoriku nebo na motoriku horních končetin – např.:

- **Šrouby** – přenesení šroubů s maticemi z otvorů jedné dřevěné desky na druhou (snímání a šroubování matic na šrouby).
- **Walterova zkouška** – přemístování válečků do otvorů
- **Vidle** – navlékání kroužků
- **Obkreslování podle předlohy** – obkreslování tvarů z předlohy
- **Korálky** – navlékání korálků na čas bez ohledu na velikost a barvu
- **Ozereckého stupnice** – test na zjišťování vývoje hybnosti dětí
- **Kábelův test rovnováhy a pohybové koordinace** – poznání úrovně motoriky, zjišťování poruch rovnováhy pohybové koordinace a směrovosti.
- **Lovettův svalový test** – vyšetřování hybnosti

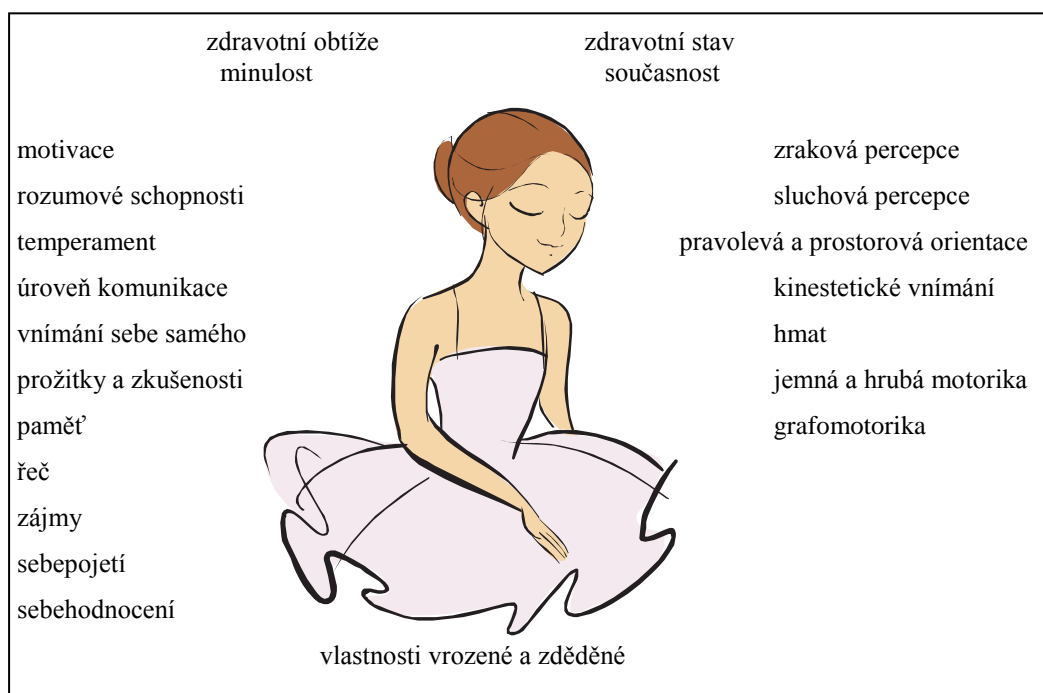
PŘÍSTROJOVÉ METODY

Diagnostikování pomocí přístrojů, které přesně registrují, kvantifikují sledované vlastnosti či výkony nebo funkce – např.:

- **Audiometrie** – se realizuje pomocí elektroakustického přístroje, vyšetření sluchu.
- **Tapping** – zkouška klapotu, přístroj zaznamenává pomocí elektrického registru počet úderů, slouží vyšetření laterality ruky.
- **Mozaikový tachistoskop** – přístroj k určení úrovně vizuální diskriminace
- **Osobní počítač** – testování znalostí, vědomostí, dovedností.

1.7 Obsahová stránka speciálně pedagogické diagnostiky

Obrázek 2: Oblast diagnostiky při poznávání (posuzování, hodnocení) dítěte



Zdroj: ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, 2001, s. 20.

Předmět speciálně pedagogické diagnostiky je zaměřen na zkoumání průběhu dosavadního vývoje člověka, lidskou etiologií. Během procesu diagnostikování získává vysoký počet informací o prostředí, ve kterém jedinec

je. Poznatky slouží k výchově a vzdělávání jedinců s postižením, k umožnění dosažení cíle, co nejobektivnější a nejdokonalejší poznání člověka s postižením a zároveň vytvořit podmínky pro nejširší rozvoj jeho osobnosti, k určení možností jejich maximální socializace ve společnosti.

Rozlišujeme dvě stránky speciálně pedagogické diagnostiky *obsahovou* (zahrnuje složky osobnosti) a *metodologickou* (systém metod).

Obsahová stránka speciálně pedagogické diagnostiky podle Vítkové (2004) se zaměřuje na následující oblasti:

Motorika – v této oblasti se diagnostický proces zaměřuje na posouzení manipulace s předměty, pohyblivosti, sebeobsluhy, hygieny a další důležité oblasti pro další profesní vývoj jedince. Mapuje poruchy: deformace, amputace, zrakové postižení (opožděný vývoj hrubé motoriky, jemná motorika na vyšší úrovni), sluchové postižení (poruchy rovnováhy). Využívá různé metody - testy rovnováhy, koordinace, obkreslování, skládačky a jiné.

Sociální oblast - diagnostika poznává a zkoumá vztahy k dětem a k dospělým a úroveň chování, je to oblast důležitá pro vstup do školy. Odhaluje poruchy: děti citově přetěžované, afektivitu, citovou oploštělost aj. Diagnostický proces v této oblasti využívá sociometrických metod (metoda psychodramatu = hraní rolí).

Rozumová oblast - diagnostikuje myšlení, paměť, pozornost atd.. V procesu diagnostikování využívá testy, explorační metody, zkoušky.

Verbální oblast - diagnostika zahrnuje orální, psanou i znakovou řeč, zjišťuje se pomocí logopedických testů, pozorování, řízených rozhovorů, anamnézy.

Zrakové vnímání – diagnostikuje vady: krátkozrakost, dalekozrakost, šilhavost aj. Využívá různé zkoušky: navlékání korálků, stavba kostek, paměť pro obrazce aj.

Sluchové vnímání – v této oblasti záleží na typu a stupni defektu (převodní, percepční a smíšená nedoslýchavost), diagnostika se zaměřuje

na fonemický sluch (zvukové rozlišování hlásek), vyšetření výslovnosti a rytmizování.

Diagnostika kresby - vyjadřuje myšlenky, city, přání aj.

Diagnostika laterality - souvisí s motorikou. Důležité je včasné diagnostikování před vstupem do školy. Lateralita je přednostní užívání jednoho z párových orgánů a je odrazem aktivity korových polí mozku. Podle převahy užívaného orgánu rozlišujeme praváctví, leváctví, ambidextrii (nevyhraněnost) a překříženost.

Diagnostika sebeobslužných činností - hygiena, oblékání, úprava zevnějšku souvisí s motorikou.

Diagnostika rodinného prostředí a školní zralosti – zjišťuje poznatky o rodinném prostředí žáka a posuzuje úroveň školní zralosti, podle které je později doporučen nástup či odklad školní docházky.

2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Institucionální pojetí: Vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí. Vzdělání jakožto instituce je ve společnosti bohatě diferencováno prostřednictvím úrovní vzdělání, stupňů a druhů aj. Běžně se takto rozlišuje základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 293)

Úkolem vzdělávacího systému je příprava jedince na život ve společnosti, získat schopnost přijímání sociální role a docílit uplatnění v proměnných podmínkách zaměstnanosti. Poskytnutí stejných možností pro dosažení odpovídajícího stupně vzdělání všem členům společnosti, zajištění uplatnění práva na rozvoj svých individuálních předpokladů každému občanovi a vytvoření demokratické a humánní školy je hlavním cílem. V České republice se v současnosti dochází k transformaci školství a vzdělávání. Zásadní koncepční změnou, k níž se v našem školství po roce 1989 dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí a mladistvých s postižením přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Taktéž se Česká republika po roce 1989 přiřadila ke státům, které si uvědomují zvýšenou odpovědnost za odstraňování bariér, bránících jedincům se zdravotním postižením žít plnohodnotný společenský život. Na základě těchto snah byly přijaty dokumenty, které měly přispět ke zlepšení postavení jedinců se zdravotním postižením ve společnosti.

Základní vzdělávání zahrnuje primární a nižší sekundární vzdělávání. Účastí v základním vzdělávání žáci plní povinnou školní docházku.

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině, žákům má pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

Standard základního vzdělávání představuje jeden z významných nástrojů péče státu o kvalitu vzdělání poskytovaného základní školou. Jeho prostřednictvím hodlá stát (nadále) garantovat, že všichni žáci základních škol zařazených do sítě mohou v průběhu povinné školní docházky získat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání využitelné jak v dalším studiu na středních školách, tak v praxi. Svým pojetím je standard základního vzdělávání dokumentem otevřeným: jako takový bude periodicky aktualizován, doplňován a zpřesňován.

2.1 Legislativní vymezení

Listina základních práv a svobod je součástí Ústavy České Republiky a je v ní v čl. 33, odst. 1 zakotveno právo na vzdělání: „*Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon*“.

Koncepční materiály:

Národní program rozvoje vzdělávání v české republice. ***Bílá kniha*** (Praha 2001).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy české republiky (Praha 2009).

Vládní usnesení č. 253 ze dne 29. 3. 2010. Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014.

Zákony:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění, především znění zákona č. ***49/2009 Sb.*** V §2, odst.1. je legislativně zakotven rovný přístup každého jedince ke „*vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana*“. 1. ledna 2012 nabyla účinnosti ***novela školského zákona č. 472/2011 Sb.*** Školský zákon §47 umožňuje též základním školám zřizovat přípravné třídy a upravuje

zřizování přípravných ročníků základní školy a definuje kompetence ředitele o vřazení žáka na žádost rodičů.

Vyhlášky:

Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. „*Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením*“ (§1, odst. 1).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla také změněna a to *vyhláškou č. 147/2011 Sb.*, ošetřuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V §3, *odst. 1* jsou rozděleny formy integrace, kterými může být zajišťováno speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením formou *individuální* integrace, *skupinové* integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“) a kombinací výše uvedených forem. §3, *odst. 2* definuje *individuální* integraci jako formu vzdělávání žáka v běžné škole, nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. *Skupinovou integraci* jak je uvedeno v §3, *odst. 3* je označeno vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. „*Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy*“ (§3, *odst. 4*).

2.2 Instituce základního vzdělávání

Zahájení školní docházky je důležitým sociálním mezníkem v životě jedince i celé jeho rodiny. Do kategorie základních škol zařazuje nový školský zákon také dřívější školy speciální (pro děti např. se smyslovými vadami či

vadami řeči) a dřívější školy zvláštní (zde by měly být vzdělávány děti s lehkým mentálním postižením). Všechny tyto školy nyní obsahují v názvu **Základní škola**, rozdíl je pouze v tom, že se vyučuje podle upravených vzdělávacích programů (vzdělávací programy základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením). Žáci na základní škole přecházejí do vyšších ročníků jak na prvním (1. - 5. ročník) tak na druhém (6. – 9. Ročník) stupni pouze na základě svých výsledků. Pokud žák v celkovém hodnocení na vysvědčení na konci školního roku neprospěl, do dalšího ročníku nepostupuje. Do dalšího ročníku však postoupí i žák, který již v rámci jednoho stupně ročník opakoval. Naopak mimořádně nadaného žáka lze na žádost rodičů a po doporučení školského poradenského zařízení přeradit do vyššího ročníku bez absolvování ročníku předchozího poté, co vykoná z příslušného učiva zkoušky. Úspěšným ukončením příslušného vzdělávacího programu v základní škole získá žák **stupeň základní vzdělání**.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou v rámci základního vzdělávání vzdělávat na základní škole, základní škole praktické, základní škole speciální nebo ve třídě pro žáky se zdravotním postižením při základní škole. V posledních patnácti letech se řešila problematika přípravy romských dětí či dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí vznikem přípravných tříd základní školy. Cílem přípravného ročníku je poskytnout předškolním dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí základy vědomostí, dovedností a návyků potřebných pro úspěšný vstup do běžné základní školy. Činnost těchto tříd se ukázala jako opodstatněná a jejich vznik je legislativně zajištěn dle potřeb regionů.(Bartoňová, Vítková, 2011)

Základní škola praktická je nejfrekventovanější školní institucí pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Jak uvádí Bazalová „*vzdělávají se zde žáci s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole. Jedná se o žáky v pásmu lehké mentální retardace*“ (in Pipeková, 2006, s. 279). Do tohoto typu základní školy jsou vřazovány i děti mentálně retardované s přidruženými tělesnými a smyslovými vadami či děti s přidruženými poruchami chování. Výchovně – vzdělávací proces

v základní praktické škole je charakterizován diferencovaným přístupem při použití speciálních vyučovacích postupů i speciálních didaktických prostředků. V současné době pro všechny školy, které vzdělávají žáky se sníženou úrovní rozumových schopností, platí vzdělávání dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením z roku 2005. Základní školy praktické jsou devítileté a žáci si v nich plní povinnou školní docházku. Hodnocení žáků se provádí slovní formou, tradiční klasifikací známkami nebo kombinací obou variant. Zakončí-li žák úspěšně vzdělávací program základní školy praktické, získá též **stupeň základní vzdělání**.

Odlišnost **základní školy speciální** od běžné základní školy spočívá především v míře využívání speciálně-pedagogických prostředků a organizačních forem vzdělávání (individuální přístup, členění vyučovacích hodin na jednotky atd.), strukturou a skladbou rámcové učební plánu, kde jsou preferovány především kompetence komunikativní a sociálně-personální a pracovní. (Valenta, Müller, 2007) Podle Švarcové „*v základní škole speciální se vzdělávají žáci s takovou úrovní rozvoje rozumových schopností, která jim nedovoluje prospívat ani na základní ani na základní škole praktické, ale umožňuje jim, aby si ve vhodně upravených podmínkách a při odborné speciálně pedagogické péči osvojovali základní vědomosti, dovednosti a návyky potřebné k orientaci v okolním světě, k dosažení maximální možné míry samostatnosti a nezávislosti na péči druhých a k zapojení do společenského života*“ (Pipeková, 2006, s. 280) Vzdělávají se zde žáci se středně těžkou mentální retardací a v současné době i s těžkou (nejen v přípravném stupni základní školy speciální) a s hlubokou (v rehabilitačním vzdělávacím programu základní školy speciální). Docházka trvá deset let. Cílem je zvládnutí trivia (čtení, psaní počty), sebeobsluhy, osobní hygieny, osvojení si pracovních dovedností. Hodnocení je prováděnou formou slovního hodnocení a ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální získá žák **základy vzdělání**.

2.3 Rámcové vzdělávací programy

Nový školský zákon (2005) stanovil dvoustupňovou strukturu vzdělávacích programů. Centrálně vydávané rámcové vzdělávací programy vymezují cíle, formu, délku a obsah vzdělávání a některé obecnější podmínky pro jeho realizaci včetně podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V souladu s rámcovými vzdělávacími programy a s podmínkami školy vydává ředitel školy školní vzdělávací program. Zcela závaznou se výuka podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (schváleného v srpnu 2004) stala od září 2007 počínaje 1. a 6. ročníky základních škol a 1. ročníky osmiletých gymnázií.

RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje **klíčové kompetence**, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV a RVP ZŠSP je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- ✓ kompetence k učení
- ✓ kompetence k řešení problémů
- ✓ kompetence komunikativní
- ✓ kompetence sociální a personální
- ✓ kompetence občanské
- ✓ kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah vzdělávání žáků v běžných i speciálních základních školách je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v úvodu vymezeny Charakteristikou vzdělávací oblasti, která vyjadřuje postavení a význam vzdělávací oblasti v základním vzdělávání a charakterizuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů dané vzdělávací oblasti. Dále je v této části naznačena návaznost mezi vzdělávacím obsahem 1. stupně a 2. stupně základního vzdělávání ve všech typech základních škol.

Na charakteristiku navazuje Cílové zaměření vzdělávací oblasti. Tato část vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího procesu veden, aby postupně dosahoval úrovně klíčových kompetencí podle svých schopností.

Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno tím, že si škola na základě cílového zaměření vzdělávací oblasti stanovuje ve ŠVP vzdělávací strategii vyučovacích předmětů. Vymezuje vzdělávací formy, metody a činnosti vedoucí ke snaze o dosažení očekávaných výstupů.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány tak, aby respektovaly schopnosti žáka – u speciálních škol sníženou úroveň rozumových schopností a individuální zvláštnosti žáků a svými konkrétními cíli a vzdělávacím obsahem podporovaly rozvíjení jejich duševních i tělesných schopností, potřeb a zájmů.

Záměrem je, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání.

2.4 Speciální pedagog

„Speciální pedagog je pedagog, který má vzdělání a kvalifikaci pro práci s osobami vyžadujícími zvláštní péči ve školách a zařízeních speciálního

školství. Může se uplatnit i ve vědecko-výzkumné, organizační a metodické činnosti příslušného oboru.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 223)

Profesi speciálního pedagoga prolíná mnoho *profesních rolí*³:

- role pedagoga
- role vychovatele
- role diagnostika
- role konzultanta a poradce.

Unikátní specifika každé sociální role speciálního pedagoga se projevují ve vztahu k jedinci se specifickými potřebami. Do každé role se projektuje očekávání určitého chování. Osobnost speciálního pedagoga, jeho vlastnosti a charakter nechávají svůj obraz ve všech jeho rolích.

2.4.1 Osobnost⁴ speciálního pedagoga

Z důvodu vysoké frekvence změn v požadavcích na výkon profese speciálního pedagoga nelze jednoznačně definovat ideální strukturu osobnosti speciálního pedagoga odrážející se ve všech jeho sociálních rolích.

Speciální pedagog jako nedílná součást výchovně vzdělávacího procesu musí při svém působení využívat svých pedagogických dovedností:

- mimořádná míra trpělivosti
- schopnost vcítit se do myšlenkových pochodů žáka
- vysokou míru empatie⁵.

Speciálnímu pedagogovi by neměly chybět charakterové vlastnosti: laskavost, pochopení, přístupnost, přátelskost, pozornost k druhým, taktnost, čestnost, poctivost, trpělivost, vyrovnanost, důslednost, dodržování přesnosti v jednou stanovených pravidlech i v detailech, smysl pro humor a mnohé další kladné vlastnosti z obecného pojetí. (Kubíček, Kubíčková, 1997)

³ „je souborem chování, postojů a hodnot, které jsou od jedince jako člena určité skupiny či společnosti očekávány.“ (Vágnerová, 1997, s. 195)

⁴ „Osobnost chápeme jako integrovaný celek, který je individuálně typický a ve svých charakteristických rysech i relativně stabilní.“ (Vágnerová, 1997, s. 5)

⁵ „Empatie je vrozenou dispozicí, kterou lze rozvíjet.“ (Hadj Moussová, 2002, s. 18)

Podle Švarcové (2003) nelze opomínat emocionální, volní a intuitivní složky osobnosti speciálního pedagoga jeho vztahy a postoje, životní zkušenosti i míru kreativity, což souvisí s úměrou mezi hloubkou postižení žáka a výší nároků na mimoracionální složky jeho osobnosti.

Dalším z předpokladů kladených na osobnost speciálního pedagoga je tvořivost, vysoká míra tolerance a schopnost celoživotního vzdělávání, pružnost ve schopnosti změny sebe samého, pracovních metod a postupů. Nelze opomíjet důležitost schopnosti umění přijmout odpovědnost za průběh a výsledky poskytnutých služeb. (Vališová, Kasíková, 2007)

V profesi speciálního pedagoga se prolíná mnoho rozličných odborných aktivit a činností. Speciální pedagog by měl být erudovanou osobností, aby vyhověl profesním požadavkům a tlakům. Ty zahrnují nejen odbornou kvalifikaci a potřebné klíčové kompetence, ale i širokou škálu osobnostních vlastností a psychosociálních dovedností, bez kterých se speciální pedagog v roli diagnostika, poradce, vychovatele i pedagoga neobejde. Všechny výše uvedené požadavky na výkon profese speciálního pedagoga jsou důležité, velmi úzce spolu souvisí, prolínají se. (Votava, 2003)

3 INTEGRACE

Slovo integrace patří v současnosti k vysoce frekventovaným termínům, můžeme ji rozčlenit na integraci občanů se zdravotním postižením do společnosti a na integraci dílčí, tj. řešící specifickou oblast života – vztahů zdravotně postižených.

„**Integrace** (z lat. *integer* = nenarušený)– ucelení, sjednocení, spojení v celek“ (Sovák, 2003, s. 143) Sovák (2003) tedy uvádí význam reflektující na původní znění latinského překladu.

Jak uvádí Michalík (2000, s. 11) „z domácích autorů se fenoménu integrace ponejvíce věnuje Ján Jesenský. Integraci chápe jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.“ Pro takto zvolené pojetí používá termín **pedagogická integrace**.“

„**Integrované vzdělávání** jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 87)

Integrace

- znamená vyučovat všechny žáky v jejich spádových školách v běžných třídách odpovídajících jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu
- její úspěch nebo neúspěch nezávisí na charakteristikách žáka, ale spíše na představitosti, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodin, učitelů a zřizovatelů škol
- může být úspěšná za předpokladu, že vezmeme to nejlepší ze speciálního a běžného školství a zkombinujeme do jednotného systému vzdělávání
- dává příležitost dětem se všemi úrovněmi schopností, aby se v prostředí běžných škol učily společně

- respektuje individuální tempo a možnosti každého dítěte.
- neznamena pouhé umístění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje, aby mohlo mít úspěch
- nefunguje, když od učitele očekáváme, že bude dítě se specifickými potřebami vzdělávání i ostatní žáky třídy učit kvalitně bez potřebné podpory
- nefunguje, když chceme, aby se všechny děti učily tytéž věci, ve stejnou dobu, stejným způsobem
- neznamena vzdát se kvalitních speciálních metod výuky, které dítě potřebuje pro vzdělávání
- neznamena přehlížení silných stránek, potřeb, preferencí a zájmů jednotlivých dětí se specifickými potřebami vzdělávání

Výhodou integrovaného vzdělávání je:

1. Příprava na dospělý život v běžném prostředí
2. Kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí
3. Společné dospívání vrstevníků
4. Efektivní využívání zdrojů (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky)
5. Rozvoj přátelství dětí se specifickými potřebami vzdělávání s vrstevníky bez postižení
6. Snazší přijímání rozdílů
7. Práce v týmu (učitelé běžné školy, speciální pedagogové, rodiče, asistent)
8. Individuální přístup
9. Větší zapojení rodičů
10. Podpora naplňování lidských práv a vyrovnávání příležitostí

Předpokladem pro uskutečnění integrace jsou informovaní rodiče dítěte a zájem a ochota spádové školy dítě přijmout. Podmínky pro úspěch integrace vytváří škola jako celek. Postoje vedení školy, učitelů, kteří integrovaného žáka vyučují, i těch ostatních, kteří ve třídě neučí, vytvářejí atmosféru školy.

Záleží na všech pracovnících školy, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane jejím respektovaným žákem, zda jsou mu přiznána stejná práva a také stejné povinnosti jako ostatním žákům.

Podmínky pro úspěšnou školní integraci

Pro integraci dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami v základní škole je důležité:

z hlediska SPC:

- rodina musí mít o integraci zájem
- rodina musí být připravena na úzkou spolupráci s SPC i školou
- dítě musí být na integraci připraveno láskyplnou, ale nerozmezující a důslednou výchovou v předškolním věku
- nezáleží tolik na míře intelektového postižení dítěte
- dítě však musí být sociálně zdatné
- škola musí integraci vnitřně přijmout
- škola musí vytvořit podmínky pro integraci dítěte
- škola musí spolupracovat s SPC

z hlediska ředitelky školy:

- chtít
- najít ochotnou učitelku
- zajistit odborné zázemí kontaktem s SPC či PPP
- najít vhodnou a ochotnou asistentku
- nastudovat legislativu (zákony, vyhlášky, osnovy pro zvláštní či pomocnou školu, pravidla pro klasifikaci...)
- seznámit se záměrem všechny zaměstnance školy
- dohodnout se na spolupráci s rodiči žáka
- zajistit financování integrace (uvědomit si, že to pro školu může znamenat ekonomickou zátěž)

z hlediska učitelky:

- chtít

- odborně se připravit (vědět pokud možno půl roku dopředu, jaké dítě bude integrováno), znát osnovy, speciálně pedagogické postupy, stále přicházet s novými pomůckami, vzdělávat se průběžně, účastnit se schůzek s dalšími integrujícími učiteli
- navodit pravidelnou a věcnou spolupráci školy, rodičů a SPC, nejen v rámci individuálního vzdělávacího plánu
- stanovit si podmínky, za kterých přijmete integraci a trvat na nich
- informovat rodiče všech dětí
- vysvětlit přiměřeně situaci dětem
- průběžně informovat ostatní učitele

Proces integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol je součástí sociálních procesů s cílem začlenit znevýhodněné jedince do společnosti. Avšak integrační trendy ve vzdělávání jsou v současné době častým předmětem emocionálně laděných diskuzí mezi příznivci a odpůrci společného vzdělávání handicapovaných a nepostižených žáků.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, HYPOTÉZY

METODY

Cílem diplomové práce je charakterizovat problematiku speciálně pedagogické diagnostiky z obecného hlediska a její speciálně pedagogický proces v praxi běžných a speciálních základních škol.

Pedagogická diagnostika je určitě nepostradatelnou součástí práce každého pedagoga. V současné době je přímo doporučeno Rámcovým vzdělávacím programem, aby učitel pravidelně diagnostikoval žáky ve třídě. Pedagogické diagnostikování je velice specifické a s rozvojem integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami přináší i do běžných základních škol potřebu rozšíření o speciálně pedagogické metody. Učitel běžné základní školy na prvním stupni tráví se svými žáky daleko více času, než potom učitel (i třeba třídní) na stupni druhém. Na mnoha základních školách speciálních je tento postup zachován i na druhém stupni.

V praktické části mé diplomové práce se budu zabývat samotným výzkumem využívání speciálně pedagogické diagnostiky učitelem v průběhu vyučovacího procesu na běžné či speciální základní škole.

Hlavní cíl výzkumného šetření:

Zjistit, jaké společné či jedinečné metody speciálně pedagogické diagnostiky učitelé využívají a do jaké míry se liší názory samotných pedagogů základní školy a základní školy praktické či speciální na problematiku procesu diagnostikování ve své praxi.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

- I.** Zjistit, jaké metody pedagogické diagnostiky učitelé běžných základních škol a základních škol speciálních.

- II.** Stanovit v jaké době diagnostikují pedagogové běžné a speciální základní školy.
- III.** Zjistit jaké diagnostické záznamy provádí pedagogové běžné a speciální základní školy.
- IV.** Zjistit jaký ukazatel je chybovost z pohledu pedagoga běžné základní školy a pedagoga speciální základní školy.

Předem výzkumu kvantitativního charakteru byly stanoveny určité hypotézy, které se pokusím vyvrátit nebo potvrdit.

Hypotézy:

- **H 1.** Většina učitelů stejného typu základní školy uplatňuje stejné metody diagnostiky.
- **H 2.** Při práci se žáky nejčastěji užívá pedagog běžné i speciální školy metodu pozorování a rozhovoru (ústní zkoušení).
- **H 3.** Dotazníkové metody využívají pedagogové pouze jako prostředek sběru dat na počátku školního roku.
- **H 4.** Specializované testy převážně využívají učitelé speciálních škol a učitelé prvního stupně.
- **H 5.** Většina učitelů bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje.
- **H 7.** Pouze minimum učitelů si po každé vyučovací hodině udělá její reflexi.

Metody:

Jako výzkumná metoda byla zvolena metoda nestandardizovaného dotazníku. „*Dotazník je písemné interview, formulář, který je určen respondentovi. Je velmi frekventovanou metodou získávání dat. Jde o soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaný (respondent) odpovídá písemně.*“ (Chrásková, 1998, s. 89) Velkou výhodou dotazníku je, že umožňuje rychlé shromažďování dat od velkého počtu respondentů. Některé položky dotazníků byly uzavřené,

měly charakter zjišťovacích statistických údajů. Jiné byly polouzavřené s více možnostmi odpovědí.

4.1 Předvýzkum a jeho výsledky

Výběrový vzorek předvýzkumu tvořilo 10 pedagogů z pracujících na základních školách Ústí nad Labem z okruhu přátel autora práce.

STANOVENÍ PŘEDPOKLADŮ PŘEDVÝZKUMU:

- **P1.** Většina učitelů bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje.
- **P2.** Nejčastěji užívanou metodou v procesu pedagogické diagnostiky je rozhovor, ověřování znalostí a pozorování.
- **P3.** Pouze minimum učitelů si po každé vyučovací hodině udělá její reflexi.
- **P4.** Většina učitelů stejného typu základní školy uplatňuje stejné metody diagnostiky.

VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ PŘEDVÝZKUMU:

V této části diplomové práce jsou vyhodnoceny výsledky předvýzkumu. Respondenti ve svých odpovědích určovali pořadí důležitosti sociálních rolí a vybírali metody související s diagnostikovaním. Označili tedy více možností odpovědi, z toho důvodu je součet relativní četnosti u některých položek dotazníků vyšší než 100 %. Dotazník předvýzkumu měl 100% návratnost a respondenti odpovídali na 25 otázek v časovém intervalu od 5 do 10 minut. Tento dotazník byl vytvořen s cílem stanovení hypotéz a vytvoření dotazníku pro samotný průzkum.

Položka č. 1

„Jsem zaměstnán(a) ve funkci:

učitel(ka)

vychovatel(ka)

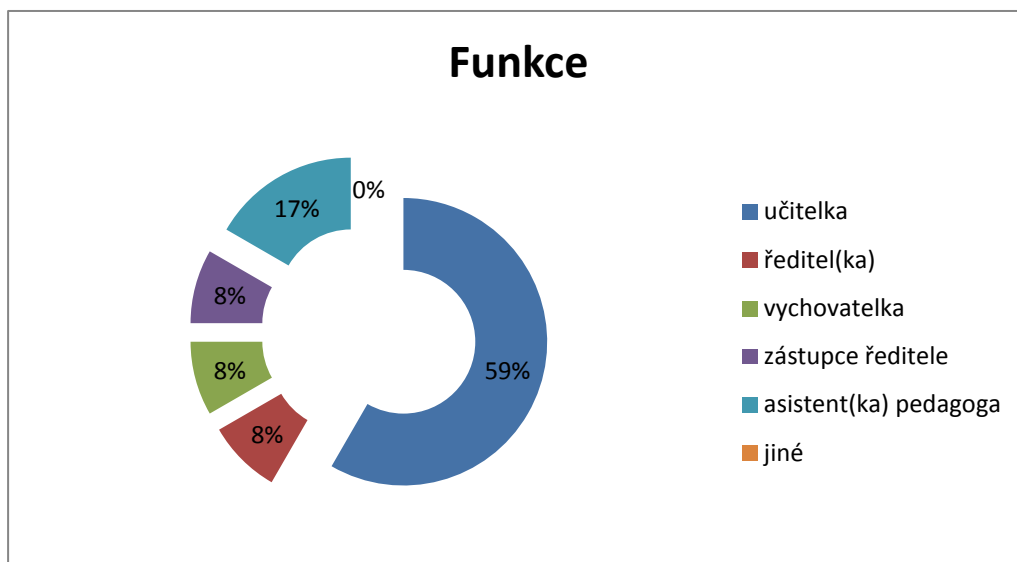
asistent(ka) pedagoga

ředitel(ka)

zástupce ř.

jiné:

Graf 2: Funkce respondenta (předvýzkum)



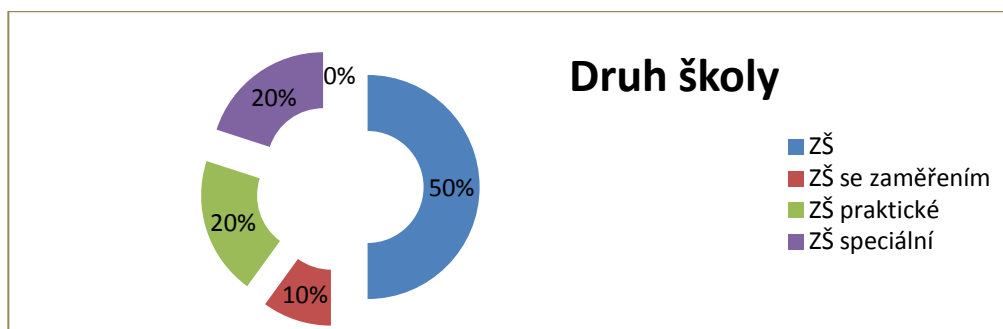
Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Dotazník předvýzkumu vyplnilo 7 učitelek, 1 ředitelka, 1 vychovatelka a 1 asistent pedagoga.

Položka č. 2

„Působím na: ZŠ ZŠ se zaměřením ZŠ praktické ZŠ speciální jiné.“

Graf 3: Druh školy (předvýzkum)



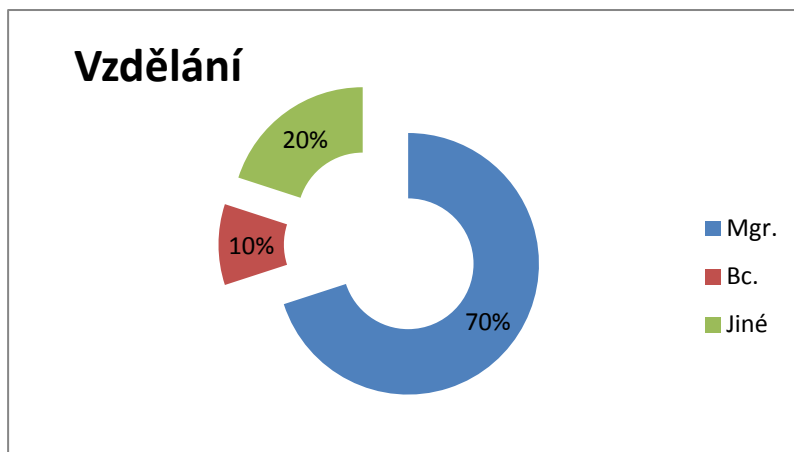
Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

50% respondentů pracovalo v běžné základní škole a 50% ve speciálním školství. Velmi složité je v dnešní době postavení Základní školy praktické. Spadá do oblasti speciálního školství nebo je součástí běžných základních škol. Tlak vyvolala polemika týkající se vřazování romských dětí do „zvláštních“ škol.

Položka č. 3

„Nejvyšší dokončené vzdělání: Mgr. Bc. Jiné.“

Graf 4: Vzdělání (předvýzkum)



Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

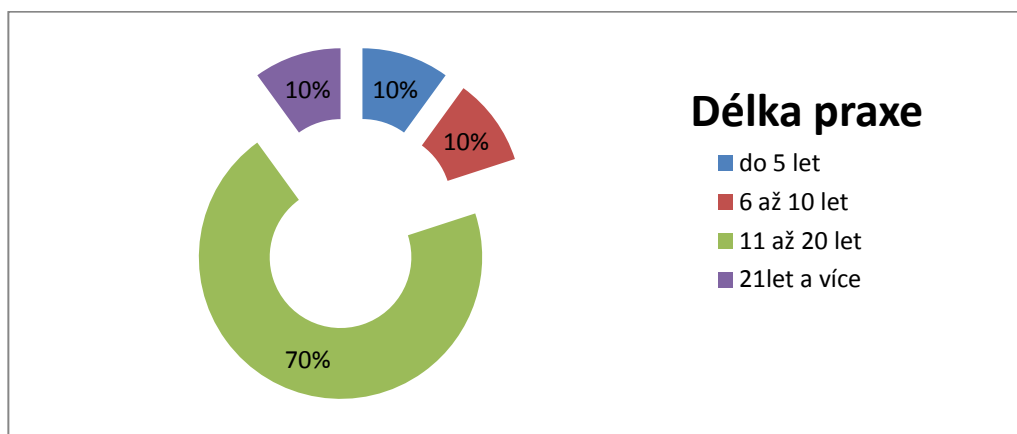
Počet respondentů byl nízký ke stanovení obecných závěrů, ale vedl k rozšíření položky o volby *SPgŠ*, *USO*, *pedagogické minimum*, *kvalifikační výjimka*.

Položka č. 4

„Délka praxe ve funkci pedagogického pracovníka:

do 5 let 6 až 10 let 11 až 20 let 21 let a více.“

Graf 5: Délka praxe (předvýzkum)



Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

70% dotázaných vykonává pedagogickou praxi v rozpětí od 11 do 20 let, jelikož nešlo o více respondentů z jedné školy nelze udělat závěr vztahující se k věkovému průměru kolektivu.

Položka č. 5

„Jsou ve vaší škole integrováni žáci se specifickými potřebami vzdělávání.

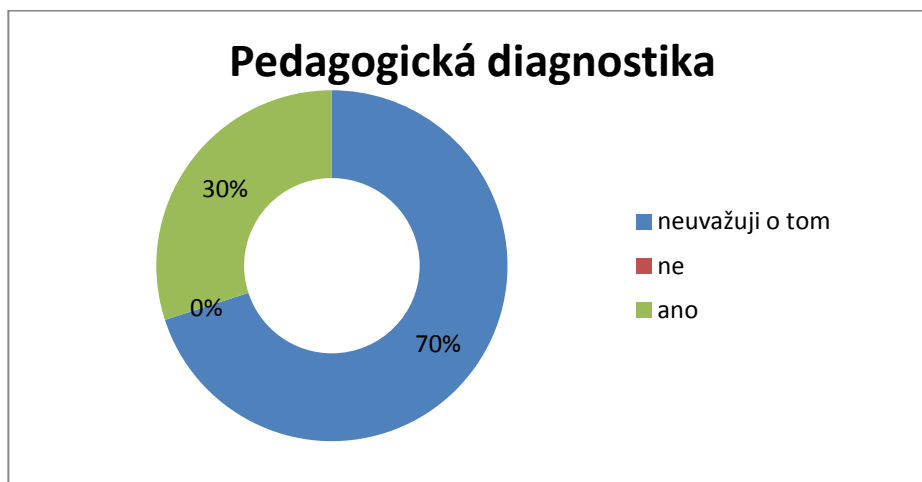
Ne Ano Doplnuji.“

Všichni respondenti shodně uvedli, že jsou na jejich škole integrováni žáci skupinovou či individuální formou.

Položka č. 6

„Myslíte si, že během svého kontaktu se žáky provádíte pedagogickou diagnostiku: ano, ne, neuvažuji o tom.“

Graf 6: Pedagogická diagnostika (předvýzkum)



Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Odpovědi jasně potvrzují dřívější poznatky, že diagnostikování je součástí výchovně vzdělávacího procesu.

Položka č. 7

„V diagnostickém procesu se zaměřujete na: celé třídy, jednotlivci, celé třídy i jednotlivci, kteří se v daném okamžiku odlišují.“

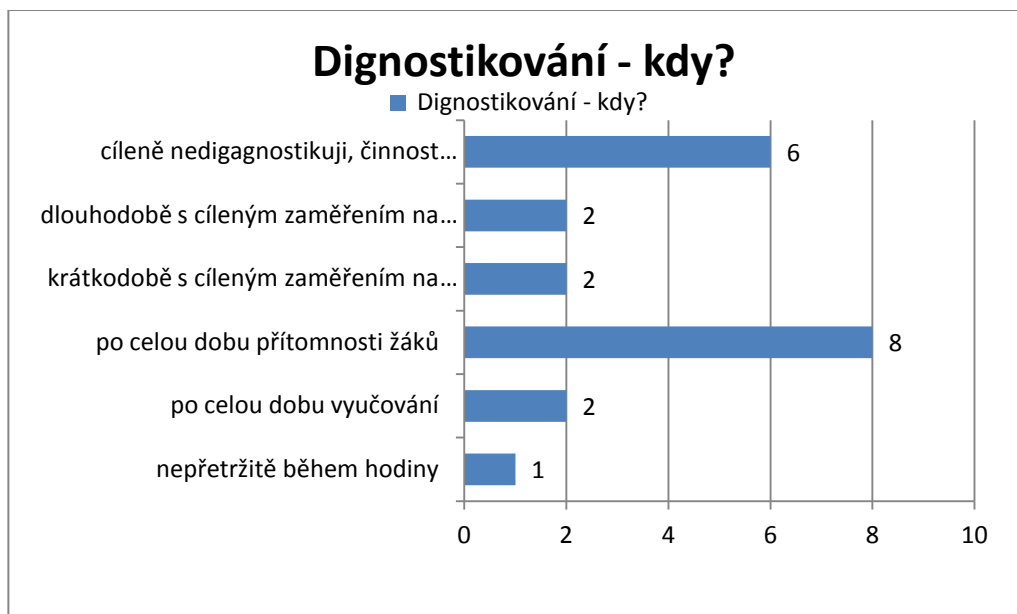
Všichni respondenti shodně uvedli, že se v diagnostickém procesu zaměřují jak na jednotlivce, tak celou skupinu, jenž se v daném okamžiku liší.

Položka č. 8.

„Během pracovní doby diagnostikujete: nepřetržitě během hodiny, po celou dobu vyučování, po celou dobu v přítomnosti žáků, krátkodobě s cíleným

zaměřením na jednoho žáka, dlouhodobě s cíleným zaměřením na jednoho žáka, cíleně nedigagnostikují, činnost provádím automaticky.“

Graf 7: Doba, kdy probíhá proces diagnostikování. (průzkum)



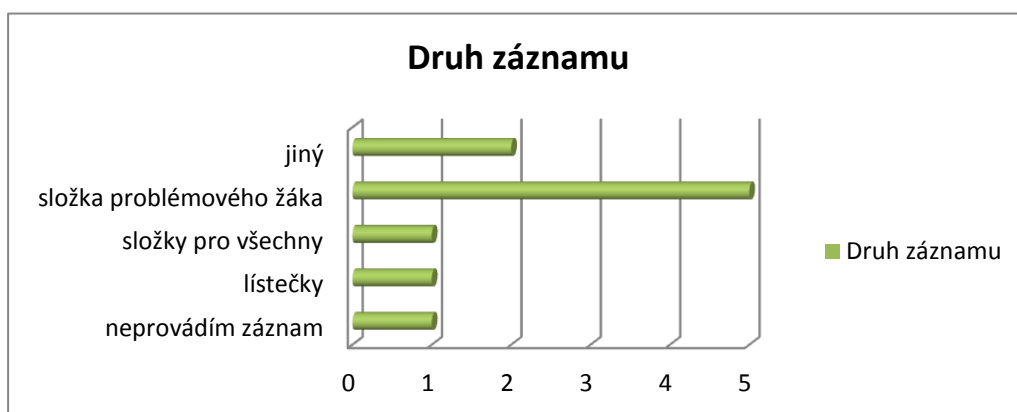
Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Z výsledků je patrné, že většina učitelů bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje.

Položka č. 9

„**Provádíte si diagnostické záznamy o žákovi:** neprovádím záznamy; výkyvy v chování (pozitivní i negativní) si zaznamenám na lístečky; každý žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení; problémový žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení; jiný způsob záznamu.“

Graf 8: Diagnostické záznamy (předvýzkum)



Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Respondenti ze speciálních škol uvedli, že záznam provádí do tzv. pedagogického deníku. Jedná se o pravidelné záznamy o žácích do sešitu nebo na volné listy. Byla zúžena nabídka odpovědí pro dotazník výzkumu.

Položka č. 10

„V procesu pedagogické diagnostiky nejčastěji užívám metod(u): pozorování, rozhovor, dotazník, test, ověřování vědomostí a dovedností, test školní zralosti, analýzu výsledků činnosti, portfolio, analýzu úkolů.“

Tabulka 1: Metody diagnostiky

Metoda	V	Metoda	V	Metoda	V
pozorování	10	test	5	Analýza výsledků	3
rozhovor	8	ověřování	10	portfolio	0
dotazník	0	školní zralost	0	Analýza úkolů	1

Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

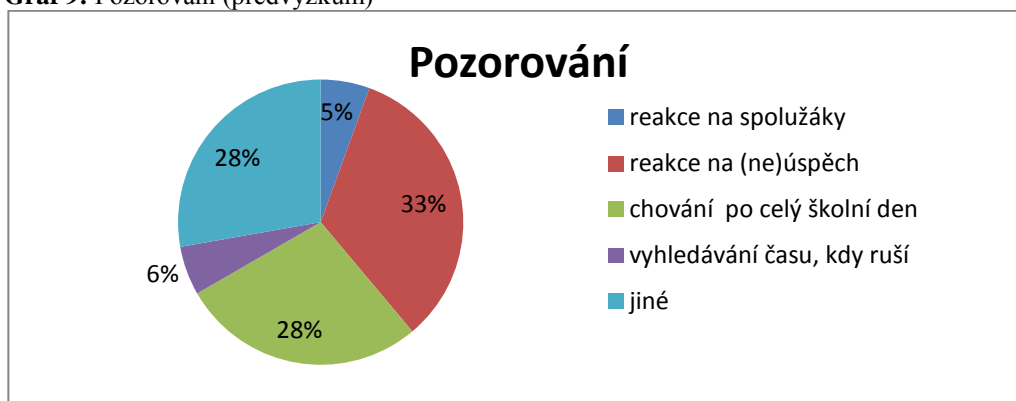
Poznámka: V volba respondenta

Tato položka poskytuje respondentovi výběr metod, u kterých lze předpokládat, že jsou v praxi nejvíce využívány. Respondenti uvedli, e nejčastější metodou je pozorování a ověřování znalostí.

Položka č. 11

„Při pozorování žáka se zaměřuji na: jeho reakci na (ne)úspěch; jeho reakci na ostatní spolužáky; jeho chování ve skupině; jeho chování po celý školní den; vyhledání času; kdy ruší; jiné.“

Graf 9: Pozorování (předvýzkum)



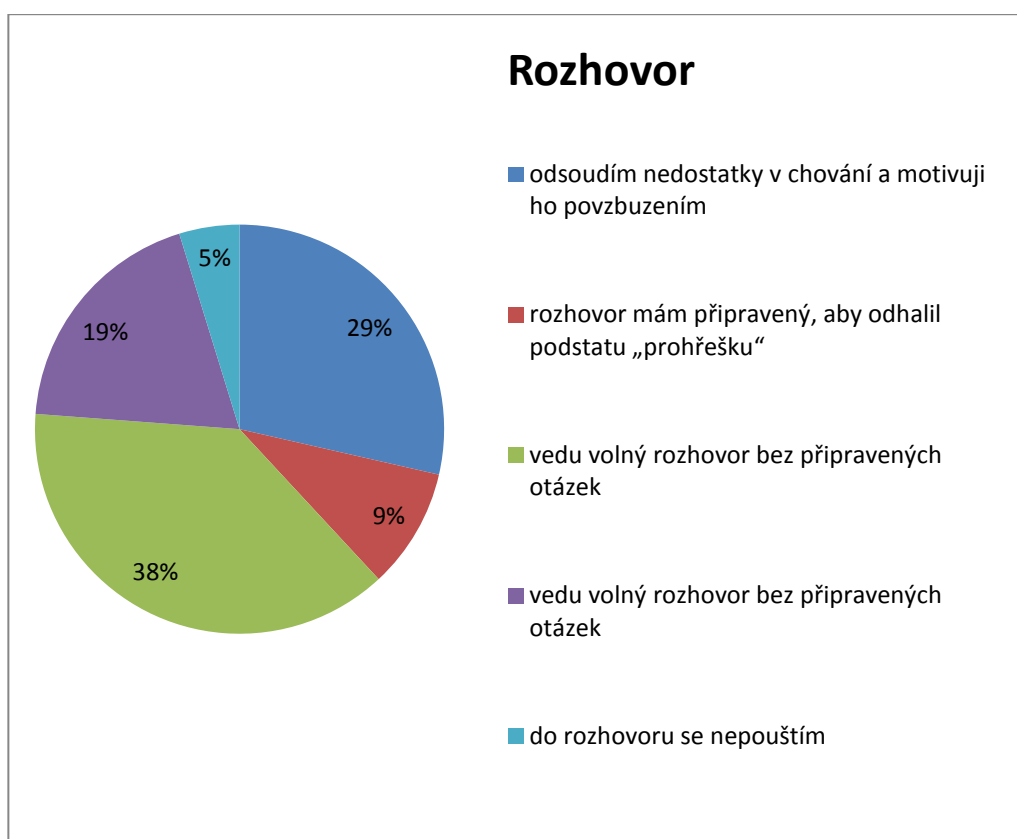
Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Záměrné či nezáměrné pozorování žáků je nejpoužívanější a nejpřirozenější metodou pedagogické diagnostiky, kterou pedagogický pracovník během své praxe využívá.

Položka č. 12

„**Při rozhovoru s problémovým žákem:** odsoudím nedostatky v chování a motivuji ho povzbuzením; rozhovor mám připravený, aby odhalil podstatu „prohřešku“; vedu volný rozhovor bez připravených otázek; zjišťuji informace o způsobu výchovy v rodině; do rozhovoru se nepouštím.“

Graf 10: Rozhovor ((předvýzkum)



Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Z volených odpovědí je patrné, že respondenti preferují volný rozhovor, což je přirozené. Pro dotazník výzkumu byla otázka rozdělena na dvě položky: „**Připravujete se na rozhovor s žákem, který má problém?**“ a „**Co nejčastěji s žákem řešíte?**“.

Položka č. 13

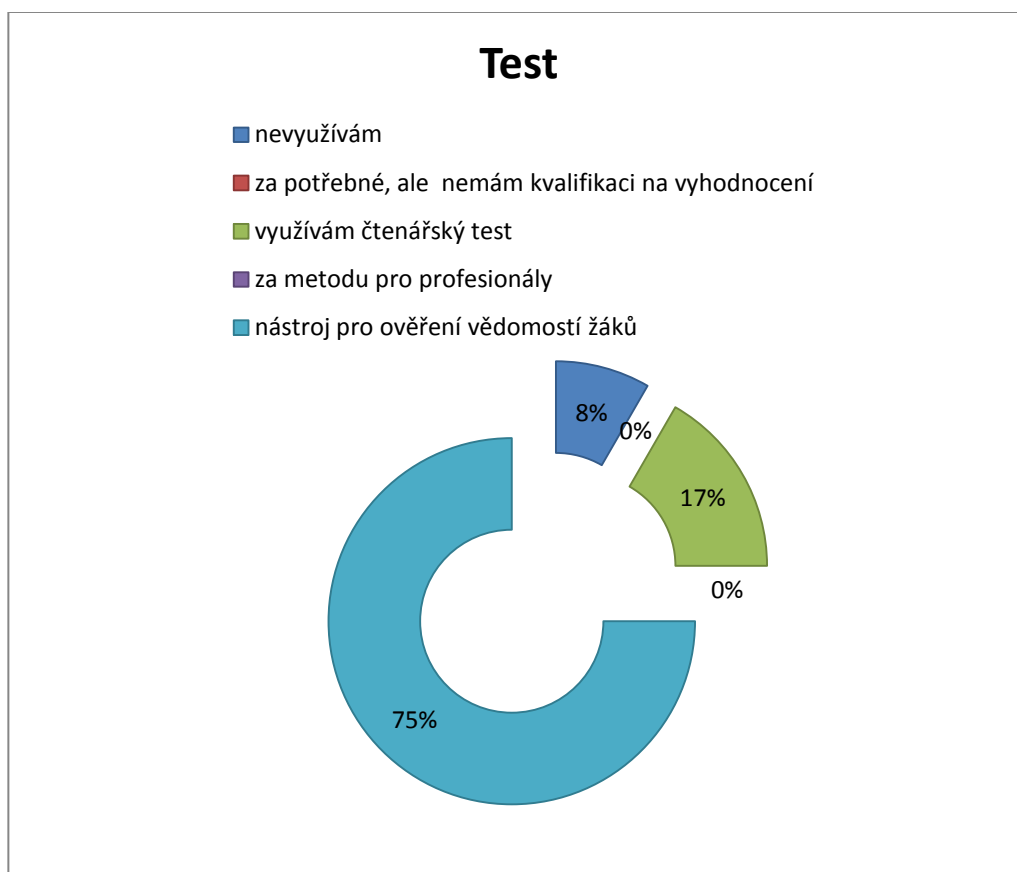
„**Sběr informací o žácích formou dotazníku:** je nevhodná forma, provádím v počátku roku, je náročný na přípravu, jiné.“

Všichni dotazovaní shodně uvedli, že tuto metodu využívají pouze na začátku školního roku.

Položka č. 14

„**Pedagogické testování považuji:** nevyžívám; za potřebné, ale nemám kvalifikaci na vyhodnocení; využívám čtenářský test (frekvence přečtených slov za minutu); za metodu pro profesionály (psycholog, speciální pedagog); nástroj pro ověření vědomostí žáků.“

Graf 11: Test (předvýzkum)



Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Z vyhodnocení je patrné, že respondenti testovou metodu vnímají jako jednu z možností k ověření znalostí a dovedností. Využívají tedy didaktické

testy. Otázka pro výzkum byla zjednodušená: „**Jaký typ testu v praxi užíváte?**“

Položka č. 16

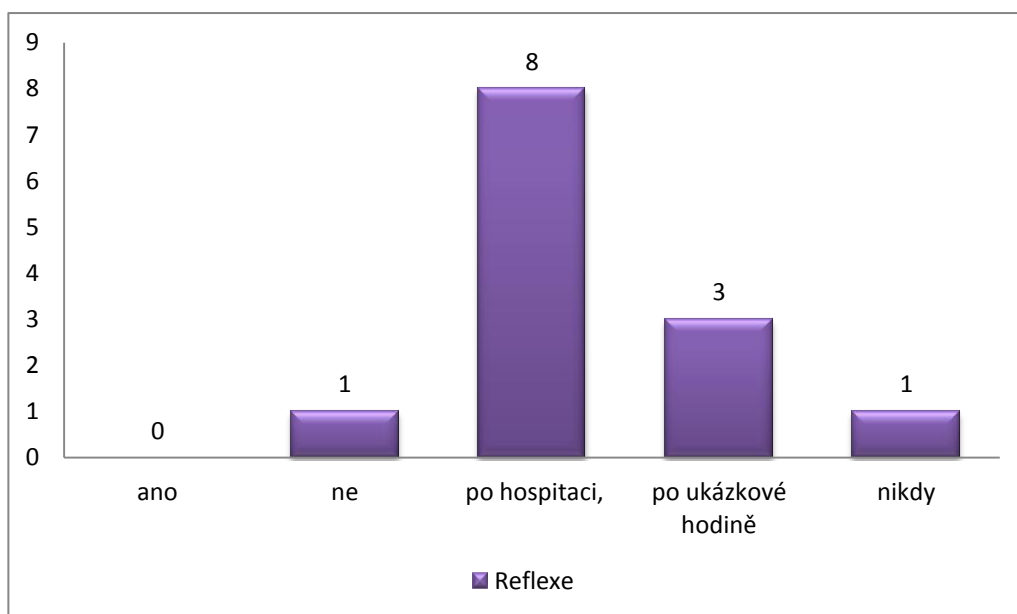
„**Jaký ukazatel je pro Vás chybovost:** kladu na zřetel na opakující se stejnou; chybu u více žáků; při vysoké chybovosti nejméně u 40% žáků, hledám chybu ve zvoleném postupu výkladu; zjišťuji, co je příčinou žákova neúspěchu; odhalování příčin jednotlivce je pro mě časově nedostupné.

Respondenti došli ke shodě, že snaží odhalit příčinu neúspěchu a při vysoké chybovosti ve třídě, hledají chybu u sebe a volí novou metodu při opětovném výkladu.

Položka č. 17

„**Provádíte po každé vyučovací hodině její reflexi:** ano, ne, po hospitaci, po ukázkové hodině, nikdy.“

Graf 12: Reflexe (předvýzkum)



Zdroj: vlastní z dotazníků předvýzkumu

Všichni respondenti uvedli, že po každé hodině reflexi nedělají. Položka bude rozšířená o možnost jinak, kde se bude respondent moci vyjádřit.

VYHODNOCENÍ PŘEDPOKLADŮ PŘEDVÝZKUMU:

P1. Většina učitelů bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje.

Předpoklad P1 byl provedeným předvýzkumem verifikován.

70% dotázaných pedagogů uvedlo, vnímá diagnostiku jako přirozenou součást své práce, pokud to situace nevyžaduje, provádí ji zcela automaticky bez jakýchkoli příprav.

P2. Nejčastěji užívanou metodou v procesu pedagogické diagnostiky je rozhovor, ověřování znalostí a pozorování.

Předpoklad P1 byl provedeným předvýzkumem verifikován.

100% respondentů uvedlo, že nejčastěji užívají metodu pozorování a ověřování znalostí, 80% preferovalo také rozhovor.

P3. Pouze minimum učitelů si po každé vyučovací hodině udělá její reflexi.

Předpoklad P3 byl provedeným předvýzkumem potvrzen.

100% respondentů uvedlo, že reflexi po každé hodině nedělá.

P4. Většina učitelů stejného typu základní školy uplatňuje stejné metody diagnostiky.

Předpoklad P4 byl provedeným předvýzkumem verifikován.

Mezi nejpoužívanější metody pedagogické diagnostiky patří pozorování a rozhovor.

SHRNUTÍ PŘEDVÝZKUMU

Diagnostická činnost je nepostradatelnou součástí každodenní práce pedagogických pracovníků. Na základě zpracování dat z předvýzkumných dotazníků byly stanoveny výše uvedené hypotézy a vytvořen dotazník pro průzkum.

4.2 Popis výzkumného vzorku

Dotazníkové šetření bylo určeno pedagogům, kteří pracují na oslovených školách: Základní škola Trmice, Základní škola Vojnovičova; Praktické školy na Střekov, Základní škola Speciální a Praktická Pod Parkem. Na oslovených školách pracuje 140 pedagogických pracovníků (4 ředitelé, 6 zástupců ředitele, 92 učitelů, 25 asistentů pedagoga, 13 vychovatelů).

CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH ZAŘÍZENÍ:

1. ZÁKLADNÍ ŠKOLA TRMICE

Kontaktní údaje: Tyršova 482, 400 04 Trmice

IČO: 44226250

Tel.: 475 620 397

E-mail: skola@zstrmice.cz

Webové stránky: www.zstrmice.cz

Charakteristika školy:

V letech 1925-1926 probíhala stavba budovy Základní školy v Trmicích, v provozu je od roku 1927. Město Trmice je zřizovatelem školy; škola je příspěvkovou organizací s právní subjektivitou. Budova školy má dvě křídla spojená tělocvičnou a je obklopena poměrně rozlehlou zahradou. Žáci jsou vzdělávání podle vlastního Školního vzdělávacího programu s názvem: „Škola pro každého“ (vytvořenému v souladu s RVP ZV, č. j. 31 504/2004-22, ve znění pozdějších úprav). Kapacita školy činí 350 žáků; v letošním školním roce navštěvuje trmickou základní školu asi 270 žáků, jedná se převážně o děti z Trmic a přilehlého okolí. V roce 1998 byl při škole zřízen přípravný ročník s maximální kapacitou 15 žáků (kapacita je každoročně naplněna), který má děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí po stránce vědomostí i návyků připravit k úspěšnému zvládnutí školní docházky. Součástí školy je školní družina, která má 2 oddělení o celkové kapacitě 50 žáků (kapacita je každoročně naplněna). Při základní škole je zřízena školní jídelna. (webové stránky školy, < <http://www.zstrmice.cz> >, [cit. 2013-01-24])

2. ZÁKLADNÍ ŠKOLA VOJNOVIČOVA

Kontaktní údaje: Vojnovičova 620/5, 400 01 Ústí nad Labem – Bukov

IČO: 445 55 202

Tel.: 475 669, 733 737 584

E-mail: zsvojnovicova@zsvojnovicova.cz

Webové stránky: www.zsvojnovicova.cz

Charakteristika školy:

Škola se skládá z kmenové základní školy ve Vojnovičově ulici, školního klubu, školní jídelny – výdejny a odloučeného pracoviště Paprsek ve Školní ulici, kde se nachází 5 tříd pro děti s handicapem a školní družina. Základní škola poskytuje žákům vzdělání podle zákona 561/2004 Sb. a s ním souvisejících vyhlášek a novelizací. Na škole se vyučuje Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s motivačním názvem „Škola pro každého, škola pro život.“ Zdravotně postiženým žákům a žákům s poruchami učení a chování je věnována péče podle druhu postižení. Škola postupuje podle zákona 561/2004 Sb., vyhlášky MŠMT č.73/2005 Sb. a doporučení odborných lékařů, pedagogicko-psychologické poradny a dalších poradenských, klinických a diagnostických zařízení. V rámci běžné výuky probíhá řečová výchova formou individuální logopedické péče, při škole pracuje několik skupin náprav poruch učení na 1. i 2. stupni a pro tělesně i zdravotně postižené děti zajišťujeme zdravotní tělesnou výchovu. Snaží se o zvyšování kvality vyučovacího procesu zavedením moderních vyučovacích metod a forem do výuky, věnuje se nadaným žákům ve spolupráci s Menzou, chce maximálně rozvíjet osobnost a individualitu každého žáka. Výuku cizích jazyků nabízí od 1. ročníku, rozšířena je nabídka výuky druhého cizího jazyka a nabídka volitelných předmětů, která obohatí žáky pro výběr vhodného povolání. Všichni žáci mají možnost přístupu na internet včetně výuky práce s PC. Od září 2007 je na škole zřízen přípravný ročník s cílem připravit děti k bezproblémovému začlenění do výchovně-vzdělávacího procesu v první třídě a předcházet případným neúspěšným začátkům.

(webové stránky školy, < www.zsvojnovicova.cz >, [cit. 2013-01-24])

3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ STŘEKOV

Kontaktní údaje: Karla IV. 34, 400 03 Ústí nad Labem

IČO: 70842094

tel.: 475 531 669

E-mail: zvs.strekov@volny.cz

Webové stránky: www.zsp-strekov.ic.cz

Charakteristika školy:

Základní škola praktická, Ústí nad Labem, Karla IV. 34 je úplná škola s devíti postupnými ročníky. Zřizovatelem školy je Ústecký kraj; škola má právní subjektivitu a hospodaří jako příspěvková organizace. Základní škola praktická se nachází ve dvou budovách, které byly postaveny v městské části Ústí nad Labem - Střekov. V hlavní budově v ulici Karla IV. je umístěn 4. – 9. ročník. K budově náleží zahrada, v jejímž areálu stojí školní dílny a zde se nachází pozemek pro pěstitelské práce. Přípravný a první - třetí ročníky jsou vyučovány v menší budově v ulici Tolstého. Od roku 2011 mohou být žáky školy i žáci se středním mentálním postižením a těžkým mentálním postižením. Škola vytvořila školní vzdělávací program i pro základní vzdělávání. Vzdělávání žáků ve škole probíhá podle Školního vzdělávacího programu s názvem: „Hravá škola“ (zpracován v souladu s RVP ZV a jeho přílohy RVP ZV – LMR a s RVP ZSSP, č. j. 31 504/2004-22, ve znění pozdějších úprav). Kapacita školy je 135 žáků; v letošním školním roce navštěvuje střekovskou základní školu praktickou školu 117 žáků. Bydliště velké většiny žáků je v městské části Ústí nad Labem – Střekov. Povinnou školní docházku ve škole plní i děti z blízkého Dětského domova v Truhlářově ulici. Mnoho žáků pochází ze sociokulturně vyloučené lokality v Ústí nad Labem. Ve škole byl v roce 1997 zřízen přípravný ročník s maximální kapacitou 15 žáků (kapacita je každoročně naplněna), který má dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí po stránce vědomostí i návyků v budoucnu usnadnit zvládnutí školní docházky. Žákům se dostává kromě vzdělání i rozvoj manuální zručnosti, sportovního vyžití a možnosti rozvíjení estetického vnímání a tvořivosti. Na tyto složky klade škola obzvlášť důraz formou zájmové činnosti.

(webové stránky školy, < www.zsp-strekov.ic.cz >, [cit. 2013-01-24])

4. ZÁKLADNÍ ŠKOLA SPECIÁLNÍ A PRAKTICKÁ POD PARKEM

Kontaktní údaje: Pod Parkem 2788, 40011 Ústí nad Labem

IČO: 44555091

Tel. 472772029, 606807057

E- mail: spec.skoly@volny.cz

Webové stránky: www.zakladniskolaspecialni.cz

Charakteristika školy:

Budova školy se nachází v centru panelového sídliště Severní Terasa v Ústí nad Labem, které je situováno uprostřed velkého parku, na který navazuje okolní příroda. S ostatními částmi města ji spojuje městská doprava. Zřizovatelem školy je Ústecký kraj; škola má právní subjektivitu a hospodaří jako příspěvková organizace. Kapacita školy je celkem 300 žáků. Z toho může být 210 žáků s lehkým mentálním postižením (těmto je určen vzdělávací program „Škola hrou“) a 90 žáků se středním a těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (těmto je určen program „Škola hrou na druhou“). Školní družinu může navštěvovat až 70 žáků. Škola je plně organizovaná, je poskytováno základní vzdělání dětem s lehkým, středním a těžkým mentálním postižením a dětem se souběžnými vadami. Žáci jsou vzděláváni ve třech různých programech, někteří mají vzhledem ke svému handicapu vytvořen individuální vzdělávací plán nebo jsou integrováni. Před nástupem do školy se dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem, umožňuje příprava na vzdělání v přípravném stupni základní školy speciální v délce jednoho až tří let. Tito žáci pak mohou pokračovat ve vzdělávacím programu jak pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, tak v programu pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami nebo autismem.

(webové stránky školy, < www.zakladniskolaspecialni.cz >, [cit. 2013-01-24])

4.3 Analýza výsledků dotazníkového šetření

Vyplněno dotazníků: 105

Položek v dotazníku: 18

Tabulka 2: Četnost odpovědí

Odpovědi Položky	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
č. 1	69	6	19	4	6	-		
č. 2	50	-	16	-	39			
č. 3	45	60						
č. 4	82	5	9	5	4	2		
č. 5	25	24	33	25				
č. 6	6	98	-					
č. 7	95	-	19					
č. 8	12	36	57					
č. 9	27	8	26	57				
č. 10	5	82	8	8				
č. 11	68	54	1	10	2	28	8	14
č. 12	42	62	14	10				
č. 13	92	12						
č. 14	52	35	51					
č. 15	52	17	34					
č. 16	23	79	6	-				
č. 17	21	28	55	-				
č. 18	46	34	13	10	1			

Zdroj: vlastní z dotazníků průzkumu

Poznámka: Možnosti, které respondenti vybírali, jsou očíslovány po řádcích, vždy zprava doleva.

- ✓ Celkem bylo vydáno 140 dotazníků se 75% návratností.
- ✓ 63 dotazníků bylo připraveno do běžných základních škol s návratností 79% a 77 dotazníků pro speciální základní školy s návratností 71%.
- ✓ 100% návratnost byla pouze na Základní škole praktické Střekov, kde pracuje 16 pedagogických pracovníků.
- ✓ Jeden respondent neodpověděl na položku č. 7, 10, 13, 16 a 18. Položku č. 12 nezodpověděli dva respondenti.

Položka č. 1

„Jsem zaměstnán(a) ve funkci:

učitel(ka)

vychovatel(ka)

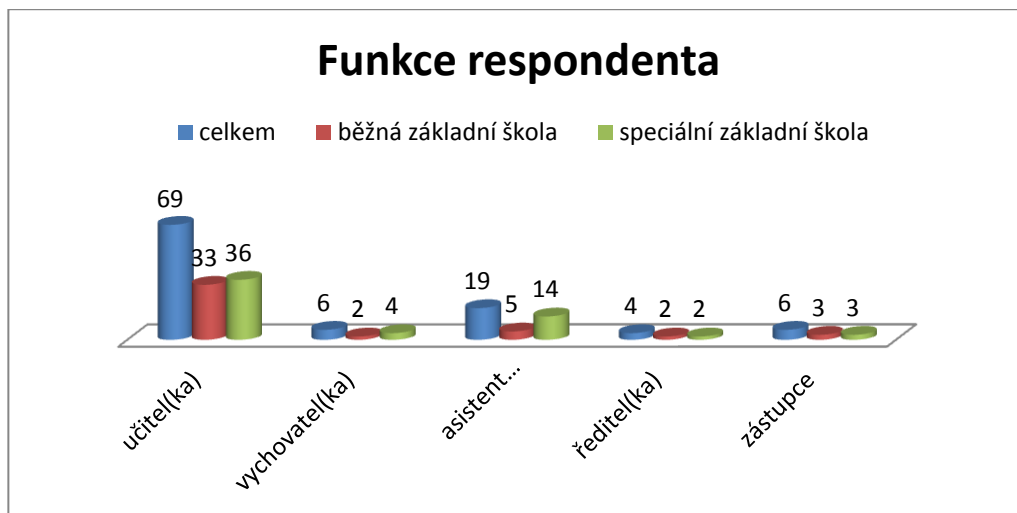
asistent(ka) pedagoga

ředitel(ka)

zástupce ř.

jiné:

Graf 13: Funkce respondenta



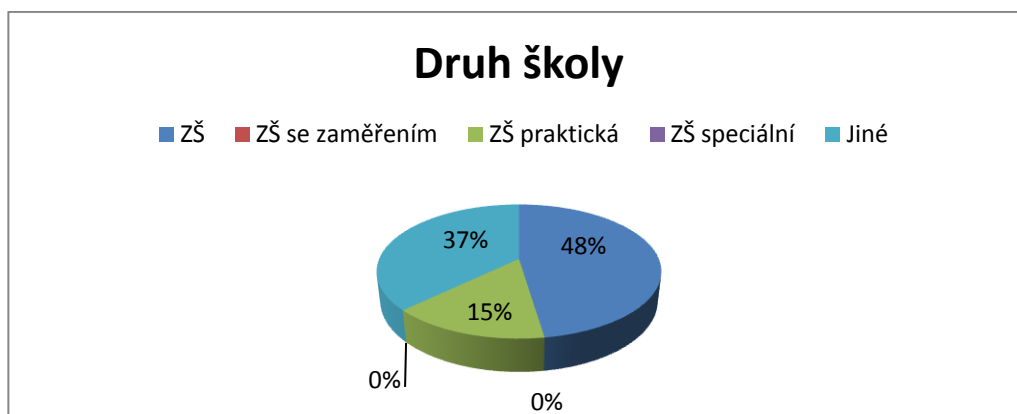
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

Dotazník výzkumu celkem vyplnilo 69 učitelů, 6 vychovatelů, 19 asistentů pedagoga, 4 ředitelé a 6 zástupců ze dvou běžných základních škol a ze dvou speciálních základních škol.

Položka č. 2

„Působím na: ZŠ ZŠ se zaměřením ZŠ praktické ZŠ speciální jiné.“

Graf č. 14 Druh školy



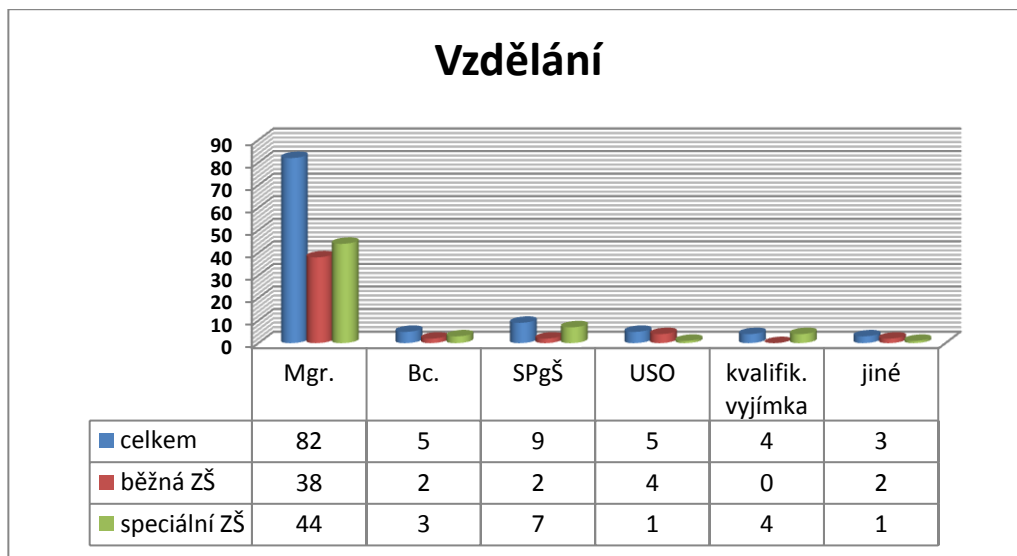
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

Respondenty bylo 105 pedagogů – 50 ze dvou základních škol, 16 z jedné základní školy praktické a 39 z jedné základní školy praktické a speciální, již respondenti označili v možnosti výběru jiné.

Položka č. 3

„Nejvyšší dokončené vzdělání: Mgr. Bc. SPgŠ USO Pedagogické minimum kvalifikační výjimka Jiné.“

Graf 15: Vzdělání



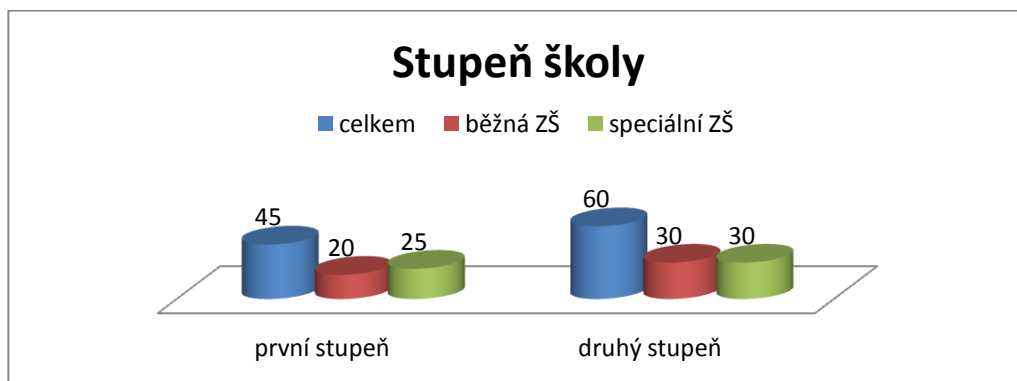
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

3 respondenti uvedli své vzdělání v položce jiné: 2 dotazovaní ze z běžné základní školy byli asistenty pedagoga a absolvovali kurz pro asistenta pedagoga, 1 vyučující ze základní školy praktické uvedl, že je student, 4 respondenti ze speciálních základních škol uvedli středoškolské vzdělání a splnění kvalifikační výjimky.

Položka č. 4

„Působím na: (uved'te tu možnost, kde se pohybujete více) na prvním stupni na druhém stupni.“

Graf 16: I. nebo II. stupeň školy



Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

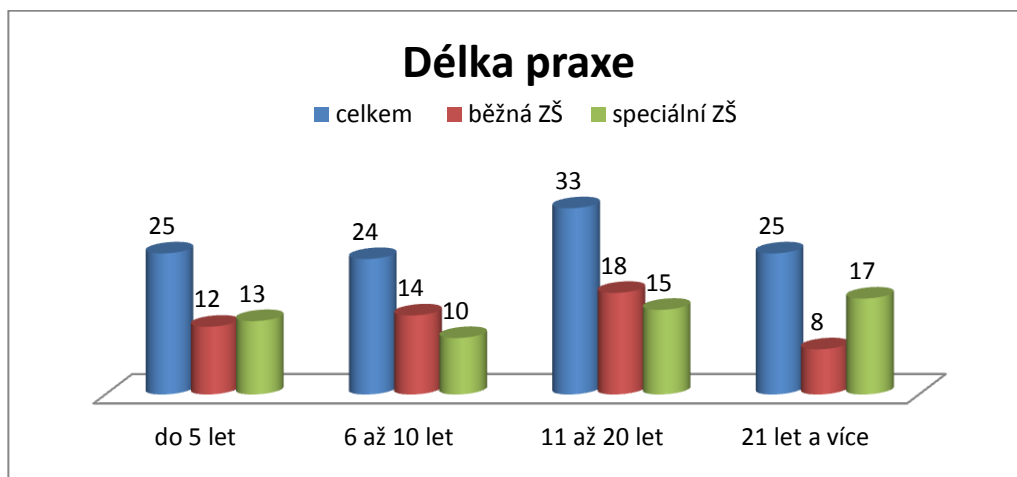
Z výše uvedených dat je patrné, že s růstem vyučujících hodin na druhém stupni všech typů základních škol roste i počet vyučujících na druhém stupni.

Položka č. 5

„Délka praxe ve funkci pedagogického pracovníka:

do 5 let 6 až 10 let 11 až 20 let 21 let a více.“

Graf 17: Délka praxe



Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

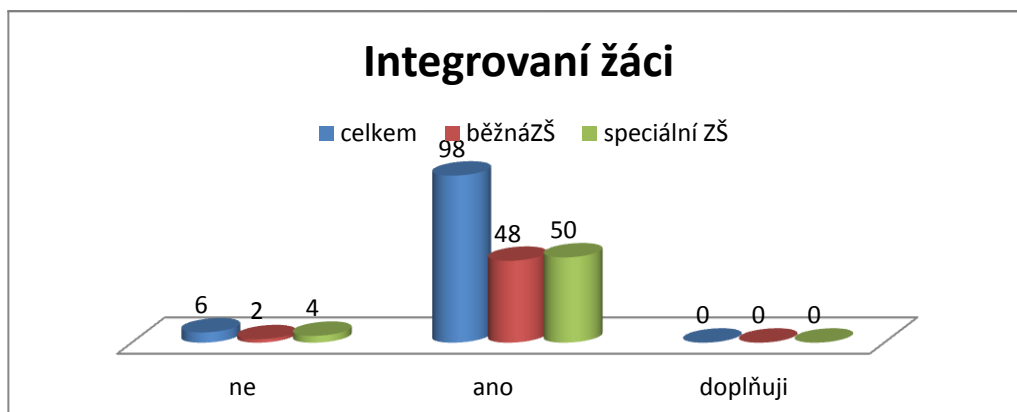
Data sebraná v této položce korespondují se statistikami uvádějícími, že věkový průměr pedagogů překročil čtyřicítku.

Položka č. 6

„Jsou ve vaší škole integrováni žáci se specifickými potřebami vzdělávání.

Ne Ano Doplňuji.“

Graf 18: Integrovaní žáci.



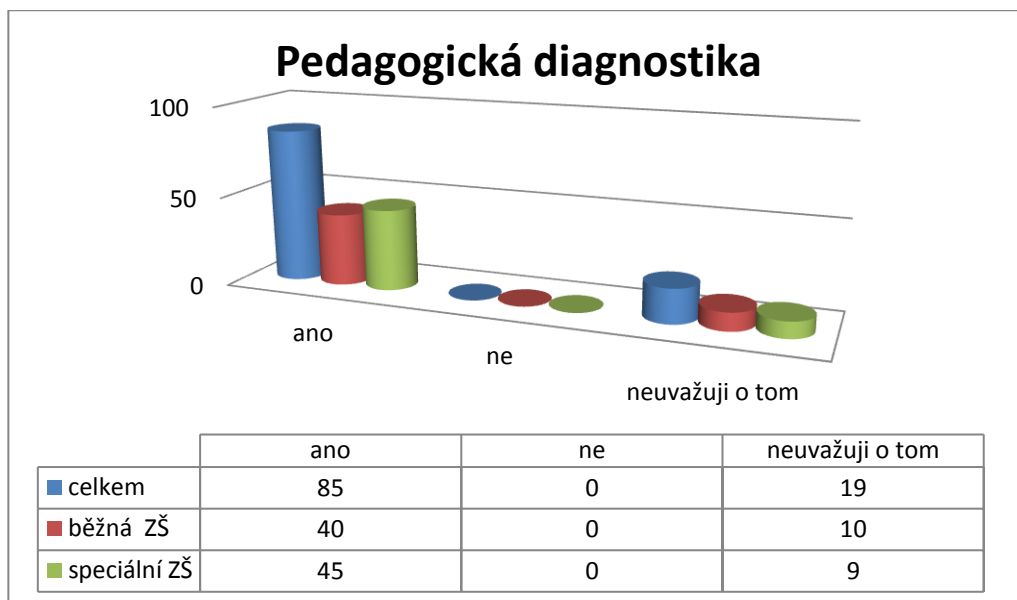
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

94% respondentů uvedlo, že na jejich škole probíhá integrace žáků.

Položka č. 7

„Myslíte si, že během svého kontaktu se žáky provádíte pedagogickou diagnostiku: ano, ne, neuvažuji o tom.“

Graf 19: Pedagogická diagnostika



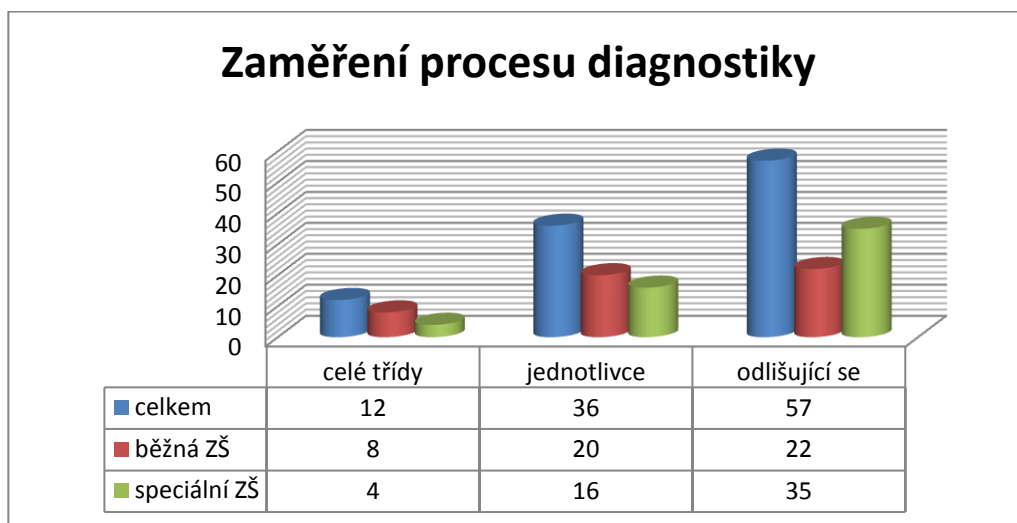
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

Odpovědi respondentů jasně potvrzují teoretické poznatky, že diagnostikování je součástí výchovně vzdělávacího procesu.

Položka č. 8

„V diagnostickém procesu se zaměřujete na: celé třídy, jednotlivci, celé třídy i jednotlivci, kteří se v daném okamžiku odlišují.“

Graf č. 20 Zaměření procesu diagnostiky



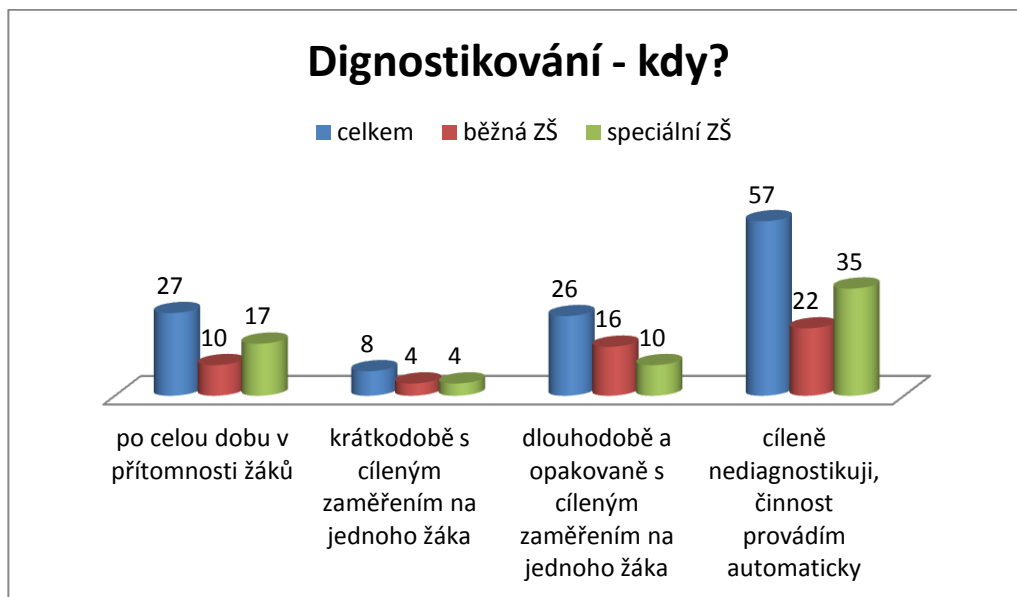
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

54% respondentů uvedlo, že se v diagnostickém procesu zaměřují jak na jednotlivce, tak celou skupinu, jenž se v daném okamžiku liší. Na běžné základní škole se 44% pedagogů zaměřuje na odlišující se jednotlivce či skupiny žáků a 40% se zaměřuje pouze na jednotlivce. Na speciálních školách se 64% pedagogů při diagnostice zaměřuje na odlišující žáky.

Položka č. 9

„**Během pracovní doby diagnostikujete:** po celou dobu v přítomnosti žáků, krátkodobě s cíleným zaměřením na jednoho žáka, dlouhodobě a opakovaně s cíleným zaměřením na jednoho žáka, cíleně nedialogujete, činnost provádím automaticky.“

Graf 21: Doba, kdy probíhá proces diagnostikování.



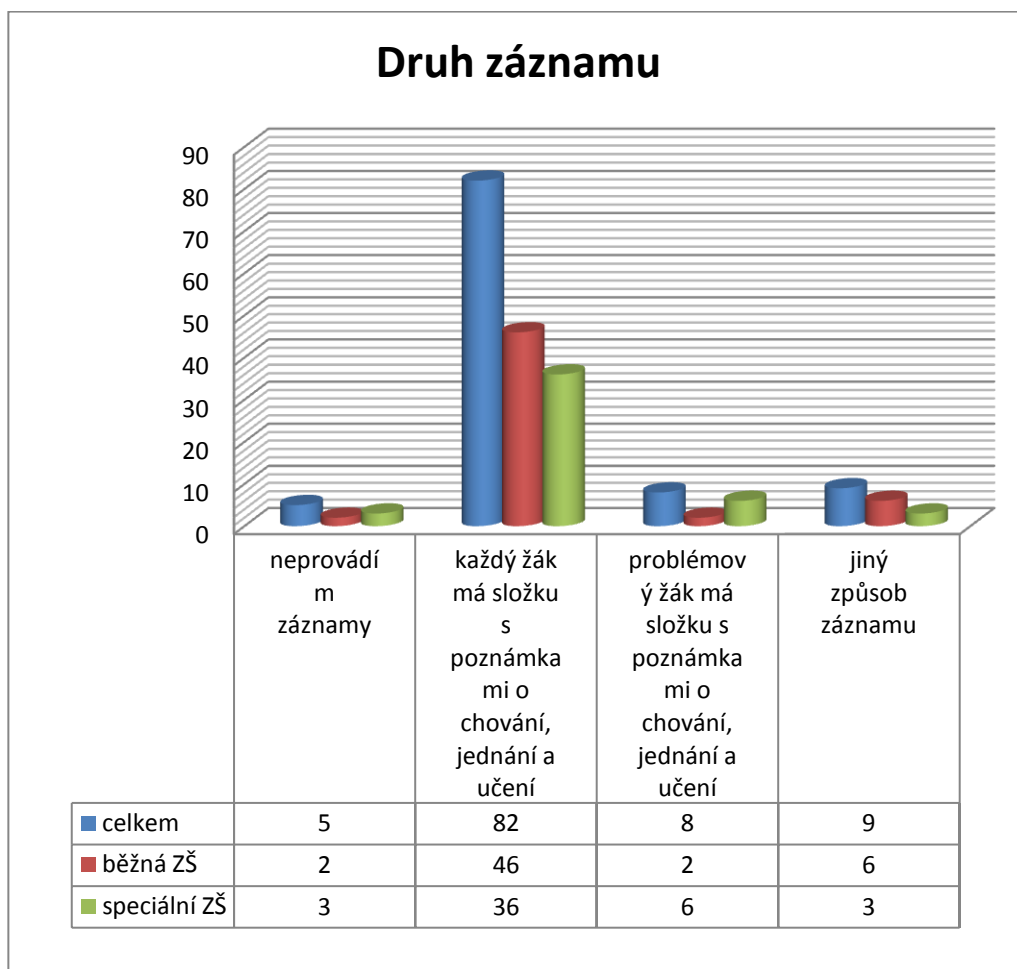
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

Z výsledků je patrné, že 54% učitelů bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje. Pouze 27% respondentů uvedlo, že diagnostikuje po celou dobu přítomnosti žáků ve škole.

Položka č. 10

„**Provádíte si diagnostické záznamy o žákovi:** neprovádím záznamy; každý žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení; problémový žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení; jiný způsob záznamu.“

Graf 22: Druh záznamu



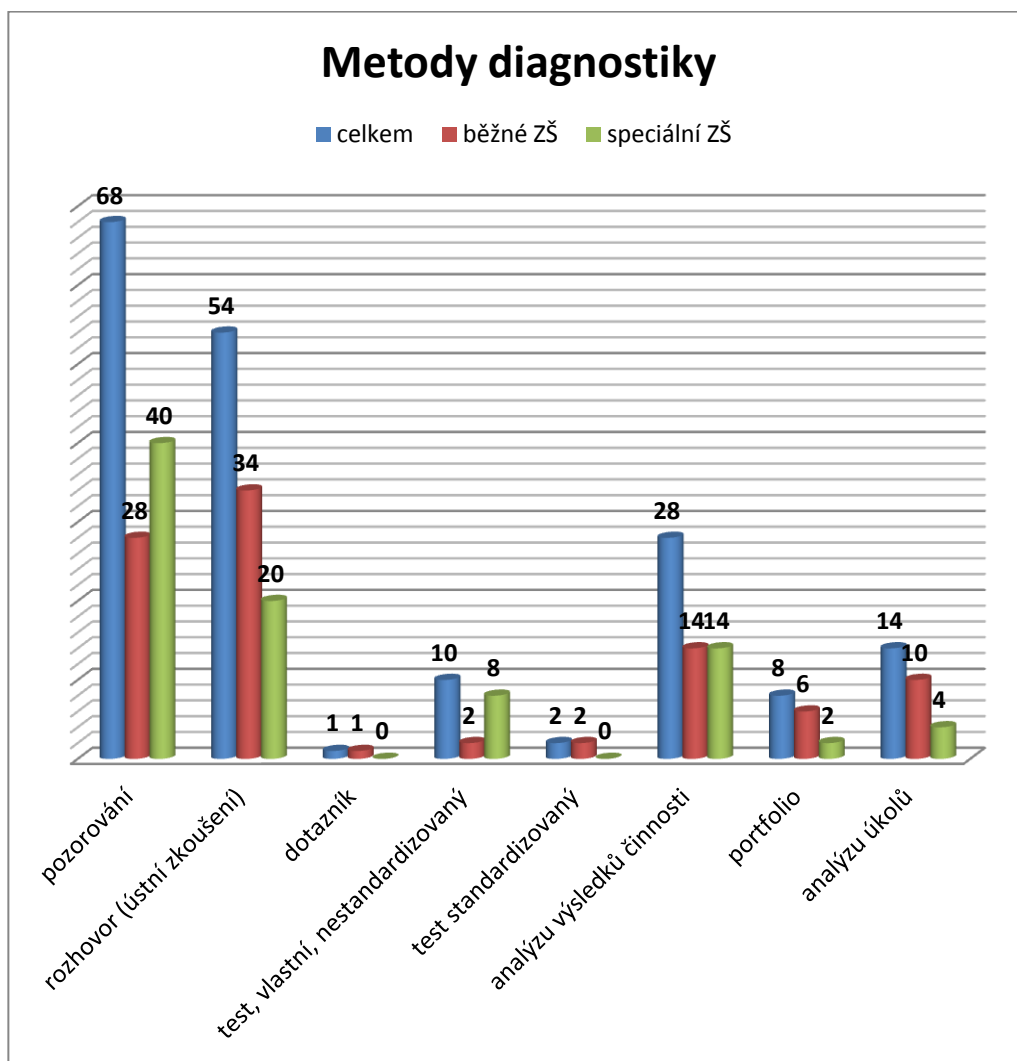
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

79% dotazovaných udává, že každý žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení. 6 respondentů z běžných základních škol uvádí jako jiný způsob diagnostického záznamu individuální vzdělávací plán žáka. Vedoucí pracovníci shodně napsali, že neprovádějí záznam o žákovi (jeden ředitel ponechal položku bez odpovědi). 1 asistent ze speciální školy uvádí v možnosti jiné, že záznamy dělá příležitostně podle potřeby. 2 vyučující ze speciálních základních škol uvádí, že používají pedagogický deník.

Položka č. 11

„V procesu pedagogické diagnostiky nejčastěji užívám metod(u): pozorování; rozhovor (ústní zkoušení); dotazník; test, vlastní, nestandardizovaný; test standardizovaný; analýzu výsledků činnosti; portfolio; analýzu úkolů.“

Graf 23: Metody diagnostiky



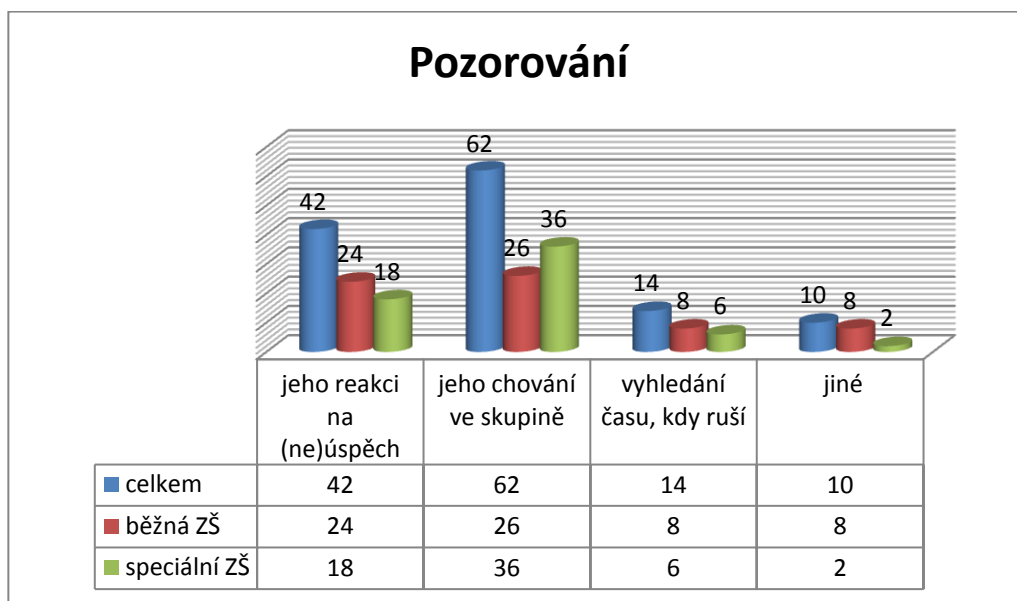
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

Tato položka poskytuje respondentovi výběr metod, u kterých lze předpokládat, že jsou v praxi běžných i speciálních základních škol nejvíce využívány. Nejčastější volenou metodou je pozorování a rozhovor jako forma ústního zkoušení. 65% všech pedagogů uvedlo, že nejčastěji v procesu pedagogické diagnostiky volí metodu pozorování a 51% všech respondentů uvádí jako nejčastější metodu rozhovor. Pouze jeden respondent z běžné základní školy uvedl, že jím nejčastěji užívaná metoda je dotazník.

Položka č. 12

„Při pozorování žáka se zaměřuji na: jeho reakci na (ne)úspěch; jeho chování ve skupině; vyhledání času, kdy ruší; jiné.“

Graf 24: Pozorování



Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

Nejčastěji zaměřovali respondenti pozorování na žákovo chování ve skupině. 65% dotazovaných pedagogů ze speciálních základních škol zvolilo nabídku „jeho chování ve skupině.“ 6 respondentů z běžné základní školy uvedlo v kolonce jiné, že se zaměřuje na žákovu práci při vyučování. 2 pedagogové běžné základní školy v kolonce jiné napsali, že se zaměřují u každého žáka na něco jiného. 2 respondenti z běžných základních škol tuto položku přeskočili. 1 vyučující ze speciální základní školy uvedl v kolonce jiné, že se zaměřuje na vše a jeden respondent ze základní školy praktické v této kolonce napsal, že se zaměřuje na konkrétní potřeby žáka.

Položka č. 13

„Připravujete se na rozhovor se žákem, který má problém? ano ne.“

Graf 25: Příprava rozhovoru



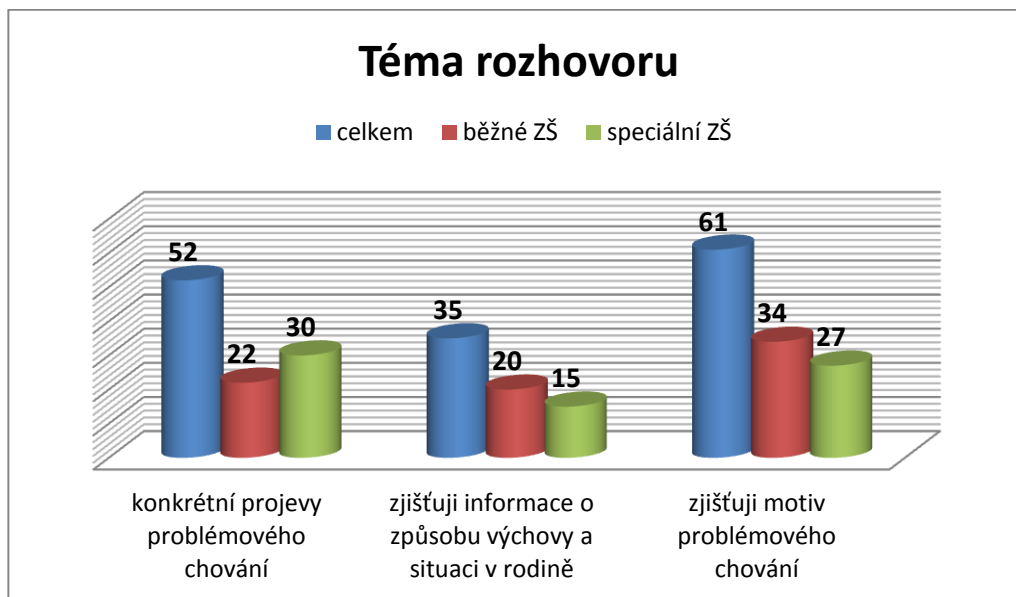
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

92 respondentů uvedlo, že se připravuje na rozhovor se žákem, který má problém. Ředitel základní školy praktické nechal položku bez odpovědi a uvedl, že nelze jednoznačně odpovědět. Přípravu na rozhovor uvedlo též 46 respondentů z běžných základních škol a 56 respondentů ze speciálních základních škol. Bez přípravy se žáky majícími problém hovoří 4 pedagogové běžné základní školy a 8 ze speciálních základních škol.

Položka č. 14

„**Co nejčastěji s žákem řešíte:** konkrétní projevy problémového chování; zjišťuji informace o způsobu výchovy a situaci v rodině; zjišťuji motiv problémového chování“.

Graf 26: Téma rozhovoru



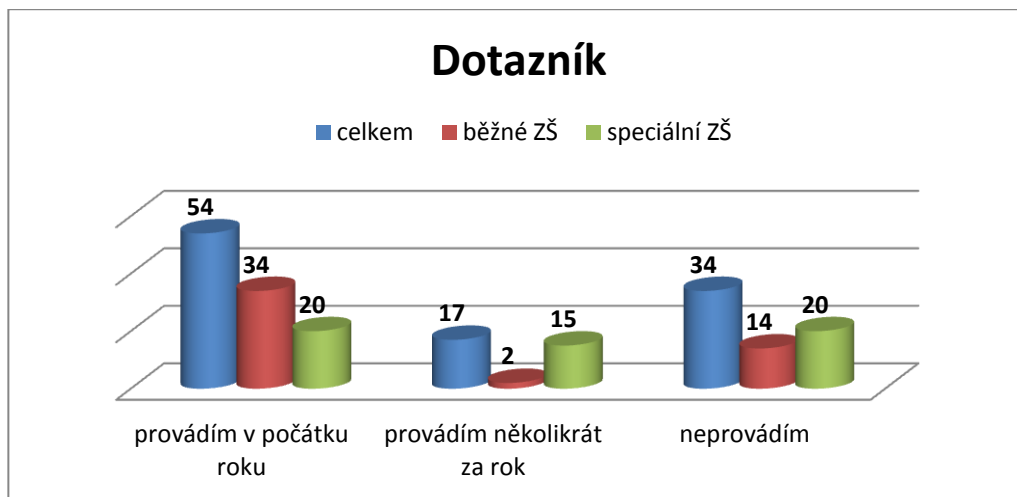
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

V této položce nejčastěji respondenti využili možnosti označení více nabídek odpovědí. 58% všech dotázaných respondentů uvedlo, že zjišťuje motiv problémového chování a 50% všech dotazovaných v rozhovoru řeší konkrétní projevy problémového chování. 1/3 všech respondentů rozhovor využívá ke zjištění informací o způsobu výchovy a situaci v rodině. 34 respondentů z běžných základních škol se zabývá motivem problémového chování. Všichni tázaní pedagogové ze základní školy praktické uvedli, že zjišťují motiv problémového chování žáka.

Položka č. 15

„Sběr informací o žácích formou dotazníku: provádím v počátku roku, provádím několikrát za rok, neprovádím.“

Graf 27: Dotazník jako zdroj informací



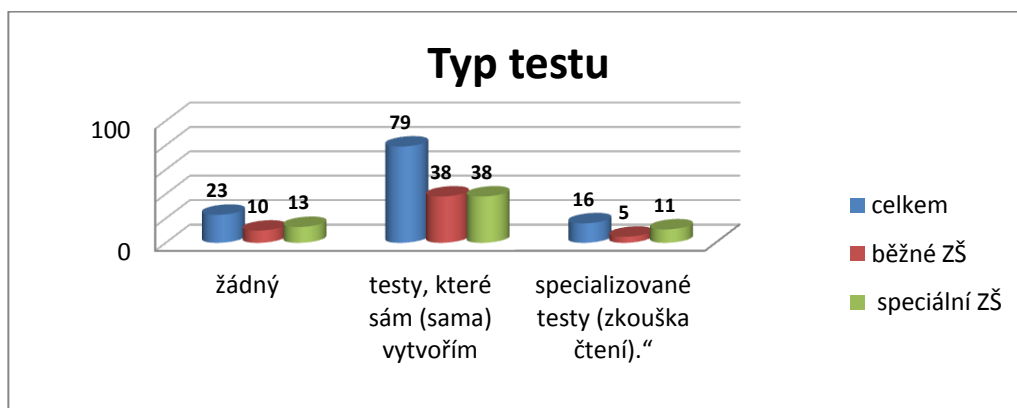
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

32% všech dotazovaných uvedla, že sběr informací o žácích formou dotazníků neprovádí. 54 respondentů ze všech typů základních škol provádí sběr informací pomocí dotazníku na počátku roku a 17 dotazovaných opakovaně. Tuto metodu častěji využívají pedagogové z běžných základních škol – 72% používá tuto metodu.

Položka č. 16

„Jaký typ testu v praxi používáte: žádný; testy, které sám (sama) vytvořím; specializované testy (zkouška čtení).“

Graf 28: Typ testu



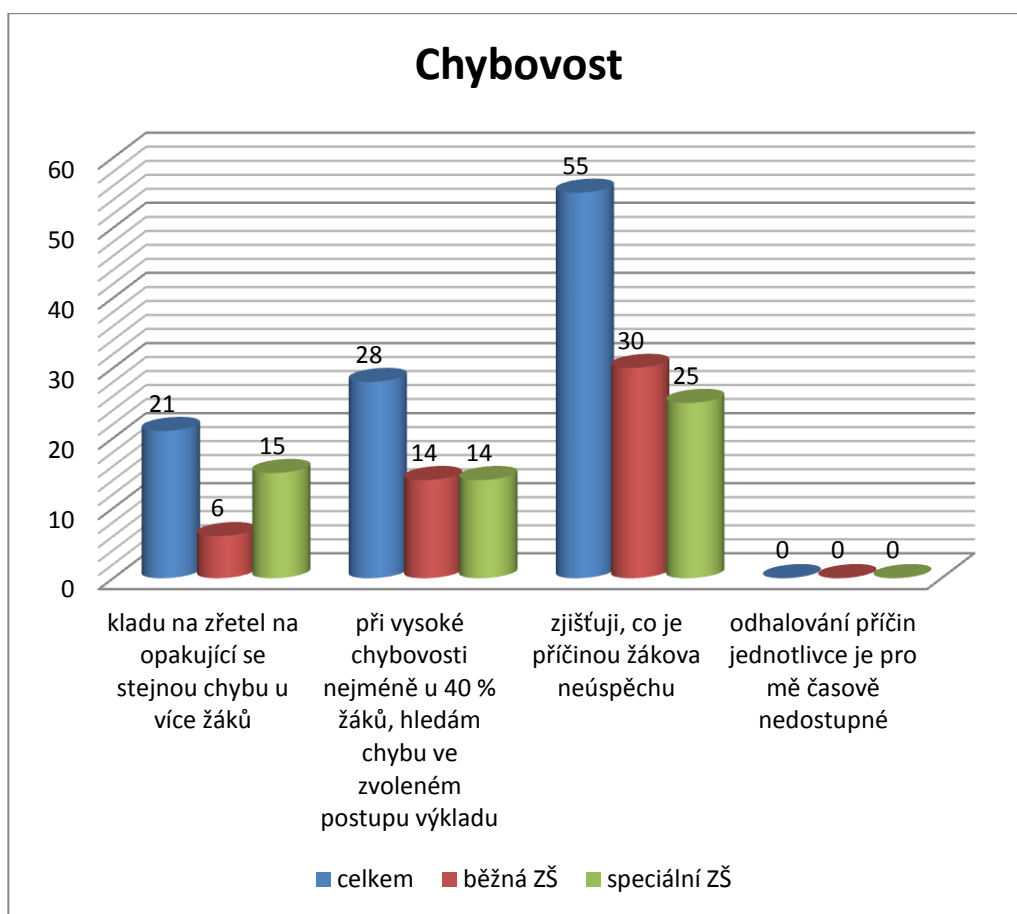
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

Z vyhodnocení je patrné, že respondenti testovou metodu vnímají jako jednu z možností k ověření znalostí a dovedností. 75% všech respondentů užívá testy, které si sami vytvoří. Specializované testy využívají učitelé prvního stupně běžných základních škol a učitelé speciálních základních škol. Celkem metodu specializovaných testů v praxi užívá 15% všech dotazovaných – 5 respondentů z běžných základních škol a 11 respondentů ze speciálních základních škol, z nichž 8 uvedlo, že používá ve zkoušce čtení vlastní text.

Položka č. 17

„Jaký ukazatel je pro Vás chybovost: kladu na zřetel na opakující se stejnou chybu u více žáků; při vysoké chybovosti nejméně u 40 % žáků, hledám chybu ve zvoleném postupu výkladu; zjišťuji, co je příčinou žákova neúspěchu; odhalování příčin jednotlivce je pro mě časově nedostupné.

Graf 29: Chybovost



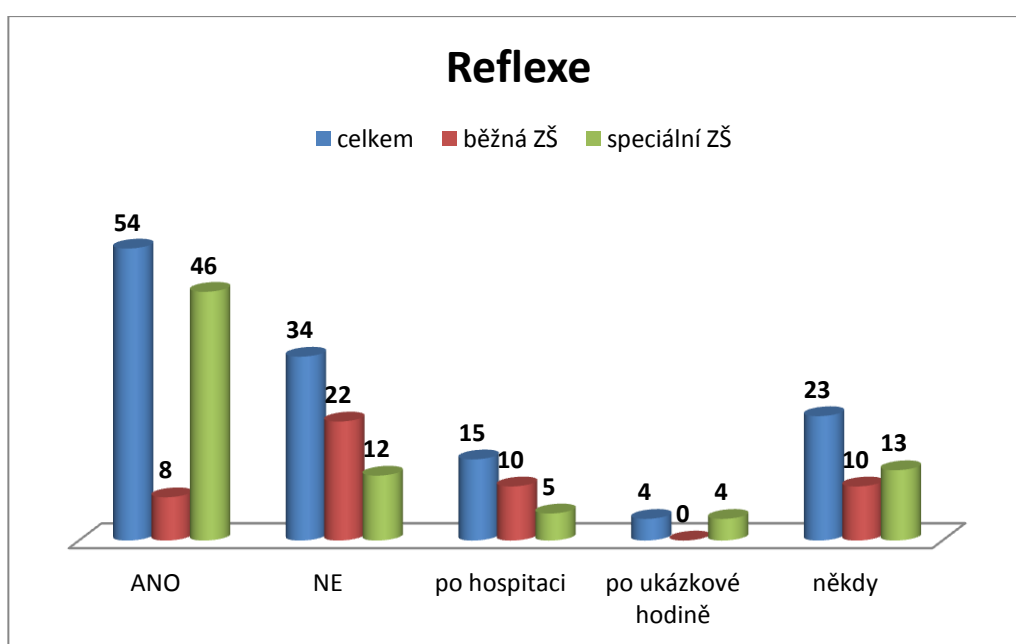
Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

52 % všech respondentů uvedlo, že chybovost je pro ně podnětem k hledání příčiny žákova neúspěchu. 27% učitelů uvedlo, že při vysoké chybovosti většího počtu žáků, hledá chybu ve zvoleném postupu výkladu. 27% respondentů ze speciálních škol klade zřetel na opakující se chybu žáka.

Položka č. 17

„Provádíte po každé vyučovací hodině její reflexi: ano, ne, po hospitaci, po ukázkové hodině, někdy.“

Graf 18: Reflexe.



Zdroj: vlastní z dotazníků výzkumu

51 % výzkumného vzorku uvádí, že provádí reflexi po každé vyučovací hodině. 32% ze všech účastníků dotazového šetření reflexi hodiny neprovádí hned po skončení hodiny. 15 všech dotazovaných pedagogů provádí reflexi následně po hospitační hodině. 23 respondentů uvedlo, že reflexi vyučovací hodiny provádí někdy, 3 respondenti k volbě připsali pouze pro sebe a 1 poznamenal náhodně. Ze získaných dat vyplývá, že pedagogové ze speciálních škol reflexi po každé hodině provádějí z 84%. Všechny 10 respondentů z běžné základní školy uvádějících reflexi hodiny po hospitační činnosti, vykonává funkci učitele po dobu do 5 let. 92% respondentů z praxí nad 21 let uvedlo, že reflexi hodiny provádí jen někdy.

4.4 Shrnutí

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké společné či jedinečné metody speciálně pedagogické diagnostiky učitelé využívají a do jaké míry se liší názory samotných pedagogů základní školy a základní školy praktické či speciální na problematiku procesu diagnostikování ve své praxi.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo:

Metody pedagogické diagnostiky učitelé běžných základních škol a základních škol speciálních:

Nejčastěji užívanými metodami na všech typech základních škol byly pozorování a rozhovor jako forma ověřování znalostí. Na běžných základních školách nejvíce respondentů volí metodu rozhovoru a na speciálních školách bylo nejčastější metodou pozorování. Učitelé prvního stupně běžných základních škol a učitelé speciálních základních škol užívají metodu zkoušky čtení tedy standardizovaného testu. Metoda nestandardizovaných testů především vlastní výroby je doménou pedagogů běžné základní školy a učitelů druhého stupně speciálních základních škol, což lze přisuzovat nárokům na čtenářské schopnosti žáků. 52% tázaných respondentů z prvního stupně speciálních základních škol uvedlo, že testovou metodu nevyužívá. Metodu dotazníkového šetření využívají učitelé běžných i speciálních základních škol především jako sběr informací o žákovi na počátku školního roku k doplnění dokumentace žáka. 60% respondentů ze speciálních základních škol tuto metodu provádí opakovaně během školního roku. 32% všech dotázaných respondentů tuto metodu nevyužívá.

V jaké době diagnostikují pedagogové běžné a speciální základní školy:

Výsledky sebraných dat z dotazníkového šetření výzkumu potvrzují poznatky z praxe, že většina učitelů bez ohledu na typ základní školy bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje. V procesu diagnostikování se pedagogové běžných i speciálních základních škol zaměřují na celé třídy i jednotlivci, kteří se v daném okamžiku odlišují.

Jaké diagnostické záznamy provádí pedagogové běžné a speciální základní školy:

Učitelé běžných i speciálních základních škol poznatky získané v průběhu diagnostikování zapisují do složek žáků. 79% všech dotazovaných pedagogických pracovníků udává, že každý žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení. Dva respondenti ze základní školy praktické uvedli, že k záznamu užívají tzv. pedagogický deník, jedná se o sešit s pravidelnými týdenními či měsíčními záznamy o žácích. Jeho vhodnost si pochvalují při vyplňování hlášení v souvislosti se záškoláctvím. Vedoucí pracovníci shodně uvádějí, že diagnostické záznamy o žácích nevedou.

Jaký ukazatel je chybovost z pohledu pedagoga běžné základní školy a pedagoga speciální základní školy:

Pedagogové běžných i speciálních škol vnímají ukazatel chybovosti především jako podnět k hledání příčiny žákovy neúspěšnosti. Žádný z dotázaných respondentů nevedl, že by se nezabýval odhalováním příčin selhání jednotlivce z důvodu nedostatku času. 27% dotazovaných při vysoké chybovosti nejméně u 40 % žáků, hledá chybu ve zvoleném postupu výkladu.

4.4.1 Vyhodnocení hypotéz

H 1: *Většina učitelů stejného typu základní školy uplatňuje stejné metody diagnostiky.*

Hypotéza 1 byla provedeným výzkumem verifikována.

Ve volbě metod speciálně pedagogické diagnostiky lze na základě výzkumného šetření uvést, že učitelé bez ohledu na typ základní školy užívají stejné metody. Ověřována položkou č. 1, 2, 3 a 11.

H 2: *Při práci se žáky nejčastěji užívá pedagog běžné i speciální školy metodu pozorování a rozhovoru (ústní zkoušení).*

Hypotéza 2 byla provedeným výzkumem potvrzena.

65% všech pedagogů uvedlo, že nejčastěji v procesu pedagogické diagnostiky volí metodu pozorování a 51% všech respondentů uvádí jako nejčastější metodu rozhovor. Výsledky ukazují, že učitelé běžných základních

škol preferovali rozhovor a pedagogové speciálních základních škol pozorování. Ověřována položkou č. 1 a 11.

H 3: *Dotazníkové metody využívají pedagogové pouze jako prostředek sběru dat na počátku školního roku.*

Hypotéza 3 byla provedeným výzkumem verifikována.

51% ze všech respondentů uvedlo, že provádí sběr informací pomocí dotazníku na počátku roku a 16% dotazovaných opakovaně. Tuto metodu častěji využívají pedagogové z běžných základních škol. Ověřována položkou č. 8.

H 4: *Specializované testy převážně využívají učitelé speciálních škol a učitelé prvního stupně.*

Hypotéza 4 byla provedeným výzkumem potvrzena.

15% všech dotázaných pedagogů uvedlo, že používá specializované testy. 69% z respondentů, kteří užívají specializované testy, působí na speciálních základních školách. Ověřována položkou č. 1, 2, 3 a 11.

H 5: *Většina učitelů bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje.*

Hypotéza 5 byla provedeným výzkumem verifikována.

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že 54% učitelů z běžných i speciálních škol bere diagnostiku jako automatickou součást své práce a cíleně se na ni při své práci nezaměřuje. 27% ze všech respondentů uvádí, že diagnostikuje po celou dobu přítomnosti žáků ve škole. Ověřována položkou č. 9.

H 6: *Pouze minimum učitelů si po každé vyučovací hodině udělá její reflexi.*

Hypotéza 6 nebyla provedeným výzkumem potvrzena.

51 % výzkumného vzorku uvádí, že provádí reflexi po každé vyučující hodině. 32% ze všech účastníků dotazového šetření reflexi hodiny neprovádí po každé hodině. 84% učitelů ze speciálních základních škol provádí reflexi po každé vyučovací hodině, ale na běžné základní škole je to pouze 16%. Lze se domnívat, že to souvisí s počtem žáků ve třídách a tedy časovými nároky na analýzu lidských činností. Ověřována položkou č. 18.

4.4.2 Doporučená a navrhovaná opatření

Pro aplikaci speciálně diagnostických metod je třeba zvolit vhodnou situaci, nejlépe přirozenou, ve které se bude žák cítit dobře a nebude trpět trémou, zábrami, ale bude se soustředit na sledovanou činnost. Tento postup je u dětí velmi důležitý, neboť takto si nejsou vědomy zvýšeného zájmu pedagoga. Je známou zkušeností z praxe, že mnohé děti ve školním věku mají tendenci se předvádět, pokud zjistí, že je pozornost bezvýhradně upřena k jejich osobě. Tyto projevy pak mohou negativně ovlivnit výsledky diagnostického procesu, neboť nebývají objektivní.

DOPORUČENÍ:

- ✓ Pořádání pravidelných kurzů v oblasti diagnostikování jejich zpřístupnění většímu počtu pedagogických pracovníků.
- ✓ Vytvoření webových interaktivních stránek zabývajících se problematikou diagnostikování.
- ✓ Častější využití dotazníků v pedagogické diagnostice.
- ✓ Vyšší využití metody rozhovoru na speciálních základních školách při odhalování silných stránek dítěte i lepší pochopení jeho příčin.
- ✓ Zaměřit se na ukazatel chybovosti u vyššího počtu žáků (alespoň 40%) ve smyslu volby vhodného postupu výkladu.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala teoreticky i prakticky problematikou speciálně pedagogické diagnostiky v praxi běžných i speciálních základních škol. V teoretické části práce vymezuje pojmy týkající se diagnostikování, popisuje historický vývoj v oboru diagnostiky, uvádí obecné poznatky z oboru diagnostiky využívané v základním školství a charakterizuje běžné a speciální základní školství. Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jaké společné či jedinečné metody speciálně pedagogické diagnostiky učitelé využívají a do jaké míry se liší názory samotných pedagogů základní školy a základní školy praktické či speciální na problematiku procesu diagnostikování ve své praxi.

Vyhodnocení informací vyplývajících z dotazníkového šetření ukázalo, že proces speciálně pedagogické diagnostiky na vybraných běžných i speciálních základních školách v Ústí nad Labem jsou hledány příčiny obtíží žáků a následných řešení, jak tyto obtíže redukovat či odstranit v průběhu výuky.

Respondenti uváděli, že využívají ve své práci řadu obecných a speciálních metod z oboru diagnostikování. Výsledky praktické části diplomové práce poukázaly na stárnutí pedagogických sborů v Ústí nad Labem, což je problémem celého našeho školství. Odpovědi respondentů ukázaly také na fakt zvyšujícího se počtu integrovaných dětí ve třídách běžných základních škol, který má vliv na individuální práci s dítětem a uspokojování jeho potřeb, i na snahu navození spolupráce s rodiči a vyhovování jejich potřebám.

Nejčastěji využívanou diagnostickou metodou v ústeckých speciálních základních školách bylo pozorování umožňující respondentům zkoumat dítě v přirozených podmínkách, pomáhá jim zjišťovat jeho schopnosti, osobnostní vlastnosti, sociální vztahy. Pozorování využívají dotazovaní respondenti speciálních škol především v typických diagnostických situacích zaměřující se především na celé třídy i jednotlivce, kteří se v daném okamžiku odlišují.

V běžných základních školách je nejčastěji používanou metodou rozhovor sloužící zejména jako prostředek k ověřování znalostí žáka či odhalování příčin problémového žáka.

Z obsahu této diplomové práce, pak jednoznačně plyne význam speciálně diagnostické funkce v praxi běžných i speciálních základních škol spočívající v otevřenosti současných základních škol dítěti, jeho potřebám a individuální práci s ním.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V.* 1.vyd. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství.* 1.vyd. Liberec: TU, 2002. 77s. ISBN 80-7083-659-8.

CHRÁSKA, M. *Základy výzkumu v pedagogice.* 2.vyd. Olomouc: UP Olomouc, 1998. ISBN 80-7067-798-8.

KLUGEROVÁ, J., ŠIFEROVÁ, O., VACÍNOVÁ, T. a kol. *Jak vypracovat bakalářskou, diplomovou, rigorózní a disertační práci.* 1. vyd. Praha: UJAK, 2012. ISBN 978-80-7452-024-2.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KUBÍČE, J., KUBÍČOVÁ, Z. *Máme mnoho společného (Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost).* 1.vyd. Praha: TECH-MARKET, 1997. ISBN 80-86114-08-2.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením.* 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého 2000. ISBN 80-244-0077-4.

MUŽIČ, V. *Testy vědomostí.* 1. vyd. Praha: SPN, 1971.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 2. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* 4. akt. vyd. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky.* 1.vyd. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-210-3354-1.

SOVÁK, M. *Defektologický slovník.* Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I.,* 1.vyd. Olomouc: UPOL, 2003. ISBN 978-80-244-2264-0.

ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy.* Brno: MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* 2.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2004. ISBN 80-7368-018-1.

VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie.* 3. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele.* 1.vyd. Praha: Grada, 2007. 404s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠEK, Š. *Špeciálnopedaogická diagnostika.* 1. vyd. Praha: UJAK, 2006. ISBN 80-86723-21-6.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální.* 2. rozs. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

VOTAVA, J. a kol. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením.* 1.vyd. Praha: Karolinum, 2003. 204s. ISBN 80-246-0708-5.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3.vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

NORMY, STATISTICKÉ ÚDAJE A INTERNETOVÉ ZDROJE

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online]. Sbírka zákonů ČR, 2005, [cit. 11. 12. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>

Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. Sbírka zákonů ČR, 2005, [cit. 11. 12. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění školského zákona č. 472/2011 Sb. [online]. Sbírka zákonů ČR, 2008, [cit. 11. 12. 2012]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>

Základní škola Trmice [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <<http://www.zstrmice.cz/>>.

Základní škola praktická střešov. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <<http://www.zsp-strekov.ic.cz/>>

Základní škola Vojnovičova. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <<http://www.zsvojnovicova.cz/uvod.html>>

Speciální základní škola, mateřská škola a praktická škola. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <<http://www.zakladniskolaspecialni.cz/>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z:

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2005. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: VÚP, 2005. [online]. [cit. 2013-01-24]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: SYSTÉMY OVLIVŇUJÍCÍ VÝVOJ DÍTĚTE	21
OBRÁZEK 2: OBLAST DIAGNOSTIKY PŘI POZNÁVÁNÍ (POSUZOVÁNÍ, HODNOCENÍ) DÍTĚTE	36

Seznam tabulek

TABULKA 1: METODY DIAGNOSTIKY	59
TABULKA 2: ČETNOST ODPOVĚDÍ	68

Seznam grafů

GRAF 1: MODEL SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	13
GRAF 2: FUNKCE RESPONDENTA (PŘEDVÝZKUM)	55
GRAF 3: DRUH ŠKOLY (PŘEDVÝZKUM)	55
GRAF 4: VZDĚLÁVÁNÍ (PŘEDVÝZKUM).....	56
GRAF 5: DÉLKA PRAXE (PŘEDVÝZKUM)	56
GRAF 6: PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA (PŘEDVÝZKUM)	57
GRAF 7: DOBA, KDY PROBÍHÁ PROCES DIAGNOSTIKOVÁNÍ (P) ...	58
GRAF 8: DIAGNOSTICKÉ ZÁZNAMY (PŘEDVÝZKUM)	58
GRAF 9: POZOROVÁNÍ (PŘEDVÝZKUM)	59
GRAF 10: ROZHOVOR (PŘEDVÝZKUM)	60
GRAF 11: TEST (PŘEDVÝZKUM)	61
GRAF 12: REFLEXE (PŘEDVÝZKUM)	62
GRAF 13: FUNKCE RESPONDENTA	69
GRAF 14: DRUH ŠKOLY	69
GRAF 15: VZDĚLÁVÁNÍ	70
GRAF 16: I. NEBO II. STUPEŇ ŠKOLY	70
GRAF 17: DÉLKA PRAXE	71
GRAF 18: INTEGROVANÍ ŽÁCI	71
GRAF 19: PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	72
GRAF 20: ZAMĚŘENÍ PROCESU DIAGNOSTIKY	72
GRAF 21: DOBA, KDY PROBÍHÁ PROCES DIAGNOSTIKOVÁNÍ	73

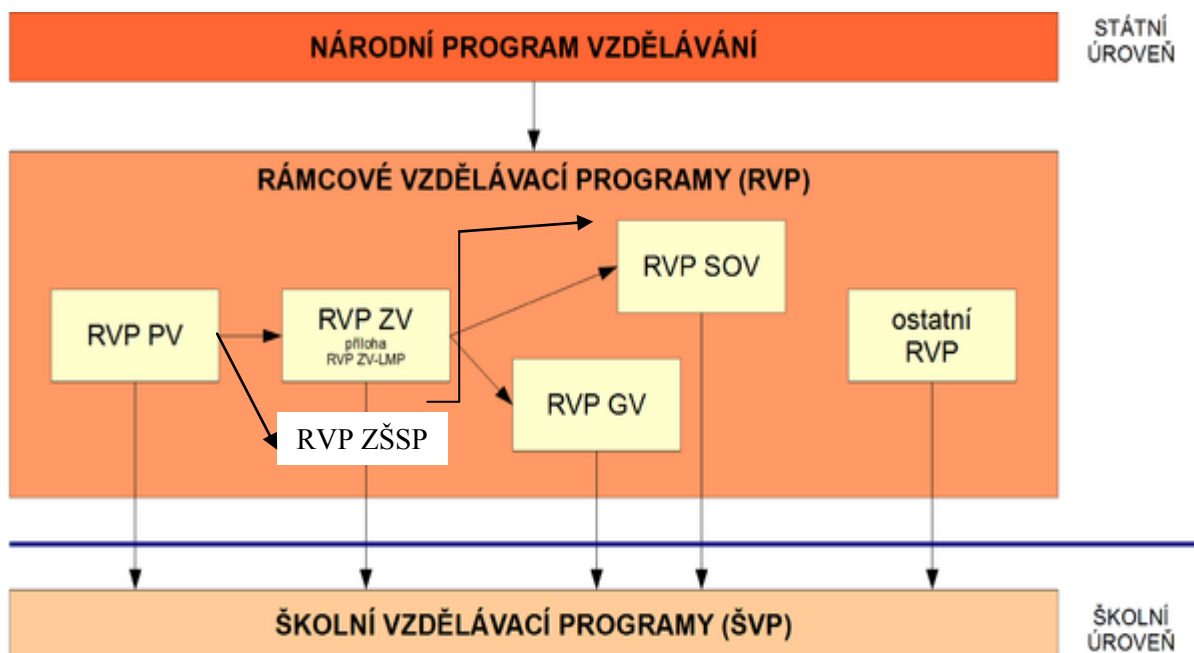
GRAF 22: DIAGNOSTICKÉ ZÁZNAMY	74
GRAF 23: METODY DIAGNOSTIKY	75
GRAF 24: POZOROVÁNÍ	76
GRAF 24: PŘÍPRAVA ROZHOVORU	76
GRAF 26: TÉMA ROZHOVORU	77
GRAF 27: DOTAZNÍK JAKO ZDROJ INFORMACÍ	78
GRAF 28: TYP TESTU	78
GRAF 29: CHYBOVOST	79
GRAF 30: REFLEXE	80

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – Systém kurikulárních dokumentů	I
PŘÍLOHA B – Vzdělávací obsah základního vzdělávání.....	II
PŘÍLOHA C – Směrování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků..	II
PŘÍLOHA D – Dotazník průzkumu	II
PŘÍLOHA E – Dotazník výzkumu.....	III

PŘÍLOHY

Příloha A – Systém kurikulárních dokumentů.



Zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1mcov%C3%BD_vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD_program>

Poznámky: Legenda k obrázku:

- RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- RVP ZV–LMP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
- RVP ZŠSP: Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální
- RVP GV: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
- RVP SOV: Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání

Ostatní RVP např.:

- RVP ZUV: Rámcový vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání
- RVP JŠ: Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Příloha B – Vzdělávací obsah základního vzdělávání*Vzdělávací obsah základního vzdělávání*

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obory	
	ZŠ a ZŠ praktická	Základní škola speciální
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk	Čtení, Psaní, Řečová výchova
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace	Matematika
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství	Člověk a společnost
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis	Člověk a příroda
Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

Zdroj: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-oblasti-rvp-zv>>

Příloha C: Směřování k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků



Zdroj: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-oblasti-rvp-zv>>

Poznámka: Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno tím, že si škola na základě cílového zaměření vzdělávací oblasti stanovuje ve ŠVP výchovné a vzdělávací strategie vyučovacích předmětů.

Příloha D: DOTAZNÍK PŘEDPRŮZKUMU

Speciálně pedagogická diagnostika v praxi běžných ZŠ a ZŠ speciálních

Zaškrtněte jednu nebo více možností u otázek s nabídkou, žádná není negativní. U volných odpovědí vepište svoje stanovisko podle svých zkušeností a svého učebního či výchovného stylu. Pod každou otázkou se nachází místo pro případný komentář.

PŘEDVÝZKUM

1. Jsem zaměstnán(a) ve funkci:

- učitel(ka) vychovatel(ka) asistent(ka) pedagoga
 ředitel(ka) zástupce ř. jiné: _____

2. Působím na: ZŠ ZŠ se zaměřením ZŠ praktické ZŠ speciální jiné: _____

3. Nejvyšší dokončené vzdělání:

- Mgr. Bc. SPgŠ USO kvalifik. výjimka
 Pedagogické minimum Jiné: _____

4. Délka praxe ve funkci pedagogického pracovníka:

- do 5 let 6 až 10 let 11 až 20 let 21 let a více

5. Jsou ve vaší škole integrováni žáci se specifickými potřebami vzdělávání. Ne Ano

- Doplnuji _____

6. Myslíte si, že během svého kontaktu se žáky provádíte pedagogickou diagnostiku: ano ne neuvažuji o tom.

7. V diagnostickém procesu se zaměřujete na: celé třídy jednotlivci

- celé třídy i jednotlivci, kteří se v daném okamžiku odlišují

8. **Během pracovní doby diagnostikujete:** nepřetržitě během hodiny
 po celou dobu vyučování po celou dobu v přítomnosti žáků
 krátkodobě s cíleným zaměřením na jednoho žáka
 dlouhodobě s cíleným zaměřením na jednoho žáka
 cíleně nediakostikuji, činnost provádím automaticky
9. **Provádíte si diagnostické záznamy o žákovi:** neprovádím záznamy
 výkyvy v chování (pozitivní i negativní) si zaznamenám na lístečky
 každý žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení
 problémový žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení
 jiný způsob záznamu: *pedagogický deník*
10. **V procesu pedagogické diagnostiky nejčastěji užívám metod(u):**
 pozorování rozhovor dotazník test
 ověřování vědomostí a dovedností analýzu úkolů
 analýzu výsledků činnosti portfolio
11. **Při pozorování žáka se zaměřuji na:** jeho reakci na (ne)úspěch
 jeho reakci na ostatní spolužáky jeho chování ve skupině
 jeho chování po celý školní den vyhledání času, kdy ruší
 jiné: _____
12. **Při rozhovoru s problémovým žákem:**
 odsoudím nedostatky v chování a motivuji ho povzbuzením
 rozhovor mám připravený, aby odhalil podstatu „prohřešku“
 vedu volný rozhovor bez připravených otázek
 zjišťuji informace o způsobu výchovy v rodině
 do rozhovoru se nepouštím

13. Sběr informací o žácích formou dotazníku: je nevhodná forma
 provádím v počátku roku je náročný na přípravu
 jiné: _____

14. Pedagogické testování považuji za: nevyžívám
 potřebné, ale nemám kvalifikaci na vyhodnocení
 využívám čtenářský test (frekvence přečtených slov za minutu)
 metodu pro profesionály (psycholog, speciální pedagog)
 nástroj pro ověření vědomostí žáků

15. Jaký ukazatel je pro Vás chybovost:
 kladu na zřetel na opakující se stejnou chybu u více žáků
 při vysoké chybovosti nejméně u 40% žáků, hledám chybu ve zvoleném postupu výkladu
 zjišťuji, co je příčinou žákova neúspěchu
 odhalování příčin jednotlivce je pro mě časově nedostupné

16. Provádíte po každé vyučovací hodině její reflexi:
 ano ne nikdy
 pouze po hospitaci po ukázkové hodině

Děkuji za Vaši laskavost a Váš čas.

***Získaná data budou použita pro zpracování výzkumu
v diplomové práci.***

Příloha E: DOTAZNÍK VÝZKUMU

Speciálně pedagogická diagnostika v praxi běžných ZŠ a ZŠ speciálních

Zaškrtněte jednu nebo více možností u otázek s nabídkou, žádná není negativní. U volných odpovědí vepište svoje stanovisko podle svých zkušeností a svého učebního či výchovného stylu. Pod každou otázkou se nachází místo pro případný komentář.

1. Jsem zaměstnán(a) ve funkci:

- učitel(ka) vychovatel(ka) asistent(ka) pedagoga
 ředitel(ka) zástupce ř. jiné: metodik ITC

2. Působím na:

- ZŠ ZŠ se zaměřením ZŠ praktické
 ZŠ speciální jiné:

3. Působím na: (uveďte tu možnost, kde se pohybujete více)

- na prvním stupni na druhém stupni.

4. Nejvyšší dokončené vzdělání:

- Mgr. Bc. SPgŠ USO kvalifik. výjimka
 Pedagogické minimum Jiné: _____

5. Délka praxe ve funkci pedagogického pracovníka:

- do 5 let 6 až 10 let 11 až 20 let 21 let a více

6. Jsou ve vaší třídě integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Ne Ano
 Doplnuji _____

7. Myslíte si, že během svého kontaktu se žáky provádíte pedagogickou diagnostiku:

- ano ne neuvažuji o tom.

8. V diagnostickém procesu se zaměřujete na:

- celé třídy jednotlivce
 celé třídy i jednotlivce, kteří se v daném okamžiku odlišují

9. Během pracovní doby diagnostikujete:

- po celou dobu v přítomnosti žáků
 krátkodobě s cíleným zaměřením na jednoho žáka
 dlouhodobě a opakovaně s cíleným zaměřením na jednoho žáka
 cíleně nediaknostikuji, činnost provádím automaticky

10. Provádíte si diagnostické záznamy o žákovi:

- neprovádím záznamy
 každý žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení
 problémový žák má složku s poznámkami o chování, jednání a učení
 jiné : ..pedagogický deník.....

11. V procesu pedagogické diagnostiky nejčastěji užívám metod(u):

- pozorování rozhovor, ústní zkoušení dotazník
 test vlastní, nestandardizovaný test standardizovaný
 analýzu výsledků činnosti portfolio analýzu úkolů

12. Při pozorování žáka se zaměřuji na: jeho reakci na (ne)úspěch

- jeho chování ve skupině vyhledání času, kdy ruší
 jiné: _____

13. Připravujete se na rozhovor s žákem, který má problém?

- Ano Ne *Jak, kdy.*

14. Co nejčastěji s žákem řešíte:

- konkrétní projevy problémového chování
 zjišťuji informace o způsobu výchovy a situaci v rodině
 zjišťuji motiv problémového chování

15. Sběr informací o žácích formou dotazníku:

- provádím pouze na počátku roku provádím několikrát za rok
 neprovádím

16. Jaký typ testu v praxi používáte:

- žádný
 testy, které si sama (sám) vytvořím
 specializované testy (např. Zkouška čtení) - *vlastní text*

17. Jaký ukazatel je pro Vás chybovost:

- kladu na zřetel na opakující se stejnou chybu u více žáků
 při vysoké chybovosti nejméně u 40% žáků, hledám chybu ve zvoleném postupu výkladu .
 zjišťuji, co je příčinou žákova neúspěchu
 odhalování příčin u jednotlivce je pro mě časově nedostupné

18. Provádíte po každé vyučovací hodině její reflexi:

- ano ne někdy
 pouze po hospitaci po ukázkové hodině

Děkuji za Vaši laskavost a Váš čas.

***Získaná data budou použita pro zpracování výzkumu
v diplomové práci.***

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Pavlína Vonková

Obor: 7506T002 - Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Speciálně pedagogická diagnostika v praxi běžných a speciálních základních škol

Rok: 2013

Počet stran bez příloh: 94

Celkový počet stran příloh: 9

Počet titulů české literatury a pramenů: 21

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Počet internetových zdrojů: 10

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Němec