

Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP

Obsah:

Úvodem

1. Legislativa v péči o nadané
2. Posuzované oblasti
3. Psychologická diagnostika
4. Speciálně pedagogická diagnostika
5. Přílohy
 - 5.1 Nástroje používané v PPP při komplexní diagnostice mimořádného nadání
 - 5.2 Pedagogické a speciálně pedagogické nástroje na jednotlivých vzdělávacích úrovních
 - 5.3 Popis vybraných nástrojů pro speciálně pedagogickou diagnostiku
 - 5.3.1 Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob
 - 5.3.2 Zkouška čtení
 - 5.3.3 Zkouška jazykového citu
 - 5.3.4 Verbální fluence
 - 5.3.5 Test koncentrace pozornosti
 - 5.3.6 Test obkreslování
 - 5.3.7 Sluchová analýza a syntéza slov
 - 5.3.8 Orientační test dynamické praxe
 - 5.4 ADHD a hyperkinetická porucha – diagnostická vodítka
 - 5.4.1 ADHD podle DSM-IV
 - 5.4.2 Hyperkinetická porucha podle MKN-10
 - 5.5 Příklad formuláře s podklady pro školu pro vypracování IVP

Úvodem

Skupina mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů je od roku 2004 vymezena ve školském zákoně, jenž současně pověřuje zjišťováním mimořádného nadání školská poradenská zařízení, tj. pedagogicko psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra. Ačkoli od té doby došlo ke značnému rozvoji služeb v oblasti péči o nadané, které PPP svým klientům poskytují, v jejich kvalitě i kvantitě přetrvávají dosud mezi jednotlivými PPP značné rozdíly. Týká se to i diagnostiky mimořádného nadání, přičemž obecně je v rámci ní méně rozvinuta diagnostika speciálně pedagogická.

Předložený Standard tematicky navazuje na oddíl věnovaný mimořádně nadaným žákům v rámci přehledové publikace *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách* (Praha, IPPP ČR, 2006). Byl vytvořen ve spolupráci s [psychology PPP – krajskými koordinátory péče o nadané](#) a [speciálními pedagogy PPP – koordinátory péče o nadané](#) s cílem napomoci potřebnému plošnému rozšíření kvalitní diagnostiky mimořádného nadání v PPP.

Vzhledem k tomu, že většina psychologů PPP je již v diagnostice mimořádného nadání proškolená, je psychologická diagnostika do Standardu zahrnuta pouhým výčtem jejích jednotlivých oblastí. Naopak podrobněji je v něm rozvedena diagnostika speciálně pedagogická, neboť velká část speciálních pedagogů PPP kompetence v oblasti diagnostiky mimořádného nadání teprve získává.

1. Legislativa v péči o nadané

Zásadní význam pro oblast vzdělávání nadaných žáků v České republice mají tři dokumenty:

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice pro jednadvacáté století (2001), tzv. Bílá kniha¹
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (2002, 2005 a 2007)²
- Rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání (2005 - 2007)³

V těchto dokumentech je explicitně uveden požadavek na vytvoření komplexního systému péče o nadané a podpora a péče o nadané je postavena na stejnou úroveň jako problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání *mimořádně* nadaných dětí, žáků a studentů je legislativně zakotveno:

- Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)⁴, §17 - 18
- Vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných⁵, mimořádně nadaným se věnuje třetí a čtvrtá část vyhlášky

Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech. Zjišťování mimořádného nadání žáka provádí školské poradenské zařízení.

Tato vyhláška je dále konkretizována v Informaci ke vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných zabezpečující realizaci ustanovení § 17 zákona č. 561/2004 Sb. a části třetí vyhlášky č. 73/2005 Sb.⁶

2. Posuzované oblasti

Přestože oblasti a způsoby komplexního vyšetření mimořádného nadání v PPP uváděné v této a následujících částech Standardu nemají charakter závazné normy, jedná se o doporučení, jejichž naplňování je velmi důležité, neboť zajišťuje srovnatelnost výstupů z jednotlivých pracovišť a tím i jejich přenositelnost.

Komplexní vyšetření mimořádného nadání v PPP by mělo zahrnovat tyto oblasti:

- anamnestická data (rodinná a osobní anamnéza)
- celková intelektová úroveň a profil intelektových schopností
- tvořivost
- osobnost
- sociální a komunikační dovednosti
- matematické schopnosti a dovednosti

¹ <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

² www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-msmt-2007?highlightWords=dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9Br

³ <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp>

⁴ www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon

⁵ www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1

⁶ www.ippp.cz/images/stories/doc/nadani/ostatni_soubory/informace_ke_vzdelavani_mn.pdf

- úroveň čtení a psaní
- další školní znalosti a dovednosti
- specifika práce s učivem a strategie myšlení (učební a kognitivní styly)⁷
- dílčí kognitivní funkce (percepce, pozornost a paměť), lateralita a grafomotorika
- motivace a zájmy, ev. profesní orientace
- mimořádné výkony a produkty v oblasti školní a mimoškolní (např. na základě portfolia) jakožto konkrétní projevy nadání

Je na dohodě mezi psychologem a speciálním pedagogem, jakým způsobem se při vyšetření o jednotlivé oblasti v rámci konkrétního pracoviště podělí; striktní vymezení má smysl pouze u těch oblastí, které jsou v kompetenci pouze jednoho z nich.

Počáteční etapou vstupního vyšetření mimořádného nadání je diagnostika intelektové úrovně a profilu intelektových schopností dítěte/žáka, kterou provede psycholog. Pouze pokud je prokázána výrazná akcelerace nebo mimořádné nadání, následuje posouzení dalších oblastí.

Vstupní a kontrolní vyšetření mimořádného nadání se principiálně neliší, avšak u kontrolního vyšetření již není třeba znovu provádět diagnostiku těch oblastí, jejichž vyvrálost byla předchozím vyšetřením prokázána (může se jednat například o lateralitu, grafomotoriku nebo o percepční funkce). Kontrolní vyšetření by mělo postihnout také případné změny v jednotlivých oblastech, resp. vývojové trendy. Dává rovněž příležitost k doplnění a/nebo prohloubení diagnostiky jednotlivých oblastí.

V Příloze 5.1 uvádíme seznam nejčastěji používaných diagnostických nástrojů. Protože však ne pro všechny oblasti je k dispozici dostatek standardizovaných nástrojů, je třeba využívat i dalších diagnostických postupů včetně pozorování.

Obsah a rozsah zprávy z vyšetření zaměřeného na diagnostiku mimořádného nadání obecně vymezit nelze – závisí vždy na tom, komu je zpráva určena. „Standardní“ zpráva pro školu (včetně příloh) by měla učitelům poskytnout dostatek informací pro potřebnou individualizaci při výuce a výchově nadaného. Jestliže je doporučeno vypracování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), měly by podklady z PPP obsahovat všechny informace zahrnuté do II. části doporučené struktury IVP uvedené v kapitolách 7 a 8 publikace Výzkumného ústavu pedagogického *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka*⁸. Na zpracování těchto podkladů pro školu by se měl podílet jak psycholog, tak speciální pedagog PPP. Některé PPP si pro tento účel dokonce vytvořily vlastní formulář – jako příklad uvádíme v Příloze 5.5 formulář používaný na pracovištích PPP Středočeského kraje.

⁷ Odborná terminologie není v této oblasti dosud jednotná. Za kognitivní styly se obvykle považují poměrně stabilní individuální rozdíly v preferovaných způsobech zpracování informací - např. celostný vs. analytický nebo verbální vs. vizuální. Učební styly pak popisují různé způsoby a strategie učení preferované v konkrétních situacích. V české verzi je k dispozici *Dotazník stylu učení* (Learning Style Inventory - LSI), jehož autory jsou R. Dunnová, K. Dunn a G. E. Price (Praha, IPPP ČR, 2004). V zahraničí se hojně využívá rovněž Kolbův *Learning Style Inventory* (Kolb, D. A., 1976) založený na dvou ortogonálních dimenzích: konkrétní zkušenosti vs. abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování vs. reflexivní pozorování.

⁸ www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Tvorime-IVP_CELY-v2-web.pdf

3. Psychologická diagnostika

Komplexní psychologická diagnostika mimořádného nadání by měla zahrnovat:

- analýzu dat z rodinné a osobní anamnézy
- administraci standardizovaného komplexního individuálního testu rozumových schopností
- posouzení tvořivosti
- zjištění osobnostních charakteristik a vlastností (včetně sociálních a komunikačních dovedností)
- analýzu výsledků pedagogické diagnostiky učitelů zaměřené na různé charakteristiky osobnosti dítěte/žáka a na jejich projevy v jeho chování
- zjištění specifik práce s učivem a strategií myšlení (učební a kognitivní styly)
- analýzu motivace a zájmové činnosti, případně dle potřeby též profesní orientace

4. Speciálně - pedagogická diagnostika

Předmětem speciální pedagogiky jsou výchova, vzdělávání a socializace jedinců (zejména dětí a žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami. U dětí a žáků postihuje prostřednictvím individuálně plánovaného a systematického průběžného sledování rozvoj osobnosti z pohledu jejich speciálních vzdělávacích a výchovných potřeb v oblasti fyzické, psychické a sociální. Na tomto podkladě pak navrhuje potřebná výchovná, vzdělávací a výuková opatření.

Význam speciálně pedagogické diagnostiky v PPP

Poznatky získané speciálně pedagogickým vyšetřením doplňují psychologické vyšetření o další důležité aspekty. Je to především posouzení schopností a dovedností, které se významnou měrou podílejí na školní úspěšnosti jedince a umožňují mu i v budoucnosti získávat další dovednosti a vědomosti a aplikovat je v praxi. Dále je to jejich vzájemné porovnání, postižení případných vývojových nerovnoměrností a oblastí zaostávání či naopak akcelerovaného vývoje. Tato komplexní vstupní báze informací je nutná pro sledování dlouhodobého vývojového trendu ve všech oblastech a pro posouzení míry vyrovnanosti vývoje. Součástí speciálně pedagogické diagnostiky je i tzv. dynamická diagnostika realizovaná v rámci intervencí zaměřených na stimulaci méně rozvinutých oblastí apod.

V rámci diagnostiky (mimořádného) nadání se speciálně pedagogické vyšetření zaměřuje na oblast čtení, psaní a matematických dovedností a na zjištění úrovně některých schopností a dovedností, jež se do čtení, psaní a matematiky podstatně promítají a významnou měrou tak poznamenávají celý vzdělávací proces. Je to posouzení úrovně grafomotoriky, vizuomotoriky, laterality, prostorového vnímání a pravolevé orientace, sluchové a zrakové percepce a matematických schopností.

Nedílnou součástí speciálně pedagogického vyšetření je rovněž posoudit, jakým způsobem si dítě/žák jednotlivé školní dovednosti osvojuje. Je třeba zjistit míru jeho samostatnosti či potřebné dopomoci a prozkoumat, jak při osvojování školních dovedností využívá své předchozí zkušenosti a jak získané dovednosti a znalosti aplikuje.

Na podkladě všech těchto zjištění, analýzy dat z rodinné a osobní anamnézy a analýzy dostupných výstupů z pedagogické diagnostiky školních znalostí a dovedností realizované učiteli speciální pedagog zhodnotí školní znalosti a dovednosti jedince v kontextu jeho celkového vývoje.

Při identifikaci nadání *v předškolním věku* je úkolem speciálně pedagogického vyšetření posouzení úrovně schopností a dovedností potřebných pro zvládnání trivia, v případě mimořádného nadání často i posouzení úrovně školních dovedností. Nutné je porovnat míru vyzrálosti percepce (a grafomotoriky) s dovedností číst a psát a rozlišit spontánní rozvoj čtení a psaní na podkladě

skutečné zralosti dítěte pro jejich osvojování od toho, co si dítě osvojilo pod vlivem nácviku vedeného dospělými. To umožňuje posoudit celkovou vyspělost dítěte včetně případných nerovnoměrností s následnou včasnou intervencí k jejich úpravě, ať již se jedná o nerovnoměrné vyzrávání dílčích funkcí či o nesprávné návyky při samostatném získávání školních dovedností dítětem.

Při identifikaci nadání *ve školním věku* je úkolem speciálně pedagogického vyšetření posouzení úrovně schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí trivía, posouzení úrovně školních dovedností a jejich porovnání s intelektovými kapacitami jedince.

Případné snížení školních dovedností ve srovnání s rozumovými schopnostmi žáka nemusí být v běžné praxi zřetelné. Jedinci s vysokými rozumovými předpoklady mohou zpočátku výuky svá různá dílčí oslabení do jisté míry kompenzovat či se naopak mohou v běžné školní praxi jevit jako jedinci s nižšími rozumovými kapacitami, než je tomu ve skutečnosti. U žáků s mimořádným nadáním tak hrozí větší riziko pozdějšího odhalení případných poruch učení a tím je ohroženo včasné zahájení potřebné intervence. Speciálně pedagogické vyšetření je tedy nutné i pro případné odhalení dvojí výjimečnosti – specifických poruch učení při mimořádném nadání.

Poznatky získané speciálně pedagogickým vyšetřením slouží zároveň jako podklad pro vzdělávací postupy stanovené individuálním vzdělávacím plánem. Při návrhu opatření směřujících k akceleraci je nutné posoudit všechny školní dovednosti a rozlišit, co má dítě/žák bezpečně osvojeno a dokáže aplikovat, kde se začíná orientovat a které vědomosti jsou pouze útržkovité bez zařazení do systému.

Shrnutí

Speciálně pedagogické vyšetření je nedílnou součástí komplexního vyšetření mimořádného nadání. Jeho hlavními úkoly jsou:

- Posoudit úroveň schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí trivía a úroveň školních dovedností.
- Vzájemně porovnat dosaženou úroveň schopností potřebných pro zvládnutí čtení, psaní a matematiky a dovedností ve čtení, psaní a matematice.
- Sledovat vývoj jedince jako dlouhodobý proces ve všech těchto rovinách.
- Preventivně sledovat riziko výskytu dvojí výjimečnosti.
- Při návrhu opatření směřujících k akceleraci u všech školních znalostí a dovedností rozlišit
 - co má dítě/žák bezpečně osvojeno a dokáže aplikovat
 - kde se začíná orientovat
 - které vědomosti jsou pouze útržkovité bez zařazení do systému.

5. Přílohy

5.1 Nástroje používané v PPP při komplexní diagnostice mimořádného nadání

Níže uvedený seznam diagnostických nástrojů je založen na výsledcích *Analýzy služeb školských poradenských zařízení pro mimořádně nadané děti a žáky* realizované IPPP ČR koncem roku 2010. Diagnostické nástroje jsou v něm pro větší přehlednost rozděleny do těchto tematických oblastí: intelekt; pozornost a paměť; vnímání; (grafo)motorika; tvořivost; osobnost; osobnost projektivně; sociální oblast; motivace a zájmy; úzkost; trivium a SPU; ostatní. (Pozn.: ačkoli některé z níže uvedených nástrojů lze zařadit do několika oblastí, je zde každý takový nástroj zařazen vždy pouze do jedné z nich.)

Koordinátoři péče o nadané byli požádáni, aby vyznačili ty nástroje, které pro komplexní diagnostiku mimořádného nadání v PPP doporučují. Vyjadřovali se přitom vždy jen k těm nástrojům, se kterými měli dostatečnou osobní zkušenost. V souladu se svými odbornými kompetencemi posuzovali některé nástroje jak psychologové, tak speciální pedagogové, jiné jen jedna z profesí. Počet doporučujících hlasů udává vždy poslední sloupec tabulky.

intelekt

SON – R 2 ½ - 7 (Tellegen, Laros, Heider, 2008)	20
Woodcock-Johnson International Editions WJ IE (2001, 2007)	19
WPPSI (Wechsler, česká úprava 1982)	6
WISC-III (Wechsler, 2002)	19
WAIS-R (Wechsler, 1983)	4
WAIS-III (Wechsler, 2010)	14
Kaufmanova hodnotící baterie pro děti K-ABC (Kaufman, Vonkomer, 2000)	8
Váňův inteligenční test VIT (Váňa, Hrabal, 1975)	3
Analýza struktury inteligence ISA (Fay, Trost, Gittler, 2001)	4
Bochumský maticový test BOMAT (Hossiep, Turck, Hasella, 2002)	4
Vídeňský maticový test (Forman, 2002)	3
Test kognitivních schopností TKS (Thorndike, Hagen, France (2005)	2
Test úrovně rozumových schopností (Vonkomer, 2005)	0
Stanford-Binetův inteligenční test – forma LM (Terman, Merrill, 1971)	1
Stanford-Binetův inteligenční test, 3. revize SB-TM (Terman, Merrill, 1972)	2
Stanford-Binetův inteligenční test, 4. revize SB-IV (Thorndike, Hagen, Sattler, 1995)	7
Barevné progresivní matice (Raven, 1984)	7
Standardní progresivní matice (Raven 1977, 1989, 1991)	8
Test struktury inteligence T-S-I (Amthauer, 1988)	2
Test struktury inteligence I-S-T 70 (Amthauer, 1993)	1
Test struktury inteligence I-S-T 2000 R (Amthauer, Brocke, Liepmann, Beauducel, 2005)	16

pozornost a paměť

Číselný čtverec (Jirásek, 1992)	21
Test cesty TMT (Preiss, 1995; 2006)	7
Test pozornosti d2 (Brickenkamp, Zillner, 2000)	10
Test koncentrace pozornosti (Kučera, 1992)	8
Paměťový test učení (Preiss, 1999)	6

vnímání

Reverzní test (Efeldt, 1969, 1992)	29
Zkouška sluchové diferenciaci Wepman-Matějček (1993)	28
Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček)	28

(grafo)motorika

Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992)	24
Kresba postavy (Šturma, Vágnerová, 1992)	25
Test obkreslování (Matějček, Vágnerová, 1982)	22
Rey-Osterriethova komplexní figura TKF (1980; 1997)	26
Zkouška laterality (Matějček, Žlab 1972; 1992)	28
Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982)	15

tvořivost

Urbanův figurální test tvořivého myšlení (Urban, Jellen, 2002; 2003)	14
Torranceho figurální test tvořivého myšlení (Torrance, 1984)	12
Kreatos (Schürer, 1997)	8
Orientační zkoušky tvořivosti (pracovní verze VÚDPaP)	6

osobnost - dotazníky

Bochumský osobnostní dotazník BIP (Hossiep, Paschen 2003)	3
Osobnostní dotazník pro děti CPQ (Cattell, Porter, 1998)	5
Inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti PSSI (Kuhl, Kazén, 2002)	3
Šestnáctifaktorový dotazník 16 PF (Cattell, 1997)	7
Osobnostní dotazník pro mládež HSPQ (Cattell, 1992)	11
Osobnostní dotazník pro děti B-JEPI (Eysenck, Eysenck, 1987)	8
NEO pětifaktorový osobnostní inventář FFI (Hřebíčková, Urbánek, 2001)	13

osobnost - projektivní testy

CATO (Boš, Strnadová, 1975)	7
ROR (Rorschach, 2009)	13
Zulligerův tabulový test ZTT (Zulliger)	5
Test hvězd a vln (Avé-Lallemant, 1997)	5
Nedokončené věty (z Projektivního interview)	18
Lüscherova klinická diagnostika LKD (Lüscher, 1994)	14
Test ruky	8
Test stromu (Altman, 1998)	19
Test kresby lidské postavy FDT (Baltrusch, Koubek, 2007)	14
Projektivní interview (Michal, 1992)	11

sociální oblast

Škála rodinného prostředí (Moose, M. Hargašová, T. Kollárik, 1986)	4
Test rodinných vztahů (Antony, Bene, Mádrová, 1992)	12
ADOR (Matějček, Říčan, 1992)	11
Dotazník interpersonální diagnózy ICL (Leary, 1976)	5
SOCAG - semiprojektivna metodika zameraná na sociálne správanie (Dočkal, 1998)	3

motivace a zájmy

Test hierarchie zájmů (Černý, Smékal, 1992)	4
Test profesních zájmů B-I-T II (Irle, Allehof, 2004)	6
Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry DVP (Holland, Hoskovcová, 2003)	11
Obrázkový test profesní orientace OTPO (Mezera, 2006)	6
Test struktury zájmů AIST-R (Bergmann, Eder, 2007)	5
Dotazník motivace k výkonu – LMI (Schuler, Prochaska, 2003)	7

úzkost

Škála klasické sociálně situační anxiety a trémy KSAT (Kondáš, 1973)	5
Škála zjevné úzkosti CMAS (Castaneda, 1974)	7

školní oblast - trivium a SPU

Vyšetření matematických schopností u dětí (Novák, 1997)	20
Barevná kalkule (Novák, 2002)	15
Kalkule IV (Novák, 2002)	14
Zkouška čtení (Matějček, 1987)	26
Prediktivní baterie čtení (Inizan, 1999)	10
Zkouška psaní a pravopisu (Matějček)	22
Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992)	22
Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Švancarová, Kucharská, 2001)	22
Diagnostika SPU v českém jazyce (Novák, 2002)	23
Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých (Cimlrová a kol., 2007)	22
Deficity dílčích funkcí (Sindelar, 1998; 2008)	16
Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ (Caravolas, Volín, 2005)	17
Didaktické testy z českého jazyka a matematiky pro 5. a 9. ročník základní školy (Pacnerová, Pavlas Martanová, 2009)	15

učební a kognitivní styly

Dotazník stylů učení LSI (Dunnová, Dunn, Price, 2004)	8
Dotazník konstruktivního myšlení CTI (Epstein, 2004)	6
Test na meranie internality a externality INTEX (Učeň, Senka, 1991)	1

další nástroje

Test vnímání a pozorování pro děti od 5 do 11 let (Trna, Brno 1999)	1
Sebeuposuzovací škála dětské depresivity – CDI (Kovacs, 1998)	5
Heidelberský test řečového vývoje H-S-E-T (Grimmová, Scholer, 1997)	3
Dotazník sociálního a emočního vývoje CAST (in Williams et al. <i>The CAST (Childhood Asperger Syndrome Test): Test accuracy</i> . Autism 2005(1), s. 45-65.)	1

5.2 Pedagogické a speciálně pedagogické nástroje na jednotlivých vzdělávacích úrovních (sestavili PaedDr. Daniela Švancarová, Mgr. Jiřina Bednářová, PaedDr. Daniela Pokorná a Pracovní skupina spec. pedagogů – koordinátorů péče o nadané)

Předškolní věk⁹

- posouzení řeči: výslovnost, slovní zásoba, porozumění řeči, artikulační obratnost a gramatická rovina jazyka
- posouzení hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky (např. Třesoňková: Test motoriky; Míka: Orientační test dynamické praxe; orientační posouzení motoriky dle MUDr. Klepové)
- kresba s hodnocením provedení a obsahu (Jirásek: Orientační test školní zralosti; spontánní kresba)
- vyšetření laterality (Matějček, Žlab: Zkouška laterality)
- vyšetření zrakového vnímání (Edfeldt: Reverzní test)
- vyšetření sluchového vnímání (Wepman-Matějček: Zkouška sluchového rozlišování; Matějček: Zkouška sluchové analýzy a syntézy)
- na základě pozorování při vyšetření posoudit schopnost koncentrace pozornosti, pracovní vlastnosti, sociální a citovou zralost, dotazníky zaměřené na projevy chování
- rizika poruch učení (Inizan: Prediktivní baterie čtení; Lazarová, Sindelarová: Předcházíme poruchám učení; Švancarová, Kucharská: Test rizika poruch čtení a psaní)
- v případě potřeby využití testů pro školní věk (zkoušky čtení, psaní, matematické dovednosti apod.)
- školní portfolio (z mateřské školy)
- další nástroje diagnostiky dle specifiky pracoviště

Mladší a starší školní věk

- posouzení řeči: výslovnost, slovní zásoba, porozumění řeči, artikulační obratnost, sykavkové asimilace, gramatická rovina jazyka a vyšetření jazykového citu (Žlab: Zkouška jazykového citu; Novák: Diagnostika specifických poruch učení)
- vyšetření laterality (Matějček, Žlab: Zkouška laterality)
- posouzení hrubé a jemné motoriky (Míka: Orientační test dynamické praxe), k posouzení úrovně motorických schopností lze použít zejména výstupy z pozorování
- grafomotorika (Šturma, Vágnerová: Kresba postavy; Rey-Osterriethova komplexní figura), posouzení spontánní kresby (zejména formální hledisko) a písemného projevu
- posouzení vývojové úrovně senzomotorických dovedností, zrakového vnímání, prostorového vnímání, paměti a pozornosti (Matějček, Vágnerová: Test obkreslování; Rey-Osterriethova komplexní figura; Edfeldt: Reverzní test; Novák: Diagnostika specifických poruch učení; Sindelarová: Deficity dílčích funkcí)
- vyšetření sluchového vnímání (Wepman-Matějček: Zkouška sluchového rozlišování; Matějček: Zkouška sluchové analýzy a syntézy; Novák: Diagnostika specifických poruch učení)
- hodnocení úrovně koncentrace pozornosti a distribuce pozornosti (Jirásek: Číselný čtverec; Preiss: Test cesty TMT; Brickenkamp, Zillner: Test pozornosti d2; dotazník pro rodiče: ADHD podle DSM-IV a hyperkinetická porucha podle MKN-10¹⁰).
- diagnostika školních schopností a dovedností (Matějček: Zkouška čtení; Caravolas: Baterie testů gramotnostních dovedností; Švancarová, Kucharská: Test rizika poruch čtení a psaní),

⁹ Pro posouzení předškolního dítěte lze využít rovněž publikace Bednářová, Jiřina; Šmardová, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2007. ISBN 978-80-251-1829-0

¹⁰ viz příloha 5.5

posouzení písemného projevu, didaktické testy pro příslušné ročníky; vyšetření matematických schopností (Novák: Vyšetření matematických schopností u dětí); posouzení dosažené úrovně matematických dovedností a učebního potenciálu dítěte v matematice

- v případě potřeby využití testů pro starší školní věk a adolescenty (Cimlerová a kol.: Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých)
- školní portfolio

Adolescence

- posouzení vývojové úrovně senzomotorických dovedností, zrakového vnímání, prostorového vnímání, paměti a pozornosti (Rey-Osterriethova komplexní figura; Cimlerová a kol.: Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých; Novák: test optické diferenciacce z testové baterie Diagnostika specifických poruch učení)
- vyšetření sluchového vnímání (Wepman-Matějček: Zkouška sluchového rozlišování; Matějček: Zkouška sluchové analýzy a syntézy; Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob; Novák: Diagnostika specifických poruch učení)
- diagnostika školních schopností a dovedností (Cimlerová a kol.: Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých), posouzení písemného projevu, didaktické testy
- školní portfolio

5.3 Popis vybraných nástrojů pro speciálně pedagogickou diagnostiku

(PaedDr. Daniela Pokorná)

5.3.1 Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob

(Cimlnerová, Pokorná, Chalupová a kol., IPPP ČR, 2005)

Testy ve výzkumné studii jsou určeny pro diagnostiku žáků a studentů středních škol a pro dospělé, kde je podezření na některou ze specifických poruch učení s výjimkou specifické poruchy v matematice. S opatrností lze diagnostických nástrojů použít i u žáků vyšších ročníků základních škol, je však nutno pamatovat na skutečnost, že normativní data se vztahují na studenty a žáky středních škol.

Soubor diagnostických nástrojů by měl sloužit rovněž jako východisko pro sestavení individuálních vzdělávacích plánů žáků a studentů středních škol a následně i pro vytvoření účinných edukačních a reedukačních metod, využitelných v populaci dospívajících a dospělých osob, kterých je prozatím v České republice nedostatek.

Předložený diagnostický materiál je určen odborným pracovníkům poradenských zařízení, zabývajícím se diagnostikou specifických poruch učení, ale i dalším zájemcům z řad odborníků, kteří se ve své práci podílejí na diagnostice specifických poruch učení v adolescenci a v dospělém věku.

Jednotlivé převzaté i původní diagnostické nástroje byly ověřovány na vzorku zhruba 1500 žáků a studentů 2. ročníků středních škol a učilišť Čech a Moravy, kontrolní skupina byla sestavena zhruba ze 120 klientů pedagogicko-psychologických poraden starších 15–ti let, u kterých byla diagnostikována specifická porucha učení.

Ověřovaná testová baterie obsahuje 8 modulů. Každý modul reprezentují 1 – 3 diagnostické nástroje, které postihují daný modul z různých výkladových aspektů.

1. *Vstupní modul*
2. *Modul Čtení*
3. *Modul Psaní*
4. *Modul Fonematické povědomí*
5. *Modul Zraková percepce a koncentrace*
6. *Modul Řečové funkce*
7. *Modul Motorické funkce*
8. *Modul Prostorové a pravo-levé vnímání*

Optimální variantou se jeví zadávání všech testů individuálně, 9 testů lze v případě potřeby zadávat i skupinově (Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé, Diktát, Pseudoslovný diktát slov, Pseudoslovný diktát vět, Test zrakového vnímání, Test koncentrace pozornosti, Test obkreslování, Orientační zkoušku jazykového citu a Test zrcadlového vnímání). Ve výzkumné studii je zahrnuto 6 převzatých testů, ovšem s novými, restandardizovanými normami pro sledovanou skupinu (Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé, texty O krtkovi a Latyš ze Zkoušky čtení, Test koncentrace pozornosti, Test obkreslování a Test verbální fluence), u 2 testů se autoři inspirovali již vydanými a existujícími diagnostickými nástroji (Test zrakového vnímání, Test dynamické praxe) a zbývajících 10 testů bylo vytvořeno přímo pro účely výzkumné studie. Autorem 3 nových testů je J. Volín (Pseudoslovný diktát slov, Pseudoslovný diktát vět, Test fonologické manipulace). U převzatých testů nejsou v materiálu zahrnuty původní manuály těchto testů, uživatel se tak musí s těmito testy důkladně obeznámit před samotnou administrací a vycházet z nich. Tam, kde to povaha testů vyžaduje, jsou zařazeny zácvičné položky. Doba administrace

všech 8 modulů činí přibližně 2 hodiny, pro účely individuální diagnostiky lze zadávat výběrově jednotlivé moduly, případně dílčí testy obsažené v modulech vzájemně kombinovat dle povahy řešené problematiky. V těchto případech se čas administrace podstatně zkrátí.

Řazení jednotlivých kapitol je zvoleno s ohledem na diagnostickou praxi a upřednostňuje snadnou manipulaci s příručkou v průběhu samotného testování. V teoretickém úvodu jsou popsány obecné zásady diagnostického procesu u specifických poruch učení v adolescentním věku a u dospělých osob, naznačeny jsou rozdíly v identifikaci specifické poruchy učení v dětství a v dospělosti, uvedeny jsou i hlavní přetrvávající deficity u dospělých dyslektiků. V textu jsou uvedena teoretická východiska jednotlivých testů, popis testů, popsány jsou hlavní rysy každého testu i očekávaný výkon v případě typického a atypického rozvoje dané schopnosti či dovednosti. Manuál obsahuje instrukce a pokyny pro administraci jednotlivých testů. Závěrečná kapitola obsahuje statistické zpracování dat v podobě tabulek a komentáře k tabulkám pro účely interpretace jednotlivých testových výsledků a následnou diagnostickou rozvahu. Záznamové listy k jednotlivým testům jsou přiloženy dvakrát, jednak jsou pevnou součástí příručky a pro snadnou dostupnost jsou dány též do Přílohy. Jednotlivé záznamové listy lze kopírovat.

Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku i kontrolní skupiny a rozsahu i povaze zadávaných testů poskytla uvedená výzkumná studie velké množství dat, z nichž jsou v této příručce uvedena prozatím pouze data nezbytná pro diagnostiku specifických poruch učení v adolescenci a dospělém věku. Na tuto publikaci bude proto navazovat doplňující materiál, který bude zaměřen na podrobnější a přesnější analýzu jednotlivých položek daných testů a budou ještě více specifikovány vazby mezi jednotlivými testy v kontrolní skupině (tedy u klientů s diagnostikovanými specifickými poruchami učení). Pro orientační zjištění rizika specifické poruchy učení v adolescenci a v dospělém věku bude sestaven *Screeningový (detekční) dyslektický test pro dospělé*.

Pojetí diagnostické baterie vychází ze širšího konceptuálního rámce a specifické poruchy učení ve smyslu dyslexie, dysortografie a dysgrafie jsou chápány jako kombinace fonologických, vizuálních, auditivních a motorických deficitů, které ovlivňují proces učení v oblasti čtení, psaní a pravopisu (Reid, 1999).

U dospívajících a dospělých osob s dyslexií jsou často specifické obtíže typické pro děti v mladším školním věku již do značné míry kompenzovány, skryty či se vyskytují v latentní podobě, případně jsou zastřeny sekundární symptomatikou a aktuálně se nijak výrazně neprojevují. S jejich manifestací se pak můžeme nejčastěji setkat u studentů středních škol v souvislosti s vyššími nároky středoškolského studia, kde již vyšší kognitivní kapacita či zvýšené úsilí při domácí přípravě nedokáže mnohé dyslektické charakteristiky skrýt.

Obecně lze shrnout, že obtíže zahrnují celý proces zpracování informací.

Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob je chápána jako interdisciplinární proces, na němž se podílí psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, případně odborník z oborů neurologie, logopedie, foniatrie, psychiatrie, klinické psychologie apod. V případě studenta střední školy jsou důležité informace ze školy. Nelze opomenout vstupní informace od rodičů, resp. studenta samotného. Do diagnostického procesu u adolescentů a dospělých osob intervenuje více různých faktorů, které se vzájemně ovlivňují a které vycházejí z možné etiologie obtíží, z aktuálních studijních či profesních problémů a širšího sociálního dosahu poruchy. Maturace kognitivních funkcí je prakticky ukončena, potíže jsou předcházejícím vývojem do určité míry kompenzovány či se manifestují v jiné symptomatologii. V tomto smyslu je diagnostika v adolescentním a dospělém věku náročnější než u dětí. Proto je potřebné posuzovat jednotlivé funkce i v situacích percepční zátěže, kdy již nelze obtíže kompenzovat.

Test byl standardizován v roce 2005. Nutností je standardizace detekční baterie SPU, která bude obsahovat i doplňkové zkoušky s vysokou vypovídající hodnotou.

5.3.2. Zkouška čtení (Matějček, Šturma, Vágnerová, Žlab, Psychodiagnostika Bratislava, 1992)

Zkouška je koncipována jako základní článek při komplexní speciálně pedagogické diagnostice specifických poruch učení. Cílem zkoušky je zachytit aktuální úroveň čtenářských dovedností probanda pokud možno tak diferencovaně a podrobně, aby výsledků mohlo být použito

- k jemnějšímu odlišení specifických a nespecifických poruch
- k diagnostice dalších odchylek v duševních funkcích klienta
- k hodnocení pokroků při reedukaci obtíží ve čtení (specifických i nespecifických)
- k výzkumným účelům (např. ke srovnání výsledků výuky různými metodami, ke srovnání výkonnosti dětí s různým stupněm defektu)
- jako standardního testu při komplexním vyšetřování dětí v poradenských zařízeních
- jako součást diagnostického postupu v případech na podezření na sociální a výchovnou zanedbanost, psychickou deprivaci, atp.

Zkouška čtení je souborem osmi základních standardizovaných textů a tří textů doplňkových, texty jsou odstupňovány po formální i obsahové stránce pro začínající a vyspělé čtenáře.

Testy obsahují normy pro 1. – 6. ročník a jsou navíc podrobně diferencovány dle časového období (říjen, leden, květen).

Zkouška je určena především pro speciální pedagogy, kteří mají širší a hlubší erudici při posuzování této školské dovednosti, jsou vybaveni metodikou výuky čtení a znalostí o možných didaktogenních chybách při výuce čtení.

Jednotlivé texty přinášejí souvislý děj a výkonnost probanda ve čtení hodnotíme za určitý časový úsek, zpravidla jsou to 3 minuty, standardizován je jen výkon v první minutě. Omezujícím činitelem je fakt, že zkoušíme jen hlasité čtení, abychom měli přímou kontrolu způsobu či stylu čtení, počtu a kvality chyb. Nemůžeme pak dobře zachytit ty případy (neurotické komplikace), kdy dítě při hlasitém čtení pro trému na nejistotu v mluvním projevu čte velmi špatně, kdežto při tichém čtení nemá prakticky žádné obtíže.

Zkušený uživatel testů najde způsob, jak se s omezeními vyrovnat, dle potřeby může využít dalších textů, vhodná je kombinace textu smysluplného čteného hlasitě, pseudoslovného textu čteného hlasitě a smysluplného textu čteného potichu (není standardizováno pro školní věk).

Výsledek zkoušky hodnotíme jak kvantitativně, tak kvalitativně, zajímá nás:

- rychlost
- počet a kvalita čtenářských chyb
- stupeň vývoje čtenářských návyků
- stupeň porozumění čtenému textu
- průvodní projevy při čtení

Průměrní a dobří čtenáři by měli dosahovat dobrých výsledků a přiměřených projevů ve všech 5 sledovaných oblastech. Dyslektici budou dosahovat významně nižších čtenářských výkonů, vyšší chybovosti, případně zachytíme nápadnosti v jejich chování při čtení.

Čtenářskou vyspělost probanda porovnáváme s jeho rozumovým potenciálem, poruše uvažujeme jen v případě, že čtenářská úroveň je významně nižší než rozumový potenciál.

Čtenářskou vyspělost musíme posuzovat komplexně ve všech souvislostech. V anamnestickém rozhovoru se doptáme probanda (rodiče, učitele), zda pociťuje při tichém čtení subjektivní obtíže a konkretizujeme je. Zajímáme se o jeho vztah k literatuře a čtení obecně,

o předmět čtenářského zájmu (např. beletrie, encyklopedie, noviny, internet...), o subjektivní zhodnocení jeho schopnosti studia z učebnic (zda preferuje učebnici či sešit a proč...), zeptáme se, zda preferuje čtení tiché či hlasité a žádáme zdůvodnění. V ideálním případě výsledek všech 3 zkoušek čtení porovnáváme, hodnotíme a interpretujeme ve vztahu k ostatním zkouškám.

Normy je třeba restandardizovat, jsou staré 20 let, chybí nám normy pro 7., 8., 9., ročník, čtenářská dovednost se během života vyvíjí.

5.3.3. Zkouška jazykového citu (Žlab, Mikrodata 1992)

Zkouška jazykového citu je součástí komplexního posouzení úrovně řeči (spolu s celkovým zhodnocením verbálních intelektových schopností a jejich dílčích oblastí jako je verbální paměť, verbální fluence a vyjadřovací schopnosti, správná výslovnost, fonematické povědomí, ...). U dyslektiků často zjišťujeme obtíže ve více řečových složkách, v celkovém oslabení jazykových schopností.

Jednou ze složek řeči, na niž je nutno soustředit pozornost, je úroveň gramatického, resp. jazykového citění. Dysgramatismus je neúplná a nepřesně vyvinutá schopnost užívat v mateřské řeči obvyklé gramatické tvary, a to v řeči mluvené i psané. Tento vývojový nedostatek bývá narušen nedostatkem schopnosti tvořit větné celky, vyjádřit myšlenku slovním sledem v mateřštině obvyklým (Sovák, 1980). Příčinou může být lehká mozková dysfunkce, ale i faktory sociální. (viz Žlab: Zkouška jazykového citu, Mikrodata, 1992)

Určení diagnózy „dysgramatismus“ či „snížená úroveň jazykového citu“ vychází především z posouzení spontánního mluvního či písemného projevu (v poradenské praxi např. rozhovor s klientem, reprodukce přečteného textu, nahlédnutí do slohových prací, vlastních zápisků v sešitech...). Takovéto posuzování je do značné míry subjektivní. K objektivnějšímu posouzení nám může posloužit Zkouška jazykového citu.

Test mapuje znalost a dovednost fonologických, morfologických, syntaktických, sémantických a gramatických struktur a funkcí v jazyce.

Zkouška je vyhotovena ve 2 verzích – pro mladší školní věk a doplňkový test pro předškolní děti.

Výsledek testu velmi významně koreluje s anamnestickými údaji o opožděném vývoji řeči, se stupněm dyslexie a dysortografie a se školím prospěchem.

Dyslektici, jak v celé zkoušce, tak v jednotlivých subtestech, dosahují významně horších výsledků než běžná populace, jejich opoždění činí průměrně 2 roky.

Test byl standardizován v roce 1984 na vzorku cca 100 dětí běžné populace (50 dívek a 50 chlapců) a 1985 na 60 žácích dyslektických tříd, vhodná by byla restandardizace.

5.3.4. Verbální fluence

Verbální fluence měří schopnost vybavit si během určeného časového úseku co nejvíce slov z dlouhodobé sémantické paměti, avšak aby měl proband úspěch, musí zároveň zapojit funkce krátkodobé paměti. Test je úzce spojen s ostatními řečovými funkcemi – poukazuje na verbální pohotovost, dynamickou organizaci vnitřní řeči, spontaneitu, tempo a plynulost řeči. Výkon v průběhu testu vypovídá zároveň o kognitivním stylu práce probanda. Neurologové využívají v praxi této zkoušky při diagnostice poškození frontálního mozkového laloku. U části osob se specifickou poruchou učení jsou obtíže ve výbavnosti pojmů součástí poruchy ve vývoji řeči a jazyka, která se může projevit mj. i snížením slovní pohotovosti. Různé modifikace testu verbální fluence bývají zařazovány do zahraničních screeningových testů pro dospělé se suspekci na specifickou poruchu učení.

Popis testu

Examinátor zadává probandovi postupně tři různé souhlásky, na které má proband po dobu 60 sekund jmenovat co nejvíce slov, která na zadanou souhlásku začínají. Neměla by být produkována slova začínající velkými začátečními písmeny (např. vlastní jména, názvy měst, států, řek apod.), slova příbuzná a zkratky. Test je zadáván ústní formou, individuálně. Během probandovy produkce examinátor zapisuje slova do záznamového archu. Za nesprávné odpovědi jsou považována slova porušující instrukci, opakovaná slova, neologismy, pseudoslova. Sekundárně lze diagnosticky využít i projektivního potenciálu testu.

Výběr stimulů

Probandům je prezentována řada 3 souhlásek v pořadí N, K, P a je registrován počet správně produkováných slov, která začínají na výše uvedené souhlásky. Sběr testových dat v rámci tvorby norem u adolescentní populace ani klinická zjištění u testovaných dospělých osob neprokázala nárůst frekvence produkce slov u písmene P, u kterého se nabízí asociace s vyjmenovanými slovy z českého jazyka.

Hlavní rysy testu

Výstupem testu jsou následující skóre:

- počet produkováných slov na jednotlivé souhlásky, tj. na N, K, P
- součet produkováných slov ke všem třem souhláskám (N+K+P).

Dále se provádí kvantitativní srovnání produkce slov na jednotlivé souhlásky s následným rozbohem (křivka výkonosti v průběhu testu a její následná analýza). Je nutno vzít v úvahu, že do celkového výkonu v testu verbální fluence interferují i intelektové schopnosti probanda, které ovlivňují kvantitu i kvalitu slovní produkce. Interpretačně využíváme i projektivního potenciálu jmenovaných slov.

Očekávaný výkon v případě typického a atypického rozvoje dané schopnosti

Lze očekávat, že probandi se specifickou poruchou učení, u nichž jsou oslabeny jazykové schopnosti, budou podávat celkově slabší výkon než běžná populace a budou se u nich objevovat nerovnoměrnosti v křivce výkonu. Výkon v testu bude souviset i s celkovou úrovní vzdělání probandů a se sociokulturními vlivy v jejich prostředí. Rovněž lze očekávat rozdíly v počtu produkováných slov u mužů a u žen v souvislosti s obecně lepšími výkony žen v testech verbálních schopností.

Test je standardizován na české populaci na vzorku cca 1500 žáků 2. ročníků III. stupně a je diferencován pro SOU, SOŠ a gymnázia (viz Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob, IPPP ČR, 2005), zajímavé by bylo provést standardizaci i na populaci žáků ZŠ

5.3.5. Test koncentrace pozornosti (Kučera, Psychodiagnostika Bratislava 1992)

Autorem přepracované a rozšířené verze „Korekturního testu“ C. Haltera z roku 1980 je M. Kučera (1980). Jedná se o výkonový test, který je primárně zaměřený na posouzení kvality pozornosti – především její soustředěnost, rozsah, přizpůsobivost a krátkodobě stálost.

Vzhledem k obsahu a podobě testu do hry vstupují i další neméně důležité faktory, jako je psychomotorické tempo, korekční schopnost, správnost a rychlost výkonu, sklon k chybovosti. Rovněž problémy v oblasti zrakové percepce mohou nepříznivě ovlivnit výkon probanda.

Lze říci, že Test koncentrace pozornosti má velkou vypovídací hodnotu. Kromě výše uvedeného také orientačně vypovídá o inteligenční úrovni probanda, některých osobnostních rysech

(např. impulzivitě), o možnosti organického poškození mozku, o reakci probanda na zátěžovou situaci atd.

Popis testu

Test koncentrace pozornosti formou zápisu odpovědí řadíme mezi tzv. testy škrtačí.

Testový formulář obsahuje dva sloupce znaků. Úkolem probanda je porovnat znaky v levém sloupci se znaky v pravém sloupci a škrtať v pravém sloupci ty znaky, které nejsou shodné se znaky ve sloupci levém. Tento postup lze modifikovat u leváků tak, že škrtačí znaky ve sloupci levém.

Test obsahuje tři formy: formy A a B jsou písmenné a forma C je geometrická. Podle cíle vyšetření lze použít jen jednu nebo obě formy, tj. písmennou i geometrickou. (Formu geometrickou lze zvolit např. z důvodu větší náročnosti, pro probandy z jiných jazykových kultur nebo pro probandy se specifickými poruchami učení).

Test je časově limitovaný – po vypracování zácvičných úloh, na kterých si ověříme, zda proband pochopil správně instrukce, pracuje proband samostatně 4,5 minuty.

Test může být administrován individuálně i skupinově. Je třeba probandům zajistit klidné pracovní prostředí.

Výběr stimulů

Úkolem probanda je identifikovat dvojice znaků, které se liší.

Tyto odlišnosti spočívají u v forem A a B např. v záměně písmen, záměně velkého a malého písmene, krátké a dlouhé samohlásky, záměně písmen na základě podobnosti zvukové nebo tvarové.

Písmenná forma testu obsahuje nejen písmena, ale i další znaky klávesnice psacího stroje nebo PC – tedy např. číslice, závorky, paragraf.

V grafické formě testu (C) spočívá odlišnost např. v rotaci znaku podle vertikální osy, podle horizontální osy nebo podle obou současně, doplnění znaku o tečku nebo čárku.

Hlavní rysy testu

Výkon probanda v testu lze vyhodnotit kvantitativně, kvalitativně nebo komplexně (oběma způsoby).

Výstupem kvantitativního vyhodnocení jsou především údaje o rychlosti, chybovosti a kvalitě výkonu.

Při kvalitativním vyhodnocení získáváme odvozené informace především z průběhu testování a ze způsobu, jakým proband dosáhl výsledku. Tyto informace můžeme přesněji interpretovat pouze společně s dalšími zjištěními o probandovi z tohoto i dalších testů. Všímáme si především těchto jevů: oprav (chybného nebo správného škrtnutí), rozložení chyb (vysoká chybovost na začátku nebo na konci testu), způsobu škrtnutí (tlak na tužku, sklon a délka čáry), chování probanda (nervozita, zbrkllost).

Očekávaný výkon v případě typického a atypického rozvoje dané dovednosti

Lze očekávat, že probandi se specifickými poruchami učení či poruchou koncentrace pozornosti budou v testu dosahovat významně horších výkonů než intaktní populace. Především se jedná o probandy, u kterých jsou specifické poruchy učení etiologicky podmíněny drobným cerebrálním poškozením.)

Normy jsou zastaralé, vhodná by byla restandarizace či standardizace pro žáky ZŠ. Nové normy pro skupiny žáků III, stupně diferencované pro 2. ročníky SOU, SOŠ a gymnázií jsou obsaženy v testové baterii Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cimlerová, Pokorná, Chalupová, IPPP ČR, 2005 – viz výše)

5.3.6. Test obkreslování (Matějček, Vágnerová, Psychodiagnostika Bratislava, 1992)

Test obkreslování autorů Matějčka a Vágnerové (1974) postihuje zejména úroveň jemné motoriky, zrakového vnímání a vizuomotorické koordinace. Test zachycuje širokou oblast senzomotoriky, ve které mají osoby se specifickými poruchami učení více či méně nápadné deficity. Deficit může být přítomen buď v oblasti motoriky, percepce nebo v oblasti senzomotorické koordinace. Oslabení v některé z oblastí signalizuje nápadnosti či nerovnoměrnosti ve struktuře těchto psychických funkcí nebo přímo poruchu funkce centrálního nervového systému. Test obkreslování odráží nepřímo i úroveň neverbální inteligence probanda a je měřítkem jeho analyticko-syntetického myšlení. Kromě komplexního zhodnocení senzomotorických schopností je nutné všimnout si i takových jevů jako např. držení psacího náčiní, tlaku na tužku, členění plochy papíru apod.

Popis testu

Test patří mezi neprojektivní kresebné techniky. Probandům jsou prezentovány předlohy s geometrickými obrazy, které mají kresebně napodobit, jak nejlépe dovedou. Jednotlivé předlohy jsou odstupňovány dle obtížnosti a náročnosti reprodukce. Proband reprodukuje obrazy na přiložený arch bílého papíru formátu A 4. Předlohy má před sebou a má tak možnost stálého srovnávání své kresby s předkládaným obrazem. Vyloučeno je gumování a použití rýsovacích potřeb. Čas není primárně sledovaným faktorem, je však účelné všimnout si času potřebného ke splnění testu a dále rozložení obkreslovaných obrazců na ploše papíru.

Výběr stimulů

Test obkreslování obsahuje předlohy geometrických obrazců 1. – 12. odstupňovaných dle náročnosti: kresebně napodobuje nejprve jednoduché plošné geometrické obrazy a pak postupně kombinace dvou útvarů (plošných, plošných a prostorových a jen prostorových).

Hlavní rysy testu

Výstupem testu je dosažený počet bodů u každého jednotlivého obrazce a zejména celkový součet bodů získaný ze všech obkreslených obrazců. Za účelem spolehlivosti hodnocení probíhá skórování dle přesného návodu uvedeného v původním manuálu testu. V průběhu testu nesledujeme pouze finální výtvary, ale i samotný proces tvorby. Proto je třeba v celkovém hodnocení přihlížet i ke znakům, které mohou mít nějaký specifický signální význam (rozmístění obrazců na ploše, kvalita čar, způsob zpracování a provedení, přístup k úkolu apod.).

Očekávaný výkon v případě typického a atypického rozvoje dané schopnosti

Lze očekávat, že probandi se specifickou poruchou učení s převahou obtíží v oblasti motorické a senzomotorické, budou podávat celkově významně nižší výkony než běžná populace. Zejména půjde o probandy, u nichž je etiologickou příčinou specifických obtíží drobné centrální postižení identifikované převážně již v dětství. U těchto probandů lze očekávat kromě nízkého počtu bodů v testu i horší kvalitu čar a jejich nedokonalé spojení v úhlech i celkovou nižší obratnost provedení. Nutno počítat s tím, že do zkoušky interferují i faktory intelektové.

Stávající normy jsou zastaralé, vhodná by byla restandarizace. Aktuální standardizace pro skupiny žáků III. stupně diferencované pro 2. ročníky SOU, SOŠ a gymnázií je obsažena v Diagnostice specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob, (IPPP ČR, 2005), test je zde standardizován ve zkrácené verzi: 7. – 12. obrazec.

5.3.7. Sluchová analýza a syntéza slov (Matějček, 1988 – verze pro mladší žáky ZŠ; Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob, IPPP ČR, 2005 – náročnější verze pro žáky III. stupně a starší žáky ZŠ)

Popis testu

Sluchová analýza a syntéza slov je chronicky známá a praxi osvědčená a nezbytná zkouška vytvořená pro potřeby české poradenské praxe Z. Matějčkem (1988) pro žáky ZŠ, náročnější verze osvědčeného a všeobecně dobře známého testu pro středoškoláky a dospělé obsahuje delší, složitější a méně frekventovaná smysluplná slova.

Výběr stimulů

Testy (obě formy) se skládají ze 2 souborů smysluplných slov po 10 slovech, slova jsou seřazena dle obtížnosti vzestupně. V prvním souboru zjišťujeme schopnost sluchového rozkládání slov na hlásky, ve druhém souboru zjišťujeme schopnost opačnou – skládání slov z jednotlivých hlásek. Test je zadáván individuálně, nutností je klidné a ničím nerušené prostředí v místnosti.

Hlavní rysy testu

Výstupem je zjištěná pohotovost reakce probanda při sluchovém rozkládání slov na jednotlivé hlásky a při sluchovém skládání jednotlivých hlásek ve slovo a jeho správnost. K dispozici máme 2, 1, 0 bodů pro každý jednotlivý úkol, v každém souboru tak může proband získat maximálně 20 bodů.

Očekávaný výkon v případě typického a atypického rozvoje dané dovednosti

Očekáváme, že osoby se specifickou poruchou učení budou ve zkoušce dosahovat významně nižších výkonů než osoby běžné populace.

Očekáváme, že nižších výkonů v oblasti sluchové syntézy budou dosahovat zejména dyslektici, osoby s nízkou čtenářskou zkušeností a nižší úrovní vyjadřovacích schopností a verbální fluence (zkušenost z poradenské praxe).

Do výsledků zkoušky sluchové syntézy částečně interferuje úroveň intelektových schopností, okruh slovní zásoby klienta a jeho znalostí.

Matějčkova zkouška pro žáky ZŠ nemá normy vůbec – nutno standardizovat, vhodné by bylo vytvoření alternativních sloupců slov.

Náročnější verze pro středoškoláky obsahuje diferencované aktuální normy pro SOU, SOŠ a gymnázia.

Vhodné by bylo standardizovat i sloupce pseudoslov v rámci detekční testové baterie SPU.

5.3.8. Orientační test dynamické praxe (Míka, 1982)

Teoretické východisko

Test dynamické praxe vychází z Lurijova neuropsychologického vyšetření motorických funkcí. Cílem testu je zjistit neurofyzilogickou dispozici pro motorickou koordinaci. Ve své podstatě postihuje test poruchy motorického učení, které se zpravidla vyskytují spolu s poruchami percepčními. Test je založen na bezprostřední nápodobě motorického vzorce a integraci smyslových vjemů do motorických dovedností. Správné provedení pohybů vyžaduje průběžnou kontrolu prováděných pohybů a zapojení pohybové prostorové paměti. Ve vybraných subtěstech je nutná

spolupráce obou hemisfér při nápodobě motorického vzorce a regulaci pohybů. Tam, kde bilaterální regulace pohybů oběma hemisférami vážne, můžeme usuzovat na mozkovou dysfunkci.

Popis testu

Probandům jsou předváděny pohyby či sledy pohybů rukou, a to buď pravou a levou rukou zvlášť nebo oběma rukama zároveň. Úkony jsou předvedeny vždy třikrát a po tomto předvedení je proband provádí sám. Při prezentaci testu nesmí být podávána jakákoliv slovní instrukce popisující sled pohybů. Test je zadáván individuálně, examinátor sedí vlevo vedle probanda, pouze v šesté úloze čelem k probandovi.

Výběr stimulů

Probandům je prezentováno šest zkoušek z Lurijova neuropsychologického vyšetření (Christensen, 1977): dvě zkoušky mapují kinestetický základ pohybu a dvě zkoušky hodnotí tzv. sekvenční motorické učení. Dále je zařazena Zkouška Ozereckého (Christensen, 1977) a Zkouška na zrakově prostorovou organizaci pohybu (Christensen, 1977). Jednotlivé úkoly jsou předváděny dle přesného popisu sledu pohybů*).

Hlavní rysy testu

Výstupem testu je správnost napodobení předváděných pohybů. Správným provedením jsou pohotové, plynulé a přesné reakce. Chybným řešením jsou nápadně pomalé reakce, záměny pohybů, změna pořadí jednotlivých úkonů, opakování předchozího pohybu, nediferencované pohyby, souhyby těla, obličejové grimasy a opoždění pohybu jedné ruky za druhou u zkoušek oběma rukama zároveň. V úloze šest lze tolerovat i zrcadlové zobrazení pohybu. Celkový výkon v testu je ovlivněn i kvalitou operační paměti.

Očekávaný výkon v případě typického a atypického rozvoje dané schopnosti

U probandů s obtížemi v dynamické praxi lze předikovat zejména specifické obtíže v oblasti motorické, jejichž etiologie bude ve většině případů souviset s drobným centrálním postižením. Při výraznějších obtížích již na úrovni kinestetického základu pohybu lze usuzovat na specifické obtíže ve smyslu dyspraxie. Výkon v subtěstech zaměřených na sekvenční motorické učení bude souviset i s kvalitou operační paměti probanda.

*) Zájemcům doporučujeme seznámit se všemi uváděnými metodami neuropsychologické diagnostiky. (Christensen: Lurijovo neuropsychologické vyšetření. Psychodiagnostika Bratislava 1977).

5.4 ADHD a hyperkinetická porucha – diagnostická vodítka

Níže uvedená diagnostická vodítka zde uvádíme z toho důvodu, že při podezření na ADHD resp. SPCh jich lze dobře využít i jako dotazníku pro rodiče resp. v rámci rozhovoru s nimi. (Pozn.: téměř totožný popis ADHD v části 5.4.1 a hyperkinetické poruchy v části 5.4.2 ukazuje, že přes odlišnost názvu se ve skutečnosti jedná o tutéž nosologickou jednotku.)

5.4.1 ADHD podle DSM – IV

A.

A 1) symptomy nepozornosti: nejméně šest symptomů přetrvává po dobu nejméně 6 měsíců v takové míře, že má za následek nepřízpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stádiu.

Nepozornost:

- 1) často se nedokáže více soustředit na detaily, dělá chyby z nedbalosti při práci či jiných činnostech (práce je chaotická a nepořádná, provedena bezstarostně, bez jasného záměru nebo myšlenky);
- 2) často mívá potíže udržet pozornost při hře nebo úkolech (a je pro ně obtížné práci dokončit);
- 3) často se zdá, že neposlouchá, když k němu přímo mluvíme;
- 4) často nepostupuje podle pokynů a není úspěšné v dokončování školní, domácí práce a povinnosti na pracovišti (ne ze vzdoru nebo neschopnosti chápat instrukce), přebíhá od jedné rozdělané činnosti, aniž by jednu z nich dokončilo;
- 5) často mívá potíže s organizací úkolů a činností;
- 6) často se vyhýbá, nemá rádo nebo se zdráhá vykonávat práci vyžadující intenzivní mentální úsilí (jako je školní práce nebo domácí úkol);
- 7) často ztrácí věci nezbytné k plnění úkolů nebo činností (hračky, školní potřeby, školní poznámky a záznamy, tužky, knížky nebo pomůcky), zachází s nimi bezstarostně nebo je poškozují;
- 8) často se dá vyrušit vnějším podnětem (např. zvukem, kterého si ostatní vůbec nevšimnou);
- 9) často bývá zapomnětlivý v denních činnostech, dokonce zapomene uskutečnit i tyto činnosti samy (např. se zapomene najíst, nakoupit atd.);

V sociálních situacích se nepozornost projevuje jako odbíhání od jednoho konverzačního tématu ke druhému, neschopnost se na dané téma plně soustředit a sledovat detaily nebo společenská pravidla (Shaffer, DSM-IV-R, 2000).

A 2) symptomy hyperaktivity - impulzivity: 6 nebo více z následujících symptomů hyperaktivity - impulzivity trvají nejméně 6 měsíců do té míry, že následkem je nepřízpůsobivost dítěte a chování neodpovídající jeho vývojovému stádiu.

Hyperaktivita:

- 1) často si pohrává s rukama či nohama nebo se vrtí na židli;
- 2) často opouští místo ve třídě nebo v jiných situacích, ve kterých se očekává sezení;
- 3) často pobíhá okolo, nadměrně na vše leze nebo se „věší“ na lidi v situacích, kdy je to nepřiměřené (u adolescentů nebo dospělých se toto může omezit na subjektivní pocit neklidu);
- 4) často mívá obtíže tiše si hrát nebo v klidu realizovat jinou volnočasovou aktivitu;
- 5) bývá často v pohybu nebo se často chová, jako kdyby bylo „poháněn motorem“;
- 6) často je příliš upovídaný, hlučný.

Impulzivita:

- 7) často vyhrkne odpovědi ještě předtím, než byla otázka dokončena;
- 8) často mívá potíže počkat, až na něj přijde řada;
- 9) často přerušuje nebo obtěžuje ostatní (např. skáče jiným do řeči, ruší při hře).

V sociální interakci se impulzivita projevuje jako spontánnost. Často pak lidé s ADHD nahlas, spontánně, nevhodným způsobem komentují dění kolem sebe, neposlouchají pokyny a pravidla, iniciují rozhovor v nevhodné době, děti často šaškují, berou ostatním věci nebo manipulují s těmi, s kterými se zacházet nemá.

- B.** Některé symptomy impulzivity - hyperaktivity nebo nepozornosti byly přítomny před dosažením 7. roku.
- C.** Některé z uvedených symptomů jsou přítomny ve dvou nebo více oblastech života jedince (např. ve škole, doma nebo práci).
- D.** Musí být jasně prokazatelné, že poškození je klinicky významné v sociální a školní oblasti nebo v zaměstnání.
- E.** Symptomy se vylučují v případě dg. pervazivní vývojové poruchy, schizofrenie nebo jiné psychotické poruchy a neslučují se ani s jinými duševními poruchami (jako např. poruchy nálady, úzkostné poruchy, disociativní poruchy nebo poruchy osobnosti). Kromě těchto poruch je třeba vyloučit mentální retardaci, důvody nadměrně stimulující prostředí, opoziční chování, poruchy stereotypních pohybů a jinou nespecifikovanou poruchu z následků zneužívání psychostimulačních látek a léků.
Symptomy se spíše objevují ve společnosti, při skupinové práci (DSM-IV-R, 2000).

5.4.2 Hyperkinetická porucha podle MKN-10

Nepozornost

Alespoň šest z následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

1. často se mu nedaří pozorné se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách;
2. často neudrží pozornost při plnění úkolů nebo při hraní;
3. často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká;
4. často nedokáže postupovat podle pokynů nebo dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice či nepochopilo zadání);
5. často není s to uspořádat si úkoly a činnosti;
6. často se vyhýbá úkolům, například domácím pracím, které vyžadují soustředěné duševní úsilí;
7. často ztrácí věci potřebné pro vykonávání určitých úkolů nebo činností, například školní pomůcky, pera, knížky, hračky nebo nástroje;
8. často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;
9. často je při běžných denních činnostech zapomnětlivý.

Hyperaktivita

Alespoň tři z následujících příznaků hyperaktivity přetrvávají po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že mají za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídají jeho vývojovému stadiu:

1. často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli;
2. při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;
3. často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí nebo dospělých se mohou vyskytovat pouze pocity neklidu);
4. často je nadměrně hlučný při hraní nebo má potíže chovat se tiše při odpočinkových činnostech;
5. trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu, kterou není schopno zásadně podřízovat společenským podmínkám nebo požadavkům.

Impulzivita

Alespoň jeden z následujících příznaků impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

1. často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;
2. často nevydrží stát v řadě nebo nedokáže počkat, až na ně přijde řada při hře nebo v kolektivu;
3. často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (např. skáče jiným do řeči, ruší je při hře);
4. bez ohledu na společenské zvyklosti a omezení nadměrně mluví.

5.5 Příklad formuláře s podklady pro školu pro vypracování IVP



Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje

Pracoviště:

Čj.:

Podklady pro IVP (pro žáka mimořádně nadaného)

Dle zák. č. 561/2004 Sb. §18 a dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb. §6.

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Bydliště:

Škola, třída:

Rok školní docházky:

Kognitivní a osobnostní charakteristika žáka

1. Osobnostní projevy:
2. Vrstevnické vztahy:
3. Typ nadání:
4. Motorická oblast:
5. Afektivní oblast:
6. Problémové oblasti:

Závěr pedagogicko psychologické diagnostiky:

1. Psychologická diagnostika:

2. Pedagogická diagnostika:

Doporučujeme tyto obecné metody a přístupy práce k žákovi s nadáním:

- **podporovat rozvoj studijních návyků**; rozvíjet úsilí a snahu, motivaci při získávání poznatků (opakování základního učiva je velice důležité i u nadaných dětí; absence studijních návyků může vést ve starším věku k výukovému selhávání, propadu do výkonnostního průměru); vytvářet systém strukturovaných zápisků
- **zvolit vhodné učební podmínky pro učební proces** (umožnit např. změnu polohy, zvolit vhodně denní dobu pro studium, osvětlení, netrvat na formálním prostředí, pokud dítěti nevyhovuje...)
- rozvíjet **frustrační toleranci** (umět přijímat neúspěch, eliminace obav z případného selhání)
- rozvíjet **zvědavost, tvůrčí schopnosti** (umožnit výběr mezi alternativami, vytvářet „problémové“ situace a možnosti jejich řešení)
- **nabídnout výraznou stimulaci**
- **preferovat samostatné práce** v subjektivně vyhovujícím časovém limitu
- rozvíjet v oblasti **přirozených zájmů (matematika)**
- **rozvíjet sociální dovednosti** (předcházet případnému konfliktnímu jednání s dospělými a vrstevníky, předcházet vzniku opozičního chování)
- **vzdělávat v souladu se schopnostmi**; zadávat úkoly, které odpovídají individuálním potřebám (při nedostatečné nebo neodpovídající stimulaci může dojít k výchovným i výukovým obtížím, rezignaci na výkon)
- **omezit mechanické učení**, upřednostnit kvalitu (pochopení, vhled), před kvantitou
- **Stimulace představivosti, obrazotvornosti, prostorových schopností**
- **omezit časově limitované úkoly** (i nadané děti mohou být stresované v případě časového omezení, pokud nemohou pracovat svým osobním tempem), **nevystavovat časovému tlaku**
- **respektovat a akceptovat individuální učební tempo** (některou látku zvládne rychleji než spolužáci, nevyžadovat osvojování učiva tempem třídy; ve volném čase umožnit práci na samostatných projektech)
- rozvíjet sebevědomí; často chválit, využívat pozitivní motivace (odlišnost od „normy“ může sebou nést snížené sebehodnocení); **rozvoj a posilování pozitivního sebepojetí**
- **podporovat aktivitu**, rozvoj samostatnosti (vést k vyhledávání vlastních aktivit a činností)
- **podpora stanovení a realizace cílů dítěte, aspirací**
- **podpora nezávislosti a sebeřízení**
- **střídat práci individuální a společnou** (využít i kooperativního studia – pomoc méně nadaným spolužákům)
- **poskytování příležitostí pro interakci s jinými nadanými žáky**
- ✓ **obohacovat učivo** - enrichment (rozšířené učivo; jiné učivo nebo úkoly, na jejichž základě

pracuje s učivem jinak; rozšíření obvyklých výukových materiálů)

✓ **obohacení jako samostatný předmět**

- ✓ samostudium (např. práce na internetu projekt TALNET apod.)
- ✓ řešení úloh (učení paradoxem, kladení provokativních otázek, metafory, studium tvořivých osobností, rozvoj divergentního myšlení, používání analogií apod. specifikace v konkrétním IVP)
- ✓ Nabídka doplňkového a alternativního materiálu
- ✓ **akcelerovat učivo** – umožnit zvládnout učivo rychleji, než ostatní žáci
- ✓ **zapojovat do výzkumných projektů** (žák si navrhne témata, kterými by se chtěl zabývat; spolupracuje na přípravě projektu; vytváří záznamy o průběhu projektu – kresba, model; prezentuje před třídou výsledky...)
- ✓ umožnit **studovat určitý předmět na vyšší a náročnější úrovni** (pokud bude žák docházet na daný předmět do vyššího ročníku – specifikovat v IVP)
- ✓ nabídnout **zájmové aktivity – typu**
- ✓ **umožnit dítěti zúčastnit se školních i mimoškolních soutěží, olympiád** (matematické olympiády: www.math.muni.cz ; www.mojeskola.cz ...)
- ✓ **využívat multimedia při vzdělávání, práce na PC**

Podpora oblastí vyplývajících z disproporcionálního vývoje dítěte:

- ✓ **podpora vrstevnických vztahů**
- ✓ **nácvik asertivního jednání**
- ✓ **rozvoj komunikačních a sociálních dovedností**
- ✓ **podpora relaxačních dovedností**
- ✓ **individuální podpora dle charakteristiky oslabené oblasti.....**

Doporučujeme zároveň zohlednit:

Seznam doporučené literatury:

- Dočkal, V.: Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý. Lidové noviny, Praha 2005.
- Fořtík, V., Fořtíková, J.: Nadané dítě a rozvoj jeho schopností. Portál, Praha 2007.
- Hříbková, L.: Nadání a nadaní. Grada, Praha 2009.
- Hříbková, L.: Nadané děti v předškolním věku. Metodické listy pro předškolní vzdělávání. Praha, Nakladatelství Raabe, 1999a.
- Hříbková, L.: Rozvíjení nadání v předškolním věku. Metodické listy pro předškolní vzdělávání. Praha, Nakladatelství Raabe, 1999b.
- Hříbková, L., Burdíková, L.: Podněty pro rozvoj osobnosti dítěte. Metodické listy pro předškolní vzdělávání. Praha, Nakladatelství Raabe, 2002.
- Jurášková, J.: Základy pedagogiky nadaných. IPPP, Praha 2006
- Kol. autorů: Tvoříme individuálně vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka. VÚP, Praha 2009. (www.vuppraha.cz)
- Laznibatová, J.: Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Iris, Bratislava 2001.
- Sejvalová, J.: Talent a nadání. IDM MŠMT, Praha 2004.

Internetové odkazy:

- www.hrajeme.cz
- herní kluby při základních školách (viz. Menza)
- www.ECHA.cz
- www.menza.cz
- www.nadanedeti.cz
- www.talent-nadani.xf.cz
- www.tvorivaskola.cz
- www.mujnet.cz
- www.talnet.cz (matematika, přírodní vědy – od 13 let)
- www.debruar.cz
- www.quido.cz
- www.ceskaskola.cz

Legislativa:

- Školský zákon - §16 a 17
- Vyhláška č. 72/2005 sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhláška č. 73/2005 sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se spec. vzděl. potřebami a mimořádně nadaných
- Věstník MŠMT 2006 – Informace ke vzdělávání mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů

Kontakty na organizace zabývající se nadanými dětmi a jejich vzděláváním

- Společnost pro talent a nadání (STaN)
- Praha 5, Chlupova 1799
- www.talent-nadani.cz

- Centrum pro podporu, rozvoj a výzkum nadání Areté
- Prostory ZŠ pro nadané děti Cesta k úspěchu
- Praha 6, Šantrochova 1800/2
- www.chytredeti.cz
- Centrum rozvoje nadaných dětí
- Brno, Joštova 10
- www.nadanedeti.cz
- Občanské sdružení Centrum nadání
- Praha 6 Zavadilova 1297/3
- www.centrumnadani.cz

Možné rozšiřující knihy:

Encyklopedie:

1000 odpovědí na 1000 otázek. Svojtka &Co., Praha 2003.
Encyklopedie otázek a odpovědí. S&M nakladatelství, 2001.

Matematika:

Guinnessova kniha o číslech. Mladá fronta, 1993
Kaslová, M.: Barevná matematika pro 1. až 3. třídu. (učebnice pro zpestření školní výuky)
1. Nakl. Prodos - Modrá řada

2.

Příroda:

Průvodce naší přírodou. Svojtka &Co., Praha 2006.

Věda:

Trefil, J.: 1000+1 věc, kterou byste měli vědět o vědě. Nakladatelství Lidové noviny, 1993.
Houdek, F., Tůma: Objevy a vynálezy tisíciletí. Lidové noviny, 2002.

Hádanky, hlavolamy, rébusy:

Blum, R.: Hlavolamy, hry a karetní triky. Portál, Praha 2005. (Zábavné činnosti pro rozvoj myšlení dětí ve věku od 9 let.)
Krumphanzlová, V.: Knížka pro chytré děti. Portál, Praha 2002. (Hlavolamy, hádanky, křížovky, bludiště pro děti od 7 do 12 let.)
Allen, R.: Bludiště rozumu pro děti. Svojtka &Co., Praha 1999.
Smullyan, R.M.: Jak se jmenuje tahle knížka? Mladá fronta, Praha 1986.

Jiné:

Grafomotorika:

Linc, V.: Psaní jako hraní II.díl, Praha, Blug 1994.
Linc, V.: Psaní jako hraní I.díl, Praha, Blug 1995.
Michalová, Z.: Kreslíme si každý den, SPN

**Vzhledem k potřebám mimořádně nadaného žáka lze čerpat navýšení finančních prostředků.
Prosím o zaslání zpracovaného IVP.**

Vyšetřil/a:

Dne: