

Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání

Obsah

Úvodem.....	4
Přehled obsahového členění.....	6
A. Legislativa a koncepční dokumenty.....	7
B. Posuzované oblasti.....	8
C. Pedagogická diagnostika učitelů (a pedagogů volného času).....	8
1. Pedagogická prediagnostika nadání.....	10
a) Specifika předškolního věku (ISCED 0).....	12
b) Specifika žáků 1. stupně základní školy (ISCED 1).....	14
Matematika a její aplikace.....	15
Informační a komunikační technologie.....	16
Český jazyk a literatura.....	16
Cizí jazyk.....	17
Přírodovědné a společenskovední obory.....	17
c) Specifika žáků 2. stupně základní školy a nižšího stupně víceletých gymnázií (ISCED 2).....	18
Matematika a její aplikace.....	19
Informační a komunikační technologie.....	19
Český jazyk a cizí jazyky.....	19
Přírodovědné a společenskovední obory.....	21
d) Specifika žáků středních škol a vyššího stupně víceletých gymnázií (ISCED 3).....	21
2. Pedagogická diagnostika mimořádného nadání.....	23
a) Pedagogická diagnostika v předškolním věku.....	26
b) Pedagogická diagnostika na 1. stupni základní školy.....	27
Matematika a její aplikace.....	27
Český jazyk a literatura.....	28
Přírodovědné a společenskovední obory.....	28
Osobní a sociální kompetence.....	28
c) Pedagogická diagnostika na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletých gymnázií.....	29
Matematika a její aplikace.....	29
Český jazyk a literatura.....	30
Cizí jazyky.....	30
Přírodovědné a společenskovední obory.....	31
Osobní a sociální kompetence.....	31
d) Pedagogická diagnostika na středních školách a vyšším stupni víceletých gymnázií.....	31
3. Několik poznámek ke vzdělávání mimořádně nadaných.....	32
D. Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření v ŠPZ.....	34
1. Psychologická diagnostika.....	35
2. Speciálně pedagogická diagnostika.....	39
3. Chyba 1. a 2. druhu při diagnostice mimořádného nadání.....	40
E. Mimořádné nadání a SPU.....	41
1. Typické charakteristiky.....	41
2. Proces identifikace.....	42
3. Rizika diagnostického procesu.....	44
F. Mimořádné nadání a ADHD / ADD.....	46
G. Mimořádné nadání a PAS.....	49
1. Typické charakteristiky.....	49
Poruchy autistického spektra.....	49
MN a PAS.....	50

2. Proces identifikace	52
a) Spolupráce PPP a SPC	52
b) Diagnostika rozumových schopností	52
c) Další klíčové oblasti diagnostiky (limity uplatnění a dalšího rozvoje nadání)	53
Speciální zájmy	53
Vývoj řeči a čtenářských dovedností	53
Pracovní výkonnost a specifické kognitivní dovednosti	54
Sociální a emoční vývoj	54
3. Závěrem – doporučení k rozvoji dětí s MN a PAS	54
H. Přílohy	54
1. Nástroje používané v PPP při komplexní diagnostice mimořádného nadání	54
a) Přehled nástrojů dle oblastí diagnostiky	54
intelekt	55
pozornost a paměť	56
vnímání	56
(grafo)motorika	56
tvořivost	56
osobnost – dotazníky	56
osobnost – projektivní testy	57
sociální oblast	57
motivace a zájmy	57
úzkost	57
školní oblast – trivium a SPU	58
učební a kognitivní styly	58
další nástroje	58
b) Pedagogické a speciálně pedagogické nástroje na jednotlivých vzdělávacích úrovních	58
Předškolní věk	59
Mladší a starší školní věk	59
Adolescence	60
c) Popis vybraných nástrojů pro speciálně pedagogickou diagnostiku	60
Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob	60
Zkouška čtení	62
Zkouška jazykového citu	63
Verbální fluence	64
Test koncentrace pozornosti	65
Test obkreslování	66
Sluchová analýza a syntéza slov	67
Orientační test dynamické praxe	68
Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)	69
d) Psychologické nástroje na jednotlivých vzdělávacích úrovních	69
Předškolní věk	69
Mladší a starší školní věk	70
Adolescence	70
e) Popis vybraných nástrojů pro psychologickou diagnostiku	70
Testy inteligence	70
SON-R 2½–7	70
IDS – inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let	70
Woodcock-Johnson: Mezinárodní edice II (WJ-IE II)	71
Test struktury inteligence I-S-T 2000 R	71
Wechslerova inteligenční škála pro dospělé WAIS-III	71
Nástroje pro zjišťování tvořivosti	71
Urbanův figurální test tvořivého myšlení	71

Torranceho figurální test tvořivého myšlení	71
Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti	71
Projektivní interview – subtest Povídka.....	72
2. Nástroje využívané při identifikaci nadání v SPC	72
a) Přehled nástrojů dle oblastí diagnostiky	72
intelekt.....	72
vývojové škály	72
díleční kognitivní funkce a organicita	72
řečová oblast	73
grafomotorika a lateralita.....	73
b) Popis vybraných nástrojů pro diagnostiku PAS	73
ADI-R, Autism Diagnostic Interview-Revised.....	73
ADOS, Autism Diagnostic Observation Schedule	74
CAST : screeningový test poruch autistického spektra	74
A.S.A.S.: The Australian Scale for Asperger's syndrome	74
Adult Asperger Assessment (AAA).....	74
AQ Test (Autism-Spectrum Quotient).....	75
EQ Test (Empathy Quotient Test, Test kvocientu empatie)	75
CARS, Childhood Autism Rating Scale (Škála dětského autistického chování)	75
CHAT, Checklist for Autism in Toddlers.....	75
DACH, Dětské autistické chování	76
Diagnostika dítěte v herní situaci (Transdisciplinary Play-Based Assessment, TPBA)....	76
The Play Observation Scale, POS.....	76
PEP-R (Psychoedukační profil – revidovaný)	76
Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let).....	77
Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (8 – 15 let).....	77
Vinelandská škála adaptivního chování – Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition (Vineland-II).....	77
Sociálně emoční škála raného dětství, Social-Emotional Early Childhood Scales (SEEC)	77
3. ADHD a hyperkinetická porucha – diagnostická vodítka.....	77
a) Diagnostická kritéria ADHD podle DSM-5	78
b) Hyperkinetická porucha podle MKN-10	79
4. Stručný přehled vybraných podpurných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií.....	Chyba! Záložka není definována.
Úvodem.....	Chyba! Záložka není definována.
Terminologie RVP	Chyba! Záložka není definována.
Terminologie ŠVP	Chyba! Záložka není definována.
Vstupní informace k přehledu podpurných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků	Chyba! Záložka není definována.
1. stupeň podpory	Chyba! Záložka není definována.
2. stupeň podpory	Chyba! Záložka není definována.
3. stupeň podpory	Chyba! Záložka není definována.
4. stupeň podpory	Chyba! Záložka není definována.
Další souvislosti	Chyba! Záložka není definována.
5. Doporučování pomůcek pro nadané a mimořádně nadané ..	Chyba! Záložka není definována.
Úvodem.....	Chyba! Záložka není definována.
2. stupeň	Chyba! Záložka není definována.
3. stupeň	Chyba! Záložka není definována.
4. stupeň	Chyba! Záložka není definována.
I. Vybraná literatura	81
Literatura ke kapitole Mimořádné nadání a PAS	81

Úvodem

Skupina mimořádně nadaných dětí, žáků a studentů je od roku 2004 vymezena ve školském zákoně, jenž současně pověřuje¹ zjišťováním mimořádného nadání školská poradenská zařízení (dále též jen ŠPZ), tj. pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC).

Do podpory rozvoje nadání a péče o nadané však nejsou v resortu školství zapojeni pouze pracovníci ŠPZ, ale také učitelé škol a pedagogové volného času. Klíčové kompetence jednotlivých profesních skupin se přitom vzájemně doplňují a propojují.

Psychologové a speciální pedagogové ŠPZ se kromě diagnostiky nadání věnují také zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nadaných a zpracovávají pro školu podklady pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů (dále jen IVP). Dále poskytují poradenské služby nadaným a jejich rodičům a metodickou podporu (zejména pro oblast praktické aplikace poznatků psychologie a speciální pedagogiky) jejich učitelům.

Učitelé škol zajišťují uspokojování vzdělávacích potřeb nadaných při školní výuce. Vytvářením vzdělávacího prostředí vhodného pro projevení a další rozvoj nadání (v širším rámci příznivého sociálního klimatu školy a třídy) současně vytvářejí i podmínky pro vyhledávání nadaných dětí a žáků. Dostatečně podporovat rozvoj nadaných i v oblasti jejich (mimoškolních) zájmů však již často přesahuje možnosti školy. V takové situaci je důležité, aby škola nadanému a jeho rodičům v případě potřeby dokázala vhodné mimoškolní aktivity buď sama doporučit, nebo odkázala na odborníka, který potřebné informace poskytne. Velmi prospěšná je rovněž následná spolupráce (vzájemná informovanost) učitelů škol a mimoškolních pedagogů zapojených do podpory daného předškolního dítěte (dále též jen dítě) nebo žáka.

Rozvoj zájmů nadaných mimo rámec školní výuky bývá zejména v rámci organizovaných volnočasových aktivit spojen s navázáním kontaktů s dalšími zájemci o zvolené téma a spoluprací s experty (pedagogy volného času, ale i dalšími odborníky na danou předmětovou oblast), přičemž podpora nadaného zde mívá dlouhodobý a systematický charakter. Toto prostředí často nabízí vhodné podmínky i pro rozvoj tvořivosti a odborných kompetencí v oblasti vědecké metodologie včetně možnosti aplikovat získané teoretické poznatky o předmětu odborného zájmu do praxe.

Původní verze Standardu z roku 2011 se omezovala pouze na komplexní vyšetření mimořádného nadání v PPP, aktualizovaná verze z roku 2016 je jeho rozšířením na komplexní diagnostiku mimořádného nadání a nově tak zahrnuje i oblast pedagogické diagnostiky. Diagnostika mimořádného nadání u dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením – klientů SPC je zatím ve Standardu zpracována pouze pro podskupinu mimořádně nadaných s poruchami z okruhu autistického spektra (dále jen PAS).

Po přehledu zásadních legislativních a koncepčních dokumentů je komplexní diagnostika mimořádného (intelektového) nadání nejprve stručně představena výčtem posuzovaných oblastí a poté rozčleněna do kapitol dle odborných kompetencí pedagogických pracovníků, kteří se na ní podílejí, aby si snadno mohli vyhledat tu část Standardu, která se jich primárně týká. Postupně je tak probrána diagnostika pedagogická (učitelé škol a pedagogové volného času), psychologická (psychologové ŠPZ, případně školní psychologové) a speciálně pedagogická (speciální pedagogové ŠPZ, případně školní speciální pedagogové).

Ačkoli se Standard zaměřuje především na (vstupní) komplexní diagnostiku mimořádného nadání, postihuje i celý diagnostický proces – od nastavení podmínek pro vyhledávání nadaných ve škole a pedagogickou prediagnostiku nadání realizovanou učiteli škol a/nebo pedagogy volného času, přes psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku mimořádného nadání realizovanou psychology a speciálními pedagogy až po pedagogickou diagnostiku učitelů realizovanou

¹ Činí tak prostřednictvím Vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění.

po potvrzení mimořádného nadání k přesnějšímu postižení vzdělávacích potřeb dítěte či žáka a nastavení vhodných vzdělávacích opatření (tvorbu IVP).

Další kapitoly Standardu jsou pak věnované specifickým diagnostikám mimořádného intelektového nadání u žáků s dvojitou výjimečností, tj. se souběhem nadání a zdravotního postižení (SPU, ADHD, PAS). Doplnující informace čtenáři naleznou v seznamu vybrané literatury a v přílohách. Na následující stránce je k dispozici ještě podrobnější členění obsahu Standardu v tabulkovém přehledu.

Pod editačním vedením Světlany Durmekové z Národního ústavu pro vzdělávání (dále jen NÚV) se na tvorbě jednotlivých kapitol kromě stávajících i bývalých pracovníků NÚV podílela řada dalších odborníků z akademické sféry, základních a středních škol i z poradenské praxe (zejména psychologové a speciální pedagogové – krajští koordinátoři péče o nadané). Bez jejich přispění by tento text nemohl vzniknout. Spolupracovníky s největším autorským podílem uvádíme u jednotlivých kapitol.

Přehled obsahového členění

A. Legislativa a koncepční dokumenty			
B. Posuzované oblasti			
C. Pedagogická diagnostika učitelů (a pedagogů volného času)	1. Pedagogická prediagnostika nadání	a) Specifika předškolního věku	
		b) Specifika žáků 1. stupně ZŠ	Matematika a její aplikace [Informační a komunikační technologie] Český jazyk a literatura Cizí jazyk Přírodovědné a společenskovední obory
		c) Specifika žáků 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií	Matematika a její aplikace [Informační a komunikační technologie] Český jazyk a cizí jazyky Přírodovědné a společenskovední obory
		d) Specifika žáků SŠ a vyššího stupně víceletých gymnázií	
	2. Pedagogická diagnostika mimořádného nadání	a) Pedagogická diagnostika v předškolním věku	
		b) Pedagogická diagnostika na 1. stupni ZŠ	Matematika a její aplikace Český jazyk a literatura Přírodovědné a společenskovední obory Osobní a sociální kompetence
		c) Pedagogická diagnostika na 2. stupni ZŠ a nižším stupni víceletých gymnázií	Matematika a její aplikace Český jazyk a literatura Cizí jazyky Přírodovědné a společenskovední obory Osobní a sociální kompetence
		d) Pedagogická diagnostika na SŠ a vyšším stupni víceletých gymnázií	
	3. Několik poznámek ke vzdělávání mimořádně nadaných		
	D. Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření v ŠPZ	1. Psychologická diagnostika	
2. Speciálně pedagogická diagnostika			
3. Chyba 1. a 2. druhu při diagnostice MN			
E. Mimořádné nadání a SPU	1. Typické charakteristiky		
	2. Proces identifikace		
	3. Rizika diagnostického procesu		
F. Mimořádné nadání a ADHD / ADD			
G. Mimořádné nadání a PAS	1. Typické charakteristiky	Poruchy autistického spektra	
		MN a PAS	
	2. Proces identifikace	Spolupráce PPP a SPC	
		Diagnostika rozumových schopností	
Další klíčové oblasti diagnostiky			
3. Závěrem – doporučení k rozvoji dětí s MN a PAS			
H. Přílohy	1. Nástroje používané v PPP při komplexní diagnostice mimořádného nadání	a) Přehled nástrojů dle oblastí diagnostiky	
		b) Pedagogické a speciálně pedagogické nástroje na jednotlivých vzdělávacích úrovních	
		c) Popis vybraných nástrojů pro speciálně pedagogickou diagnostiku	
		d) Psychologické nástroje na jednotlivých vzdělávacích úrovních	
		e) Popis vybraných nástrojů pro psychologickou diagnostiku	
	2. Nástroje využívané při identifikaci nadání v SPC	a) Přehled nástrojů dle oblastí diagnostiky b) Popis vybraných nástrojů pro diagnostiku PAS	
3. ADHD a hyperkinetická porucha	a) Diagnostická kritéria ADHD podle DSM 5		
	b) Hyperkinetická porucha podle MKN-10		
I. Vybraná literatura			
Literatura ke kapitole Mimořádné nadání a PAS			

A. Legislativa a koncepční dokumenty

Zásadní význam pro oblast podpory rozvoje nadání v resortu školství mají tyto dokumenty:

- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020²
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020³
- Rámcové vzdělávací programy pro předškolní, základní, gymnaziální a střední odborné vzdělávání⁴
- Koncepce podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014–2020⁵

Vzdělávání nadaných dětí, žáků a studentů (dále též jen žák) je legislativně zakotveno:

- Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění,⁶ §16 – 19;
- Vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění (dále též jen Vyhláška 27)⁷ – vzdělávání nadaných se věnuje zejména část čtvrtá.

Za mimořádně nadaného žáka se pro účely této vyhlášky považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Zjišťování mimořádného nadání včetně vzdělávacích potřeb žáka provádí školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, která žáka vzdělává.

Přestože školská poradenská zařízení jsou Vyhláškou 27 pověřena zjišťováním mimořádného nadání i v oblastech pohybových, uměleckých a sociálních dovedností, v následujících oddílech se věnujeme pouze komplexní diagnostice mimořádného nadání v oblasti *rozumových schopností*. Tento typ nadání bývá většinou označován buď jako nadání kognitivní nebo jako nadání intelektové. Přikláníme se k užívání termínu *intelektové nadání*, neboť právě pojem intelekt a nikoli pojem kognice slouží k postižení funkční integrace jednotlivých rozumových schopností včetně schopností a dovedností kognitivních. Zároveň je však nutné upozornit, že i termín intelektové nadání je jistým zjednodušením skutečnosti výstižněji popsané různými multidimenzionálními modely talentu a nadání.⁸ A ačkoli je mimořádné nadání dispoziční k podávání mimořádných výkonů, vlivem nepříznivých vnějších a/nebo vnitřních podmínek se takto projevovat nemusí.

V případech mimořádného nadání v jiné oblasti než intelektové (obvykle zejména sportovní a umělecká) se školské poradenské zařízení opírá a odborný posudek experta (sportovního trenéra, pedagoga umělecké školy, apod.) a navazuje vyšetřením dalších oblastí osobnosti nadaného, které mohou mít vliv na průběh jeho vzdělávání – např. jsou důležité pro zvážení vhodnosti, resp. vypracování IVP apod.

² http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

³ <http://www.msmt.cz/file/35167/>

⁴ www.nuv.cz/t/rvp

⁵ <http://www.msmt.cz/file/34259/>

⁶ <http://www.msmt.cz/file/35181/>

⁷ www.msmt.cz/file/36859/

⁸ U nás asi nejznámější je Renzulliho tříslučkový model nadání zahrnující nadprůměrné schopnosti (obecné rozumové schopnosti a specifické schopnosti), motivaci (angažovanost v úkolu) a tvořivost.

B. Posuzované oblasti

Vymezení a popis komplexní diagnostiky mimořádného intelektového nadání, které uvádíme v této a následujících částech Standardu, nemají charakter závazné normy – jedná se pouze o doporučení. Jeho naplňování je přesto velmi důležité, neboť nastavuje potřebnou kvalitu této diagnostiky. Pouze tak lze rovněž zajistit srovnatelnost výstupů z jednotlivých pracovišť a jejich přenositelnost.

Komplexní diagnostika mimořádného intelektového nadání by měla zahrnovat tyto oblasti:

- anamnestická data (rodinná a osobní anamnéza);
- celková úroveň a profil rozumových schopností;
- tvořivost;
- osobnost;
- sociální a komunikační dovednosti;
- matematické schopnosti a dovednosti;
- úroveň čtení a psaní;
- další školní znalosti a dovednosti;
- specifika práce s učivem a strategie myšlení (učební a kognitivní styly⁹ včetně metakognitivních strategií¹⁰);
- dílčí kognitivní funkce (percepce, pozornost a paměť), lateralita a grafomotorika;
- motivace a zájmy, ev. profesní orientace;
- pracovní charakteristiky a volní vlastnosti (včetně seberegulace a sebeřízení ve vztahu k učení);
- mimořádné výkony a produkty v oblasti školní a mimoškolní (např. na základě portfolia) jakožto konkrétní projevy nadání.

Striktně vzato se tak jedná o diagnostiku intelektového nadání v pojetí Renzulliho tříšložkového modelu (rozumové schopnosti, tvořivost, motivace) a jeho projevů v oblasti školní a mimoškolní zasazenou do širšího rámce diagnostiky osobnosti. Cílem výchovy a vzdělávání (nadaného) totiž není pouze podporovat rozvoj a další uplatnění nadání, nýbrž napomáhat harmonizaci vývoje celé osobnosti nadaného. Proto má diagnostika mimořádného nadání komplexní charakter.

C. Pedagogická diagnostika učitelů (a pedagogů volného času)

(Iveta Bassyová, Lenka Baše, Romana Divínová, Veronika Flídrová, Jana Junková, Dagmar Malinová, Eva Machů, Barbora Neuwirthová, Petr Pudivít, Hana Splavcová, Simona Šedá, Karel Tomek, Eva Zelendová)

Pedagogická diagnostika se zabývá výkony a chováním jedince v edukační situaci, které analyzuje v souvislosti s jeho osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jež spolupůsobí. Učitel provádí pedagogickou diagnostiku v rámci svých odborných kompetencí jako nedílnou součást své pedagogické práce. Využívá při tom principů dynamické diagnostiky a jedinečných diagnostických příležitostí souvisejících s tím, že má možnost pracovat s žákem průběžně a dlouhodobě.

⁹ 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.

¹⁰ Blíže viz např. <http://www.nadanedeti.cz/projekty-talent-education-metakognice>.

Na základě rozboru získaných dat přizpůsobuje následnou pedagogickou péči potřebám žáka a její efekt zároveň pomocí pedagogické diagnostiky zpětně vyhodnocuje. Tento cyklus se opakuje dle potřeby.

V souvislosti s mimořádným nadáním se pedagogická diagnostika uplatňuje

- při **aktivním vyhledávání (mimořádně) nadaných žáků**, které se obvykle označuje jako *prediagnostika nadání*;
- jako součást **komplexní diagnostiky mimořádného nadání**;
- při **vlastní pedagogické péči o mimořádně nadaného žáka**.

Pedagogická diagnostika učitele i pedagogická diagnostika pedagoga volného času je založena převážně na informacích získaných metodami pozorování, rozhovoru a analýzy výkonů dítěte/žáka. V rámci komplexní diagnostiky mimořádného intelektového nadání je jejím hlavním cílem postihnout úroveň schopností a dovedností (resp. v souladu s Renzulliho tříložkovým modelem dle možnosti také motivaci a tvořivost) v těch školních předmětech a mimoškolních oblastech, do nichž se nadání dítěte/žáka promítá. Pedagogická diagnostika tak poskytuje podklady pro tvorbu i další následné úpravy IVP týkající se zejména obohacování a/nebo akcelerace učiva se zohledněním zájmů a mimoškolních aktivit nadaného včetně doporučení vhodných mimoškolních aktivit.

Kromě toho by se ale měla pedagogická diagnostika zaměřovat také na ty související osobnostní charakteristiky, které se váží k procesu osvojování učební látky, jako jsou kognitivní styl, strategie učení, kvalita soustředění, sebeřízení, schopnost samostatné a týmové práce, pracovní tempo, vytrvalost atd. Ty totiž budou podstatným způsobem podmiňovat, jaké formy osvojování učiva a jaké způsoby ověřování výsledků učení jsou pro daného nadaného žáka v tom kterém předmětu vhodné.

Diagnostika (mimořádného) nadání realizovaná učiteli ve škole ostatně obvykle bývá zasazena do širšího rámce (komplexní) pedagogické diagnostiky dítěte/žáka (včetně zmapování vlivu specifických poruch učení a/nebo chování či zdravotního postižení), která je pracovníkům ŠPZ k dispozici většinou ve formě vyplněného „školního dotazníku“. Toto posouzení má převážně kvalitativní charakter – učitel zde hodnotí jednotlivé oblasti označením těch nabízených možností odpovědí, které žáka nejlépe vystihují. Své hodnocení pak dle potřeby doplňuje volným kvalitativním popisem dalších důležitých skutečností.

Vlastní pedagogická diagnostika mimořádného nadání by měla obsahovat tyto typy podkladů (portfolio nadání), resp. být jejich zhodnocením: vybrané ukázky školních a mimoškolních výkonů dítěte (např. záznamy z pozorování žáka,¹¹ kontrolní školní práce, slohové práce, referáty, prezentace, projekty, výsledky soutěží; vypovídající bývají často také výtvarné projevy – např. kresby, malby či různá schémata), posuzovací škály projevů nadání a případné komentáře a hodnocení nadaného a jeho výkonů dalšími odborníky.

Obecně je při pedagogické diagnostice mimořádného nadání dítěte/žáka a jeho vzdělávacích potřeb cílem diagnostického procesu:

- postihnout jak **silné**, tak i **slabé stránky** (silné stránky je třeba rozvíjet, slabé posilovat);
- soustředit informace, které vystihují **druh a míru nadání** a popisují úroveň nejen rozumových, ale i dalších schopností včetně tvořivosti;
- získat informace o faktorech, které rozvoj nadání významně **ovlivňují** (rodinné prostředí, vnitřní motivace k učení, motivace k podávání vysokého výkonu, emoční a psychosociální charakteristiky, metakognice, paměť aj.);
- popsat **specifické schopnosti**;

¹¹ Učitel běžně vystačí s jednoduchými záznamovými archy, které obsahují sloupce pro datum, jméno a popis chování. Nebo si může zavést sešit či kroužkový blok, ve kterém je vždy část listů věnována jednomu žákovi, a tam si zaznamenává data významných pozorování + co pozoroval.

- zmapovat **zájmy**;
- v případě nadání kombinovaného s handicapem získat také informace o druhu a závažnosti **handicapu** (specifická porucha učení, znevýhodněné sociokulturní rodinné prostředí, zdravotní handicap).

Ve **školním** prostředí jsou hlavními zdroji pro pedagogickou diagnostiku učitele

- pedagogické pozorování při hře, organizovaných činnostech v rámci vyučování i mimo ně (o přestávkách), ale také při mimořádných školních akcích (výlety, exkurze...);
- didaktické testy;
- diagnostické úlohy s rozbořením jejich řešení žákem;
- rozhovor s žákem;
- produkty – výtvarné, slohové práce, vyřešené učební úlohy, projektové výstupy...;
- informace od kolegů z pedagogického sboru včetně vychovatelů školní družiny či školního klubu.

Z **mimoškolního** prostředí jsou pro učitele důležité informace

- od rodičů (z rozhovorů, dokumentů nebo artefaktů činnosti dítěte/žáka mimo školu nebo z jeho předchozích vývojových období);
- ze ŠPZ (studium poradenské zprávy/doporučení, rozhovor s psychologem/speciálním pedagogem);
- od pedagogů volného času;
- od lékařů (v případě zdravotního handicapu).

K zjišťování zájmů lze vhodně využít i školní výlety, exkurze a další příležitosti nabízející neformální, méně strukturované situace, pro něž v klasické výuce není mnoho prostoru. Tyto situace dítěti a zejména žákovi umožňují projevit se v jiném sociálním kontextu a reagovat na nové, „neškolní“ podněty. Učitel při tom může zaznamenat jeho znalosti z různých oblastí, ke kterým se ve škole nemůže běžně vyjádřit. Řadu informací o žákovi lze získat také díky neformálním rozhovorům v průběhu akce.

V dalším textu rozlišujeme a samostatně pojednáváme

- **pedagogickou prediagnostiku nadání**, tj. vyhledávání
 - předškolních dětí s nadaným chováním, resp. akcelerovaným vývojem
 - a
 - (mimořádně) nadaných žáků
 - pedagogy;
- **pedagogickou diagnostiku mimořádného nadání**, jejímž úkolem je postižení vzdělávacích potřeb již identifikovaného mimořádně nadaného dítěte/žáka.

Obě oblasti dále členíme dle vzdělávacích úrovní ISCED¹², tak aby si učitel / pedagog volného času mohl v textu snadno vyhledat jen tu vzdělávací úroveň, která se ho primárně týká.

1. Pedagogická prediagnostika nadání

Pedagogická prediagnostika nadání by neměla zahrnovat pouze vyhledávání dětí a žáků, kteří již aktuálně (při zajištění vhodných podmínek) mimořádné výkony podávají, ale také těch, kteří mají potenciál dosahovat takových výkonů v budoucnu. **Nadaný se (ve škole) nemusí projevovat jako**

¹² International Standard Classification of Education

dítě/žák s nadáním. Někdy dokonce může své nadání záměrně skrývat (například když mu velmi záleží na tom, aby ho spolužáci mezi sebe přijali, a proto se snaží, aby se od nich příliš neodlišoval; nebo když ho škola nebaví a své nadání uplatňuje a rozvíjí ve volném čase v oblasti svých zájmů – například samostudiem či v rámci zájmových kroužků).

Učitel (pedagog volného času) v rámci pedagogické prediagnostiky nadání

- **průběžně provádí diagnostiku dětí/žáků a třídy**, uvědomuje si jejich odlišnosti v úrovni nadání a přirozeně jim nabízí individuální přístup.
- u dětí a žáků **podporuje procesy samostatného nabývání poznatků a využívá problémové a aktivizující didaktické metody**, které nemají tzv. strop v kvalitě provedení úkolu. Zároveň je vede k používání takových didaktických pomůcek (knih, atlasů a encyklopedií), které vybízejí ke kvalitativně odlišným výstupům. Využívá formativní hodnocení.
- všímá si **neobvyklých nebo výjimečných výkonů či projevů** dítěte/žáka a následně zkoumá, zda se objevují opakovaně.
- sleduje, o co jeví dítě/žák zájem, na co se ptá a snaží se postihnout jeho **preferenci** v různých oblastech, např.:
 - jeho témata,
 - jeho způsob práce,
 - co si čte,
 - co si kreslí,
 - co vytváří,¹³
 - jaké hudební skladby skládá a jak je zaznamenává,
 - jak využívá IT, jaké programy nejčastěji využívá a jaké PC hry s oblibou hraje,
 - jaké sportovní aktivity vyhledává.
- klade otázky rodičům na (navazující) mimoškolní činnosti dítěte/žáka.
- pro nominované děti a žáky cíleně vytváří **diagnostické situace** – příležitosti projevit nadání: Východiskem pro interpretaci získaných dat je zjištění, zda nominovaný nabídnutou příležitost přijal a zapojil se do dané činnosti se zájmem.

Aktivní vytváření diagnostických situací zahrnuje:

- Vytváření vhodných příležitostí pro rozvoj nadání: umožnit kontakt s jinými odborníky, komunikačními partnery, informačními zdroji, novými technologiemi. Učitel následně vyhodnocuje, zda tyto příležitosti byly dítětem/žákem přijaté, využité a jakým způsobem.
- Vytváření a zadávání diagnostických úkolů zaměřených na zjišťování
 - znalostí a dovedností (úloh matematických, jazykových, aj.);
 - postojů, zájmů a preferencí dítěte/žáka, např. slohové nebo výtvarné práce na téma *Co dělám rád?, Proč rád dělám právě tuto činnost?* apod.
- je senzitivní na tzv. "**paradoxní výkony**", kdy žák současně exceluje i selhává v jedné vzdělávací oblasti či vzdělávacím předmětu. Např. v matematice chybí v sérii jednoduchých úloh početního charakteru a naopak vyřeší obtížnou nebo nestandardní úlohu, mnohdy vzhledem nebo jinou, pro učitele často nečekanou strategií. V českém jazyce napíše vyspělou slohovou práci (obsahem i formou), ve které však je velké množství gramatických chyb.

Možné příčiny paradoxních výkonů:

- nechť k řešení triviálních rutinních úkolů a naopak přijatá výzva řešit obtížné úlohy,
- nadání kombinované s handicapem,
- téma úlohy (ne)souvisí s tématem zájmu žáka a žák "výzvu" (ne)přijal.

¹³ Vytváří ze stavebnice složité stavby nebo elektrotechnická zařízení? Šije nebo jinak z textilních materiálů vytváří prostorový objekt? (Ušití objektu a skrytí švů může být velmi obtížná úloha vyžadující rozvinutou prostorovou představivost.) Vyrábí vlastní zařízení nebo výtvary z papíru či jiných materiálů, příp. materiály kombinuje?

Dítě/žák jako nadaného mohou kromě učitele nominovat i jiné osoby – v praxi jsou to velmi často rodiče, vychovatelé školní družiny, vedoucí zájmových kroužků, prarodiče apod. Pokud někdo jiný nominuje dítě/žák jako dítě/žák s nadáním, případně jen vyjádří domněnku, že například daný žák by mohl být nadaný, měl by jeho učitel následně podniknout další potřebné kroky v oblasti pedagogické diagnostiky.

Závěrem je třeba zdůraznit, že skupina mimořádně nadaných včetně těch s dvojitou výjimečností (např. současný výskyt mimořádného nadání a SPU / ADHD / Aspergerova syndromu) je **vnitřně velmi různorodá**. U některých je mimořádné nadání snadno rozpoznatelné, u jiných mohou dominovat projevy deficitů a další se neprojevují nápadně v žádném směru, takže na své okolí působí stejně jako běžné děti jejich věku. S tímto vědomím je nutné přistupovat ke všem níže uváděným výčtům konkrétních projevů mimořádného nadání. Prakticky žádnou z charakteristik nenajdeme u všech mimořádně nadaných a některé jsou navíc obsahově protikladné. Obecně platí, že **každý mimořádně nadaný bude vykazovat pro něj specifický trs projevů nadání**.

Zároveň ale výskyt některého z níže popsaných projevů sám o sobě mimořádné nadání neprokazuje – může se například stát, že případ raného čtenářství bude následně objasněn pouze přechodně akcelerovaným vývojem čtenářských dovedností u dítěte s Aspergerovým syndromem, které mimořádně nadané není a čtení si osvojilo již v předškolním věku vlivem specifického vývoje mozku charakteristického pro tuto nosologickou jednotku.

a) Specifika předškolního věku (ISCED 0)

V předškolním věku se formují prvotní návyky a dovednosti dítěte. Pokud se mu v tomto období nedostává přiměřené péče a podnětů (stimulace ze strany vnějšího prostředí je buď nedostatečná, nebo naopak nadměrná), může to mít dlouhodobý negativní vliv na jeho další vývoj. Jedním z hlavních principů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je proto akceptování přirozených vývojových specifíků dětí. Předškolní vzdělávání tak má posilovat individualitu dítěte a uplatňovat takové metody a formy vzdělávání, ve kterých budou zohledněny jeho individuální rozvojové možnosti. K tomu je nutné, aby již od začátku docházky dítěte do mateřské školy měly učitelky k dispozici informace o jeho rodinném prostředí, zdravotním stavu a dosavadním vývoji. Je proto nezbytné, aby navázaly co nejužší spolupráci s rodinou. Nastavení kvalitní spolupráce je navíc důležité i z toho důvodu, že vytvoří základ pro pozdější spolupráci rodiny s pedagogy na dalších stupních vzdělávání.

Základním diagnostickým nástrojem v mateřské škole je pozorování dítěte, zejména při hře, a sledování jeho individuálních pokroků ve všech oblastech vzdělávání. Pedagog si může předem určit cíl pozorování (záměrné pozorování) a sledovat určité jevy, situace, reakce dítěte apod. Opakovaným cíleným pozorováním nejlépe odhalí silné a slabé stránky vývoje a dokáže tak dítě povzbudit v oblastech, kde podává nadprůměrné výkony i podpořit ho tam, kde zaostává a potřebuje pomoc. O výsledcích pozorování je žádoucí vést písemné záznamy, v případě mateřské školy nejlépe ověřené dvěma pedagogy, pokud se oba na péči o děti podílejí. Velmi dobře lze k prediagnostice využít i chování a výkonů dítěte při různých řízených činnostech s variabilní náročností úkolů. V mnohých mateřských školách zpracovávají pedagogové také portfolio dítěte. V portfolio je dobře identifikovatelný pokrok dítěte ve všech sledovaných oblastech. Pedagogická prediagnostika akcelerovaného vývoje se principiálně neliší od průběžné pedagogické diagnostiky realizované v mateřské škole u všech dětí.

Protože pro předškolní věk jsou charakteristické přirozeně se vyskytující nerovnoměrnosti vývoje jak u jednotlivých dětí, tak mezi nimi vzájemně, je velmi obtížné rozlišit u nich přechodnou akceleraci celkového vývoje nebo určité vývojové oblasti od mimořádného nadání. Přesto lze již u předškolních dětí vysledovat určité specifické projevy a výkony, které naznačují jejich potenciál

podávat v budoucnosti mimořádné výkony. Je však třeba mít na paměti, že v souvislosti s rodinným zázemím dítěte se setkáváme s různými úrovněmi těchto projevů nadaného chování.

Děti s akcelerovaným rozumovým vývojem obvykle projevují velkou aktivitu v intelektové oblasti. Mohou již samostatně vykazovat takové znaky nadání, jako jsou např. schopnost číst či vyspělý slovník, nebo „jen“ vyspěleji reagovat na podněty učitelky mateřské školy nebo rodičů. Některé projevy intelektové aktivity dítěte ale také s nadáním souviset nemusejí – mohou ohrážet spíše vliv rodičovské péče, případně socioekonomický status rodiny. Celkově platí, že vnější prostředí má na rozvoj předškolního dítěte větší vliv, než je tomu v pozdějším věku.

Mezi časté projevy nadaného chování v předškolním věku patří například tyto charakteristiky:

- Rané čtenářství, mnohdy již ve třech letech. A to často bez vědomí rodičů, kteří bývají novou dovedností dítěte zaskočeni. Je běžné, že před nástupem do školy takové dítě čte plynule, se správnou intonací a dokáže přečtený text snadno reprodukovat vlastními slovy.
- Bohatá slovní zásoba a správné použití obtížných nebo méně obvyklých slov. Mnohdy volí i slova cizího původu, kterým rozumí.
- Vyjadřování je po gramatické stránce správné, dítě volí složitější větné konstrukce, neomezuje se pouze na holé věty.
- Knihy, které dítě čte (často jsou to jak encyklopedie, tak beletrie), svým charakterem neodpovídají jeho věku.
- Preferuje velké hůlkové písmo, které si samo (někdy již kolem třetího roku) na základě čtení odvodí. Písmo pokládá za prostředek komunikace a slouží mu k zaznamenávání všech informací, které ho zajímají.
- Velká obliba číslic. Tento zájem často výrazně převyšuje všechno ostatní a matematické schopnosti se mnohdy projeví velmi brzy. Dítě se samo naučí počítat a má velmi dobrý logický úsudek, vnímá vztah příčina – důsledek.
- Velký zájem o stavebnice, často staví i bez návodu podle vlastní fantazie.
- Zájmy nejsou přiměřené věku. Většinou se jedná o zájmy intelektuálního charakteru – může se například zajímat o vlajky států, znaky měst, orientovat se v mapách, chápat pohyby těles ve vesmíru... Těmto intelektuálním činnostem dává často přednost před (volnou) hrou.
- Je velmi zvědavé, rodiče i učitele v mateřské škole zahlučuje dotazy, pátrá po detailech, chce znát zákonitosti. Nespokojí se s jednoduchou odpovědí.
- Dokáže zobecňovat.
- Má smysl pro humor, dřív než vrstevníci chápe dvojsmysly.
- Má výbornou paměť.
- Hluboce a déle než jeho vrstevníci se soustředí na činnost, kterou si samo zvolilo, a chce ji dotáhnout až do konce – je při tom vytrvalé a samostatné.
- Dokáže dojít k výsledku vlastními (netradičními) způsoby.
- Má sklon k perfekcionismu s až přehnanými nároky na sebe i na ostatní.
- Rádo hraje složité deskové hry určené pro starší děti, perfektně ovládá pravidla a vyžaduje jejich dodržování.
- Vadí mu nespravedlnost, velmi brzy si všímá i bezpráví v životě.
- Zajímá se o dění ve světě, sleduje zprávy a vyžaduje vysvětlení, když něčemu nerozumí.
- Dává přednost dospělým nebo aspoň starším dětem před vrstevníky.
- Hůře se adaptuje na prostředí mateřské školy, pokud tam převažuje autoritativní přístup k dětem.

- Jeho vrstevníci mu nestačí a mnohdy ani nerozumí – z nedostatku partnerů pro komunikaci může být frustrovaný a jevit se jako zlobivý a vzteklý. Pro řadu rodičů bývá právě tento problém impulsem pro vyšetření v PPP. Častěji se tento způsob reagování objevuje u chlapců.
- Mezi dětmi v mateřské škole je často osamocené a zdá se, že si vystačí se svým vlastním světem.
- Pro své intelektuální zájmy nemá čas ani zájem o správnou sebeobsluhu a často má také obtíže v jemné a hrubé motorice a při koordinaci pohybů.
- Má ohromnou paletu zájmů – může je často měnit (zajímat se o jednu věc a pak o jinou) nebo se zajímat zároveň o víc oblastí.
- Pokud není přiměřeným způsobem zaměstnané, mohou se objevit tyto reakce: hyperaktivita, impulzivita, agrese, plačtivost, opravování chyb nebo doplňování dalších informací k vyslechnutému sdělení, popírání či neuznávání autorit apod.

Ačkoli všechny výše uvedené charakteristiky se u předškolních dětí s akcelеровaným vývojem vyskytují často, neznamená to, že jsou nutné – žádné dítě nebude vykazovat všechny z nich. Individualita dítěte spolu s jedinečným působením jeho sociálního prostředí nutně vedou k tomu, že profily těchto charakteristik jsou u jednotlivých dětí odlišné.

b) Specifika žáků 1. stupně základní školy (ISCED 1)

Pro žáky s nadaným chováním na počátku školní docházky platí ještě podobný popis jako pro předškolní děti. Postupně však dochází k větší specializaci zájmů a tím k prohloubení znalostí jednoho nebo několika oborů. Díky zdokonalení čtení získávají informace velmi snadno a rychle, a to nejen z encyklopedií, ale také z internetu. Většinou umějí velmi dobře využít počítač nejen k získávání informací, ale také k jejich prezentaci. Na konci tohoto období jsou schopni samostatné práce v oblasti svého zájmu bez ohledu na práci ostatních ve třídě a mohou dávat přednost samostudiu před skupinovou výukou.

Někteří mimořádně nadaní žáci jsou cílevědomí, s ohromnou vnitřní motivací, uvědomují si svou odlišnost od většiny vrstevníků a cíleně vyhledávají starší a dospělé partnery ke komunikaci i ke zvyšování svých znalostí. Zajímají se o vědomostní soutěže, kterých pro takto malé děti ještě není mnoho a umísťují se na předních místech i v kategoriích určených pro žáky o jeden až dva roky starší. Jsou však mezi nimi i žáci velmi roztržití – zapomínají na své povinnosti a mívají problém připravit si samostatně aktovku do školy (a pomůcky z ní na lavici) ještě i ve věku, kdy už to většina ostatních žáků zvládá.

U jiných mimořádně nadaných žáků však tyto charakteristiky vůbec nenajdeme.

Skutečnost, že tempo výuky ostatních spolužáků je pomalejší a jde do menší hloubky, než je zájem nadaného žáka, může způsobovat jeho nezájem o školní práci, nepozornost v hodinách, nesledování výkladu učitele. Pokud není tento důvod rozpoznán, vede to ke zhoršování školního prospěchu i rezignaci na vlastní vzdělávání, podceňování svých schopností. Velký rozdíl ve schopnostech takového žáka a ostatních spolužáků může vést i k jeho izolaci až šikaně. Riziková bývá zejména změna třídního kolektivu, například při přestupu na jinou školu apod.

Při řešení úkolů ve škole mimořádně nadaní žáci mnohdy neradi spolupracují a raději volí samostatnou práci. Důvodem mohou být rozdílné pracovní tempo i rozdílné znalosti, ale též neochota sdílet případný společný úspěch či neúspěch.

Těžce se zapojují do týmu, protože často zůstávají nepochopeni a nevyslyšeni, což je velmi rozčiluje. Ale najdou se i žáci, kteří mají přirozené vůdčí schopnosti, skvěle vedou skupinu při práci, dokážou rozdělit úkoly a celý úkol dotáhnou úspěšně do konce. Poměrně brzy také dokážou výsledky své práce smysluplně prezentovat.

Bývají citliví na nespravedlivé hodnocení učitele včetně učitelova hodnocení výkonů spolužáků.

U mimořádně nadaných žáků se častěji vyskytují také některé nežádoucí charakteristiky, jako jsou například nepřiměřená sebekritičnost a perfekcionismus, denní snění, zvýšená citlivost na některé druhy podnětů, zvýšená plačtivost, agresivita, emoční labilita či přílišná uzavřenost (která je v některých případech spojená i se sníženou schopností navazovat interpersonální kontakty a vytvářet interpersonální vztahy).

Žák může své nadání také záměrně skrývat nebo i záměrně chybovat v práci – např. aby byl spolužáky přijat nebo aby získal ve třídě lepší postavení. Rozpoznat nadání u takového žáka bývá proto obtížnější.

Níže uvádíme typické projevy mimořádného nadání v jednotlivých předmětových oblastech. I tady samozřejmě **neplatí, že u každého mimořádně nadaného žáka se nutně vyskytují všechny tyto charakteristiky.**

Matematika a její aplikace

- Přitahují ho úlohy, které obsahují symboly, znaky, obrázky, diagramy.
- Fascinují ho čísla, zajímá se například o velká čísla.¹⁴
- Velmi snadno si osvojuje nové početní algoritmy, často si vytváří své vlastní, pro něho jednodušší postupy řešení.
- Řadu výpočtů nebo úvah provádí z paměti, nerad podrobně písemně zaznamenává dílčí kroky.
- Zvládá řešit problémové úlohy, úlohy s netradičním zadáním či divergentní úlohy a lehce řeší slovní úlohy (často pouhým vhledem).
- Klade otázky, které směřují k preciznímu vymezení učební úlohy nebo k získání nových informací, které přesahují obsah očekávaných výstupů v povinném kurikulu.
- Nejednoznačně nebo nepřesně zadané úlohy ho rozčilují, protože chápe nesmyslnost správného výsledku, ale pracuje podle zadání. Později se dokáže bavit tím, že tyto nepřesnosti vyhledává a nabídne více možných řešení takto nejednoznačně zadané úlohy.
- Někdy bývá hluboce ponořen do svých myšlenek, zejména pokud je pro něj úloha přijatou výzvou. Nebo je pro něj výuka naopak nudná a přemýšlí si tak o svých úlohách. Obojí se může učiteli na první pohled jevit jako prostá nepozornost.
- Někteří nadaní žáci mají již na prvním stupni rozvinutou prostorovou představivost, dokážou stavět modely ze stavebnic bez návodu, zvládnou správně načrtnout těleso a umí si představit jeho změny při rotaci. Vzhledem k malému počtu hodin geometrie na prvním stupni ZŠ však většinou nemají kdy své nadání projevit.
- I matematicky nadaný žák však může mít málo rozvinuté prostorové vnímání a může pro něj být obtížné pracovat i se základními rovinnými obrazci, případně není zdatný v geometrii vlivem obtíží v (grafo)motorice či přímo dysgrafie a mívá tak problém s úpravou i přesností rýsování. Tento rozdíl se většinou postupně stírá s tím, jak se zlepšují jeho grafické schopnosti a samozřejmě s množstvím vyřešených příkladů.
- Mezi mimořádně nadanými žáky jsou skvělí počtáři, kteří (pokud jsou výkonově orientovaní) vyžadují velké množství početních příkladů, na kterých si dokazují své schopnosti.
- Jsou zde však i žáci, kteří vykazují v počítání „sloupečků“ podprůměrné výsledky – je to pro ně nezáživná činnost, a tak v ní na svůj výkon rezignují. Jejich neúspěch ale může pramenit i z pomalejšího pracovního tempa, které při řešení slovních úloh kompenzují rychlým vhledem či využitím logického a divergentního myšlení.

¹⁴ Fascinace čísla bývá někdy rovněž zdrojem zájmu o historii (data), vesmír (velké vzdálenosti, hmotnosti...) apod.

- Někteří pro neochotu riskovat neradi pracují s odhadem, takže mohou mít problémy při různých aktivizačních matematických hrách založených na odhadu či náhodě, ale také například při dělení víceciferným číslem.
- Své mimořádné nadání projevují při řešení logických úloh, úkolů z různých olympiád, matematického Klokana apod. V těchto soutěžích mohou dosahovat lepších výsledků než starší žáci, pokud mají možnost účastnit se například matematické olympiády pro starší kategorie.
- Protože se v nižších ročnících pracuje s nestandardními úlohami pouze příležitostně, nezkušenému učiteli mohou zůstat nadaní žáci skryti. Je proto potřeba všimnout si i způsobu, jakým žák pracuje – zda si hledá početní výhody, zda si usnadňuje počítání nudných sloupců příkladů svým vlastním postupem, jak nazírá na zadání slovních úloh, apod.
- Žáci s mimořádným matematickým nadáním mohou dát postupem času přednost samostudiu, pracují s učebnicí pro vyšší ročník a vzdělávají se i z jiné literatury, než jsou učebnice.
- Při řešení úloh využívají znalostí získaných samostudiem.

Možná úskalí z pohledu učitelské praxe: Při posuzování schopností a úrovně znalostí v matematice se často stává, že se učitel setká s žákem, který je doma „předučován“ rodiči, aby mohl být diagnostikován jako mimořádně nadaný. Takový žák vykazuje velmi dobré výsledky v numerických úlohách, zvládá bez problémů i těžší algoritmy (ve druhém ročníku si hravě poradí s písemným počítáním, zná odmocniny apod.). Velký problém však má při řešení logických/slovních úloh a mnohdy si neporadí ani s jednoduchým numerickým příkladem, pokud byl zadán nezvyklým způsobem. Při prediagnostice mimořádného nadání se proto osvědčují problémové úlohy. Klasické algoritmy při počítání složitějších příkladů si i bystrý žák osvojí snadno. Ale mimořádně nadaný žák se projeví schopností řešit netradičně zadané, problémové a logické úlohy. Mnohdy stačí změnit jen formu zadání, např. místo klasického příkladu v řádce lze využít tabulku, kříž kros apod., které nikdy před tím nebyly ve výuce použity. Mimořádně nadaný žák velmi rychle postřehne princip, jak úlohu vyřešit. Ostatní žáci se s nezvyklou formou trápí, někteří úlohu nevyřeší (i když se jedná o stále stejné početní příklady).

Informační a komunikační technologie [Bude ještě doplněno.]

Český jazyk a literatura

- Velmi brzy se rozvíjí čtenářská gramotnost. Záhy čtou bez obtíží složitá slova, dlouhá souvětí, správně intonují.
- Čtení představuje příjemnou činnost spojenou se získáváním nových znalostí i využití volného času.
- Ke čtení si volí mnohem náročnější tituly, které jsou určené starším čtenářům. Velmi často čtou literaturu faktu či sci-fi.
- Často se projevují mimořádnými verbálními schopnostmi a velkou slovní zásobou. Brzy používají abstraktní pojmy, chápou a používají cizí slova.
- Přečtený text snadno reprodukuje vlastními slovy, vystihnou hlavní myšlenku přečteného.
- Lehce se orientují v textu – i když nedávají pozor, začnou při vyvolání číst na správném místě.
- Dokáží si udělat výpisky i napsat projektovou práci.
- Brzy se pokoušejí o svá vlastní literární díla, jejich slohové práce jsou na vyšší úrovni než u ostatních spolužáků.
- Hledají výjimky z pravidel pravopisu, s oblibou upozorňují na chyby.

- Díky většímu zájmu o čtení knih si snadno osvojí správný pravopis, text píše bez větších pravopisných chyb, mají vyvinutější „jazykový cit“.
- V úkolech, kde je cílem vymyslet slovo, volí slova velmi složitá, neobvyklá, někdy i šokující (vulgarismy, dvojsmysly).
- Nečiní jim problém sledovat filmy (v původním znění) s titulky.
- Láká je historie literatury, divadlo, publicistika – sami tvoří scénáře, články do časopisu, apod.
- Nezřídka mívají problémy při psaní, zejména pokud se ještě před nástupem do ZŠ sami naučí psát hůlkovým písmem.¹⁵

Cizí jazyk

- Snadno si osvojují nová slovíčka, pravidla, pravopis.
- Další cizí jazyk si obvykle osvojují rychleji než ostatní.
- Nedělá jim problém již na 1. stupni číst knihy psané cizojazyčně či sledovat filmy a seriály v původním znění.
- Vyučovací hodiny cizího jazyka patří velmi často mezi nejoblíbenější.
- Osvojování cizího jazyka často pramení ze spontánního zájmu žáka.
- V rámci zájmových kroužků docházejí na výuku jednoho i více cizích jazyků.
- Otevřeně a bez zábran komunikují s cizinci – vnímají to jako příležitost uplatnit získané dovednosti i jako motivaci k dalšímu osvojování cizího jazyka.

Přírodovědné a společenskovední obory

Je vhodné zaměřit se na úroveň verbálního projevu žáka, jeho zájem o dění kolem sebe a na množství informací, které o dané problematice má. Také si lze všimnout jeho chování při práci ve skupině.

- Žákovy vědomosti a znalosti z daného předmětu významně přesahují očekávané výstupy daného ročníku.
- Projevuje neobvyklé znalosti, které nezískal ve škole, někdy je rád prezentuje ve vyučování.
- Pokud není ve škole výuka naukových předmětů vedena víceúrovňově, patří k jeho nejméně oblíbeným předmětům.
- Snadno postihne souvislosti a vztahy včetně mezipředmětových a dovede informace propojovat.
- Klade otázky k získání podrobnějších informací či souvislostí.
- Klade neobvyklé otázky.
- Někdy opravuje nepřesnosti ve výkladu učitele nebo jeho výklad doplňuje o další informace (detaily), které považuje za důležité.
- Pokouší se zjistit co nejvíc informací a ty pak prověřit, využít v dalším zkoumání, zobecňuje výsledky svých výzkumů a naopak obecné aplikuje na konkrétní předměty.
- Pracuje s encyklopediemi, klíči, laboratorním vybavením, případně si je nahrazuje snadno dostupným vybavením domácnosti (váhy, odměrky, nádoby, chemické látky...).

¹⁵ Z potřeby vidět při osvojování dovednosti psaní vznikající stopu a být si jistý vzniklým tvarem písmene často mívají špatný úchop psacího náčiní, nevhodně u psaní sedí a tvary písmen začínají od linky směrem vzhůru. Tento způsob psaní může být po jejich nástupu do ZŠ již natolik zafixován, že už je nepřeučitelný. A jestliže žák píše velkým tiskacím písmem již rychle a bez obtíží přečte i malé tiskací písmo, nechápe, proč se má učit i psací tvary. Motivace k nácvičce psacího písma tak většinou chybí.

- Rád pracuje s pomůckami, umí vysvětlit princip jejich použití (mikroskop, mapa, kompas, globus...).
- S chutí a záplem pracuje na dlouhodobých úkolech (projektech) spojených s pozorováním změn, zjišťováním dat, které je pak potřeba statisticky zpracovat.
- Je zklamaný nezájmem spolužáků, kteří jeho výklad nechápou a rád využije jakékoliv příležitosti ke komunikaci s dospělým (učitelem), který projeví o jeho znalosti zájem.
- Pro mnohostrannost schopností a zájmů může mít problém s výběrem tématu pro referát, projektovou práci apod. nebo s výběrem zájmového kroužku.
- Jeho zájmy jsou pro daný věk často neobvyklé – může se jednat o různá konkrétní témata, jako jsou například vesmír, zbraně, politika, infrastruktura a doprava, pokusy, objevy, vynálezy, dinosauři, starověké Řecko a Řím, mapy, vlajky a další (tento typ zájmů je častý u mimořádně nadaných žáků s Aspergerovým syndromem) nebo je to širší zájem o určitou předmětovou oblast jako takovou (například o historii, chemii, fyziku či náboženství).

c) *Specifika žáků 2. stupně základní školy a nižšího stupně víceletých gymnázií (ISCED 2)*

Opět **neplatí, že u každého mimořádně nadaného žáka se nutně vyskytují všechny níže uváděné charakteristiky.**

- Žák s mimořádným nadáním v tomto období školní docházky cíleně vyhledává nové informace.
- Zaměřuje se na obor svého zájmu, i když samozřejmě nemusí být jen jeden.
- Pokud se zapojuje do soutěží, kterých je pro tuto věkovou kategorii dostatečné množství, při řešení školních kol většinou nepotřebuje žádnou pomoc od učitele.
- Ve znalostech oboru se může lišit od vrstevníků i o několik ročníků. Vyhovuje mu proto individuální výuka zcela nezávisle na ostatních.
- Přestává učitele vnímat jako autoritu – učitel se stává spíše partnerem.
- Pokud učitele nevnímá jako odborníka, jeho autoritu neuznává.
- Rád prezentuje své znalosti a výzkumy spolužákům.

Další časté projevy:

- Odlišné tempo zpracování úloh ve srovnání s ostatními žáky: rychlé (tzv. řešitel) či naopak pomalejší (tzv. badatel) – pokud je aktivita náročná, resp. žák řeší zadanou úlohu na vyšší kognitivní úrovni, potřebuje na práci více času než jeho spolužáci.
- Téma, které žáka zajímá, zpracovává do hloubky a v širokých souvislostech, může se objevit perfekcionistaický způsob zpracování.
- Generuje mnoho nápadů, mívá neobvyklé a originální nápady, nalézá tvořivá řešení.
- Má svá kritéria hodnocení a smysl pro spravedlnost. Pokud vnímá jako nespravedlivé školní hodnocení sebe nebo i spolužáků, může to u něj vyvolat až nepřiměřenou emocionální reakci (pláč či jiné výrazné afektivní projevy, jako je například výbuch zlosti).
- Je extrémně kritický k sobě i k druhým osobám (učitele nevyjímaje).
- Nachází vtipné a neobvyklé souvislosti (vtip a tyto souvislosti však spolužáci – a někdy také učitel – mnohdy nechápou).
- Značná roztržitost – zapomíná na své povinnosti a přípravu pomůcek do školy i na jednotlivé vyučovací hodiny.

Žák však může své nadání také záměrně skrývat – např. aby byl spolužáky přijat nebo aby získal ve třídě lepší postavení. Velký rozdíl ve schopnostech mezi ním a spolužáky může vést i k jeho izolaci nebo šikaně. Riziková bývá zejména změna třídního kolektivu, například při přestupu na jinou školu apod.

Matematika a její aplikace

Žák s matematickým nadáním často vykazuje nerovnoměrné výsledky práce v hodinách, lepších a překvapivých výsledků dosahuje v úlohách kombinovaných nebo s více řešeními. Bývá také úspěšným řešitelem matematických a logických olympiád, často hraje šachy a různé strategické hry.

Svých dosavadních znalostí využívá vyspělým způsobem, dokáže kombinovat všechny matematické postupy a vytvářet nová řešení. Nemá rád opakování, procvičování a řešení jednoduchých příkladů, kde pro nezájem může mít i horší výsledky. Úspěšný bývá zejména při řešení složitých úloh a při vytváření vlastních úloh. Diagnostika probíhá sledováním nových řešitelských postupů a případných rozporů v úspěšnosti žáka.

Nejčastější konkrétní projevy nadání:

- Žákovy vědomosti v daném předmětu významně přesahují očekávané výstupy daného vzdělávacího stupně.
- Dobře pracuje se strukturami: reálnými či na obrázcích, ale také se strukturami myšlenek.
- Přitahují jej úlohy, které obsahují obrázky, diagramy.
- Rád hraje šachy nebo jiné deskové či strategické hry.
- Zvládá kódování, přitahují jej úlohy se symboly a nejrůznějšími znaky (šifrování).
- Výborně argumentuje (používá správně logické usuzování, využívá širokých znalostí v souvislostech).
- Uvažuje ve "skocích", úkoly často řeší vhladem.
- Velmi nerad si píše poznámky do sešitu a nerad zapisuje postup řešení úlohy, vnímá to jako zbytečnost, což může být zdrojem konfliktu, protože učitel (nebo systém přijímacích zkoušek na vyšší stupeň vzdělávání) poznámky a zápis postupu řešení obvykle vyžaduje a hodnotí.¹⁶
- Využívá analytické a systematické myšlení.
- Rád prezentuje učiteli (nebo jinému komunikačnímu partnerovi) své matematické objevy.
- U divergentních úloh je schopen nalézt více řešení.¹⁷

I žák s mimořádným (matematickým) nadáním však může zároveň v určitých oblastech matematiky vykazovat nižší schopnosti nebo dovednosti – například neobratnost v geometrii a/nebo horší prostorovou představivost.

Informační a komunikační technologie

[Bude ještě doplněno.]

Český jazyk a cizí jazyky

V jazykových předmětech je možné odhalit nadání žáka cíleným **strukturovaným pozorováním** jeho práce – především jejího průběhu. Důležité je zaměřit se na žákovy řešitelské strategie, rychlost a správnost řešení. Je třeba sledovat žakovu práci individuálně i v rámci skupiny – zda se

¹⁶ Jestliže žák s nadáním, který již vyřešil úlohu vhladem, je ochotný se zabývat i hledáním postupu řešení, řeší tím vlastně novou úlohu a konstruuje nový postup řešení. Z jeho následného vysvětlení proto nevyplývá, že on sám tak původně při řešení úlohy postupoval. Při vysvětlení často zohledňuje i úroveň posluchačů: Pokud např. vytváří postup řešení pro spolužáky, přizpůsobuje volbu matematického aparátu jejich znalostem; pokud své řešení vysvětluje učiteli, může použít matematický aparát, který zná učitel, ale spolužáci ne.

¹⁷ Poznámka: Ve školním vzdělávání jsou žáci běžně vedeni k tomu, že úloha je chápána jako vyřešená (hotová) již poté, co bylo nalezeno jedno řešení. Pro nadaného žáka je typické, že se velmi nerad vrací k úloze, kterou již posoudil jako vyřešenou. K hledání a uvádění více řešení je proto třeba žáky vést.

mění, do jaké míry se na jeho výkonech podílejí komunikační dovednosti, jak ovládá jednotlivé komunikační strategie, zda je v řeči pohotový. Je důležité pozorovat také žákovu schopnost klást otázky, především z hlediska jejich typů a konkrétního obsahu jeho dotazů. Významným ukazatelem je i žáková schopnost argumentace – v diskuzi bývá spojená se schopností bezprostředně reagovat na změnu situace. Sledujeme, jak žák svoji argumentaci uplatňuje ve verbálním i neverbálním projevu a též její vazbu na celkovou úroveň jeho komunikačních dovedností. Zejména v písemném projevu žáka lze pak dobře sledovat míru jeho schopnosti vystihnout podstatu protiargumentu a využít ho ve vlastní prospěch.

Dalším běžně dostupným diagnostickým nástrojem je **analýza žákovy práce**. Lze využít didaktické testy ověřující nejen ovládnutí věcného obsahu, ale též jeho strukturaci a případně i přesahy do dalších (nejen vzdělávacích) oborů.

Aby se nadání mohlo ve škole projevit, je vhodné zařazovat do výuky úlohy zaměřené na vyšší hladiny výukových cílů (např. dle Bloomovy taxonomie – úroveň analýzy, syntézy či hodnocení) a využívat výstupy jim odpovídající – zaměřit se na schopnost žáků zobecňovat, vyvozovat a využívat získané informace a poznatky pro tvorbu nových struktur. U jazykově nadaných žáků bývají tyto dovednosti v porovnání s běžnou vrstevnickou skupinou na kvalitativně jiné úrovni. V těchto didaktických situacích se dají dobře využít také inspirativní úlohy různého zaměření, případně starší soutěžní úlohy oborových soutěží (Olympiády v českém jazyce), a to i žáků mladších, než pro jaké byly původně určeny.

Pedagog se může zabývat též **rozborem žákových tvůrčích prací** či složitějších projektů. Na výrazně vyšší úrovni bývá slovní zásoba, strukturace textů, složitost a komplexnost zápletky dějových příběhů, případně výrazná působivost lyrických tvůrčích pokusů. Nadaní žáci často pracují s neotřelými tématy, hledají netypické úhly pohledu nebo v jednoduchých úkolech a stylistických cvičeních hledají zajímavé momenty, které mohou využít.

Vypovídající hodnotu mají zejména slohové aktivity. Nadaní žáci ve svém tvůrčím projevu vykazují obvykle širokou slovní zásobu, někdy i vícejazyčnou, obohacenou o zajímavá a netypická či málo užívaná slova. Také často používají barvitě a nápaditě „řečnické obraty“ jako jsou slovní hříčky a analogie, jsou schopni vyjádřit jemné odlišnosti ve významu užitím velkého množství synonym a myšlenky prezentovat nejrůznějšími způsoby. Dokážou správně použít slova, která jsou si hodně blízká svým významem. Učitele často zaujmou vlastní tvorbou (básně, povídky, scénáře), kde s oblibou užívají zajímavější slohové útvary, které mohou přesahovat rámec učiva pro daný stupeň vzdělávání (romance, balady, fejetony, esej). Své práce prezentují při soutěžích či na vlastním blogu.

Výrazným prvkem, který je u nadaných žáků často zřetelný na první pohled, jsou rozvinuté **čtenářské kompetence** a velmi vysoká úroveň čtenářské a informační gramotnosti. Práce s textem je rychlejší (než je běžné ve vrstevnické skupině) a efektivnější. Rozvinutější bývají dovednosti spojené se shrnutím obsahu, vyhledáním hlavních či podstatných myšlenek, vyhodnocení účelu, s jakým byl text vytvořen, zobecňování na základě přečteného apod. V oblasti čtenářských zájmů dominují velmi často věkově neobvyklá témata, žáci si často vybírají knihy určené starším (mládeži i dospělým) a při verbalizaci či sdílení čtenářských zážitků bývají jejich vyjádření komplikovaná a zároveň komplexní. Rádi čtou knihy i encyklopedie, navštěvují knihovny. Ukazatelem nadání mohou být i zájem o literaturu, historická data spojená s životy a díly různých spisovatelů a znalosti z oblasti kultury (divadlo, koncerty, filmová věda).

I v osvojování cizího jazyka můžeme u jazykově nadaných žáků pozorovat velice rychlý intuitivní vhled do jazykových struktur. Žák velice rychle chápe smysl mluvené řeči, sleduje filmy v cizím jazyce bez titulků a začíná cizí jazyk brzy užívat ke komunikaci. Diagnostika ve výuce je možná zadáváním práce, která sleduje komunikativní schopnosti žáka. Důležité je sledovat jeho motivaci (vnitřní i vnější faktory), obecné dovednosti v práci s textem i tvůrčí potenciál či úroveň kreativity při tvorbě volných textů. Úspěšný bývá i v jazykových soutěžích a projektech.

V cizích jazycích lze podobně jako v mateřském jazyce mapovat také obecně jazykové dovednosti a kompetence žáků a využívat k tomu oba základní diagnostické nástroje, tj. (strukturované) pozorování a analýzu žakovských prací – volné tvorby i didaktických testů.

Níže shrnujeme nejvýraznější projevy nadání žáka v jazykových předmětech.

- Žakovy vědomosti v daném předmětu významně přesahují očekávané výstupy daného vzdělávacího stupně.
- Široká slovní zásoba včetně používání méně obvyklých slov a slovních obrátů.
- Výborné vyjadřovací schopnosti a jazykový cit (vystihne podstatu problému, vyjádří precizně myšlenku).
- Výborná slovní paměť.
- Jazyk zvládá výborně jak v mluvené, tak i v psané formě.
- Velmi vyspělé slohové práce.
- Plynule a pohotově konverzuje v cizím jazyce.
- Z vlastní iniciativy zpracovává např. eseje, články, svůj časopis, webové stránky, blog k počítačové hře, apod.;
- Kvalitní úroveň čtení s porozuměním.
- Zájem o literaturu a historická data z oblasti kultury a umění.
- Nečiní mu problém sledovat filmy v původním znění s titulky.

Přírodovědné a společenskovední obory

- Žakovy vědomosti v daném předmětu významně přesahují očekávané výstupy daného vzdělávacího stupně.
- Má rozsáhlé znalosti (stává se expertem) ve specifickém oboru dle oblasti svého zájmu.
- Projevuje neobvyklé znalosti, které nezískal ve škole, někdy je rád prezentuje ve vyučování.
- Klade otázky k získání podrobnějších informací či souvislostí.
- Klade neobvyklé otázky.
- Z vlastního zájmu a iniciativy se pouští do různých badatelských, experimentálních nebo konstrukčních činností.
- Rád prezentuje výsledky svých výzkumů a bádání.
- Někdy opravuje nepřesnosti ve výkladu učitele.

d) *Specifika žáků středních škol a vyššího stupně víceletých gymnázií (ISCED 3)*

Všechny charakteristiky uvedené na vzdělávací úrovni ISCED 2 platí i na této úrovni. V porovnání s úrovní ISCED 2 mívají nadaní žáci na ISCED 3 již vyhraněnější zájmy a znalosti či znají předmět více do hloubky. Mnohdy v dané úzké specializaci překonají znalosti učitele.

U žáků s (mimořádným) nadáním však mohou v tomto věku převládat také některé spíše negativní charakteristiky (dle Winebrenner, 2001):

- odmítají práci nebo pracují nedbale,
- jsou nervózní při tempu práce třídy, které považují za nedostatečně aktivní, nebo když nevidí jasný pokrok práce,
- protestují proti rutinní a předvídatelné práci,

- vyžadují zdůvodnění, proč se mají věci dělat určitým způsobem,
- sní v průběhu dne,
- ovládají třídní diskuze, bývají panovační ve vztahu k učitelům i spolužákům,
- jsou netolerantní k nedokonalosti vůči sobě i ostatním,
- jsou přecitlivělí vůči kritice, snadno se rozpláchnou,
- odmítají se podřídít,
- odmítají kooperativní učení,
- předvádějí se a ruší spolužáky,
- mohou se stát třídním šaškem.

Pozitivní charakteristiky (tamtéž) mohou být patrné zejména v předmětech, které obsahují předmět jejich zájmu – ač mohou být negativně rozčarováni tím, že jejich zájem nesdílejí ostatní spolužáci. Mezi pozitivní charakteristiky patří zejména:

- excelentní paměť,
- schopnost se naučit obtížnější partie zájmu bez pomoci druhých,
- zvládání složitějších myšlenkových operací oproti vrstevníkům,
- vykazují schopnost práce s abstraktními myšlenkami s minimem konkrétní zkušenosti pro pochopení,
- vidí jasně vztahy příčiny a následku,
- vidí vzorce, vztahy a souvislosti, které jiní nevidí,
- přicházejí s „lepšími způsoby“ řešení věcí; navrhují je spolužákům, učitelům a dalším dospělým – ne vždy vhodným způsobem,
- dávají přednost komplexním a náročným úkolům,
- jsou schopni přenášet své vědomosti do nových situací a řešení problémů,
- chtějí se podělit o vše, co vědí,
- jsou zvědaví ve všem, co se děje okolo nich a kladou nekonečné otázky,
- jsou nadšení a ostražití pozorovatelé,
- jsou horliví, někdy extrémně citliví či vznětliví; dokážou být zcela pohlčeni svými aktivitami a myšlenkami,
- mají často mnoho (neobvyklých) zájmů, koníčků a sbírek,
- jsou silně motivováni dělat věci, které je zajímají, a to svým vlastním způsobem; raději pracují nezávisle, někteří dokonce samostatně,
- mají ohromnou míru energie,
- mají cit pro krásno a lidské pocity, emoce a očekávání,
- mívají zvýšený smysl pro spravedlnost, morálku a fair play; zajímají se a vnímají osobně globálními problémy,
- mají sofistikovaný smysl pro humor,
- rádi jsou ve vedení, mohou být přirozenou autoritou.

U přírodovědně nadaných žáků se v české literatuře (Št'áva et al., 2012) dále uvádějí tyto specifické projevy:

- jedinečné způsoby chování ve výuce, od klidné až velkorysé tolerance k bouřlivé argumentaci „za každou cenu“ (zrání osobnosti),
- přístup k přijímání didaktických informací (od deklarované pozornosti po „hlavu v oblacích“),
- individualismus,
- vnějšková stylizace – mnohdy specifický fyzický vzhled (účes, oděv, obuv...),
- smysl pro humor (koření práce učitele),
- negativní projevy chování (méně časté, ale pak je potřeba vzájemně si „vymezit teritorium“),
- náladovost,
- snaha nachytat učitele.

Většina mimořádně nadaných žáků by měla být diagnostikována již v předchozích stupních vzdělávání. Přesto se mohou učitelé setkat i s mimořádně nadaným žákem, v jehož školní dokumentaci žádná informace o nadání např. z těchto důvodů uvedena nebude:

- rodiče nechtěli jeho nadání diagnostikovat,
- diagnostika nebyla předána mezi základní a střední školou,
- žák vlivem nějakého „oslabení“ (mohou to být kupříkladu různé zdravotní důvody nebo omezená znalost českého jazyka) zatím nedokázal své nadání uplatnit,
- žák má tak vyhraněné zájmy, že se ve školním prostředí dosud neprojevil nebo nechtěl projevit.

Právě u žáků, kteří z nějakých důvodů nechtějí být rozpoznáni jako nadaní, je prediagnostika nejobtížnější. Učitel by měl podněcovat žáky k účasti v olympiádách a jiných soutěžích (např. SOČ), měl by jim dávat za úkol prezentovat práci na vlastní téma (mají tak možnost své nadání projevit i v oboru z pohledu školy okrajovém či dokonce mimoškolním). Důležité jsou rozhovory s rodiči, ať už probíhají na základě nějakých specifických podnětů nebo při běžných příležitostech, jako jsou třídní schůzky, jiné akce školy apod.

2. Pedagogická diagnostika mimořádného nadání

Pedagogická diagnostika mimořádného nadání je dlouhodobým procesem individuálně plánovaného a systematického průběžného sledování dítěte/žáka, který zahrnuje jak diagnostiku vstupní (před zpracováním IVP), tak opakovanou diagnostiku kontrolní (k průběžnému vyhodnocování efektivity a přesnějšímu vyladění IVP). Probíhá poté, co bylo mimořádné nadání dítěte/žáka potvrzeno a je velmi důležitá pro následné úpravy vyučovacího procesu – ty jsou vzhledem k specifickým edukačním potřebám mimořádně nadaných nezbytné. Úpravy se týkají jak obsahu výuky, tak volby vhodných pedagogických postupů (metod a forem práce). Promítnou se do individuálního vzdělávacího plánu, který by měla škola dítěti/žákovi s diagnostikovaným mimořádným nadáním sestavit, pokud to ŠPZ doporučilo. Na základě tohoto doporučení vydá ředitel školy rozhodnutí, kterým umožní vzdělávání dle IVP. Nyní běží lhůta pro vytvoření IVP,¹⁸ ve kterém se promítnou závěry psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a také vlastní pedagogická diagnostika učitelů. I po vytvoření IVP je nadále třeba s tímto dokumentem pracovat a během školního roku jej dle potřeb nadaného aktualizovat.

¹⁸ *Individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu po zahájení vzdělávání mimořádně nadaného žáka ve škole, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu školního roku. (Vyhláška 27/2016 sb., v platném znění)*

Vstupní pedagogická diagnostika před zpracováním IVP

Vstupní pedagogická diagnostika, která předchází sestavení IVP, musí být cílená. Mnohdy pracuje učitel s žákem mimo vyučování, aby získal co nejvíce podkladů pro sestavení vzdělávacího plánu a stanovení pedagogických postupů. Nejčastějšími nástroji pedagogické diagnostiky jsou pozorování, rozhovor a analýza výsledků žákovy práce. Vzhledem ke krátkému období, které učitelé pro tuto diagnostiku mají, je vhodné oslovit rodiče, kteří mohou poskytnout informace o zájmech dítěte/žáka, jeho vývoji, návycích, mimoškolních aktivitách apod. Rodiče je možné pozvat do školy a pohovořit s nimi osobně, nebo je požádat o zaslání informací písemnou formou. (Pokud se jedná o žáka nastupujícího do základní školy, lze stejným způsobem požádat o informace i pracovníky předškolního zařízení, kam docházel. A obdobně se postupuje při přestupu žáka do jiné školy, na gymnázium apod.) Spolupráce s rodiči se velmi osvědčuje. Je třeba mít na paměti, že rodiče svým podpisem souhlasí s konečnou verzí IVP, a pokud s nimi učitelé dříve nespolupracují a dostatečně je neinformují, mohou mít k dokumentu výhrady. To může učitele zaskočit, zejména pokud jsou tlačeni časem.

V jednotlivých vyučovacích předmětech, jichž se IVP bude týkat, je třeba zjistit, které očekávané výstupy (někdy i napříč ročníky) má dítě/žák bezpečně zvládnuté, kde se jen začíná orientovat a které jeho znalosti a vědomosti jsou pouze útržkovité bez zařazení do systému. Zároveň s tím je třeba zmapovat i případné nedostatky a ty oblasti učiva, které dítě/žáka zajímají méně nebo kterým nerozumí.

Pedagogická diagnostika uvedená v IVP by však neměla být zaměřena jen na shrnutí aktuálního stupně dosažených vědomostí, dovedností a návyků. Měla by obsahovat také informace o schopnostech dítěte/žáka; o jeho výukových potížích či zvláštностech a o tom, jak se projevují ve škole; o chování dítěte/žáka, jeho emocionalitě a sociálních vztazích. Dále by měl pedagog velmi podrobně popsat další specifické osobnostní rysy dítěte/žáka, preference předmětů, zájmy, zaměření ve výuce a potřeby dítěte/žáka. Důležité jsou rovněž konkretizace jeho výukových a výchovných obtíží důsledně doplněné popisem osvědčených postupů, metod a pomůcek. Vše by mělo být popsáno velmi podrobně, konkrétně a zodpovědně, aby IVP mohl sloužit všem pedagogickým pracovníkům (např. jazykoví lektori či vychovatelé ve školní družině), kteří do vzdělávacího procesu vstupují.

Pedagogická diagnostika by měla zároveň dbát na propojení informací z oblasti školní a mimoškolní, což dobře ilustruje tabulka bulharských autorů¹⁹ zaměřená na zjišťování zájmů, kterou uvádíme na další stránce (mírně zkráceno):

¹⁹ Volný překlad textu tabulky ze strany 261 publikace GRAMATIKOV, P., TODORINA, D. & GRAMATIKOVA, M. Bulgarian Education's Reform and Strategy for Diagnostics. In *Science education: models and networking of student research training under 21* (254-264) [online]. Amsterdam: IOS Press, ©2007. NATO security through science series. E, Human and societal dynamics, volume 16 [cit. 2015-08-07].

Otázky \ Osoby	Rodiče	Učitelé	Žáci
Co preferují?	Rodiče sledují, čemu dávají děti doma přednost. Zda rády čtou, malují, sportují, vyšívají, veršují, zpívají, hrají a skládají melodie, popř. hrají počítačové hry atd. Rodiče to sdělí učitelům; zajímají se o problémy dětí ve škole.	Učitelé sledují, co dělají děti rády ve třídě a ve škole – účastní se dramatizací, píší verše a příběhy, zpívají, řeší úlohy atd. Sdělí to rodičům a zjišťují, zda se děti doma věnují podobným aktivitám.	Žáci rodičům a učitelům sdělí, co rádi dělají doma, ve škole, v zájmových kroužcích. Děti se táží samy sebe: „Co chci dělat?“ a na základě introspekce vyvodí závěr o svých zájmech.
Proč to preferují?	Rodiče diskutují s dětmi o důvodech, proč si vybraly tu či onu aktivitu a zjistí jejich pohnutky – napodobují oblíbeného sportovce, umělce, herce; radost z určitého typu aktivity; přítomnost možností, talentů, schopností atd.	Učitelé diskutují, zjišťují nebo testují motivaci dětí pro oblíbenou aktivitu – náhodný vliv kamarádů apod.; napodobování populární osobnosti; trvalý zájem pramenící z určitých schopností atd.	Děti se táží samy sebe: „Proč to rád dělám?“ a zjistí důvod – pomíjivé přání; být zajímavý pro kamarády; uspokojení z dobře provedené práce; potřeba projevit své přirozené vlohy atd.
Co, jak a kde se realizuje?	Rodiče rozhodnou o tom, jak uspokojit zájmy dětí a poskytnou jim podmínky pro jejich rozvoj. Zakoupí požadované materiály a nástroje, zapíší děti do zájmových kroužků, dopraví je na místo atd.	Učitelé směřují žáky podle projevených zájmů k určitým formám dodatečného vzdělání mimo výuku – přihlásí je do pokročilých tříd nebo škol s daným zaměřením; začlení je do družstva pro různé soutěže, olympiády atd.	Děti projevují své preference zapojením do různých aktivit – zapisují se do vhodných kroužků, škol, klubů; zapojují se různou formou, která vyhovuje jejich specifickým potřebám.

Kontrolní pedagogická diagnostika k průběžnému vyhodnocování efektivity a přesnějšimu nastavení IVP

Podpora nadání by měla být kontinuální a dlouhodobá (napříč ročníky a stupni vzdělávání) a diagnostický proces by měl nadání postihovat i v jeho vývoji. Pedagogická diagnostika mimořádně nadaného je tak nepřetržitým procesem a IVP živým dokumentem, který je potřebné průběžně aktualizovat a doplňovat.

Pedagogická diagnostika, která poskytne informace pro následné úpravy IVP, by měla probíhat každé čtvrtletí. Vhodné jsou speciálně sestavené písemné práce, které by měly zahrnovat úlohy

zjišťující znalosti učiva stanoveného IVP, a navíc také úlohy zaměřující se na oblast žákových zájmů. Výborným diagnostickým prostředkem se mohou stát i žákovské projekty. Je vhodné využít též formu ústního přezkoušení vedeného spíše jako rozhovor. Nadaný žák má často potřebu prezentovat své zájmy, výsledky své práce před ostatními spolužáky. Je vhodné mu tento čas poskytnout. Nutná je však předchozí domluva s žákem, případně mírná korekce jeho výstupu. Může se totiž stát, že žák nezaujme svým vystupováním své spolužáky, zvolí nevhodnou formu prezentace nebo je téma pro ostatní žáky příliš obtížné.

Velmi důležité je pracovat s portfoliem dítěte/žáka, které je třeba založit co nejdříve. Zpočátku ho žákovi dle potřeby pomáhá vytvářet učitel, který pak ale postupně jeho tvorbu a správu přenesne na žáka samotného. Portfolio obsahuje žákem vypracované úkoly, různé samostatné práce, referáty, veškerou slohovou tvorbu, vyplněné pracovní listy s nestandardními úlohami apod. Mělo být pokrývat jednotlivé předměty a zahrnovat i výstupy mimoškolních aktivit žáka. S portfoliem by měli pracovat všichni učitelé, kteří se na vzdělávání žáka podílejí. Tento materiál je přístupný také rodičům nadaného žáka, učitel by je měl na každých třídních schůzkách seznámit s jeho obsahem, probrat s rodiči žákovy pokroky, případně jeho zaváhání či nedostatky. Rodiče mu opět mohou poskytnout cenné informace, o tom, co žák dělá doma, na čem pracuje a co jej zajímá. Mohou také doplnit žákovo portfolio o jeho úspěchy z mimoškolních aktivit.

Součástí funkčního IVP je hodnocení, které by se mělo provádět ke konci každého pololetí. Tato písemná hodnocení jsou přílohou IVP a slouží i učitelům, kteří nadaného přebírají ve vyšším ročníku. Vzdělávání mimořádně nadaného je díky tomu kontinuální. Hodnocení shrnuje naplnění IVP, pokroky dítěte/žáka, nedostatky, jeho slabiny, nové zájmy, další získané poznatky o dítěti/žákovi, a tyto změny se pak promítnou do vlastního plánu jeho výchovy a vzdělávání – jednotlivé kapitoly IVP se podle potřeby doplní nebo upraví. Důležité je rovněž sebehodnocení dítěte/žáka – jeho postoj k dosaženým výsledkům, očekávání a jejich naplnění. Měl by se tak učit přebírat zodpovědnost za své vzdělávání.

a) Pedagogická diagnostika v předškolním věku

Vzhledem k tomu, že cílem předškolního vzdělávání je posilovat individualitu dítěte a uplatňovat takové metody a formy vzdělávání, ve kterých budou zohledněny jeho individuální rozvojové možnosti, je rozdíl mezi pedagogickou prediagnostikou akcelerovaného vývoje a pedagogickou diagnostikou mimořádného nadání dítěte předškolního věku méně výrazný, než rozdíl mezi pedagogickou prediagnostikou nadání a pedagogickou diagnostikou mimořádného nadání žáků realizovanou na vyšších vzdělávacích úrovních ISCED 1 až 3.

V rámci spolupráce s rodiči by se měl pedagog mateřské školy (nebo jiného školského zařízení, v němž se dítě vzdělává) podrobně zaměřit na to, jak podnětné je domácí prostředí, jak se tam dítě projevuje a čím se ve svém chování a myšlení liší od vrstevníků. Zároveň je vhodné, když mu rodiče poskytnou vyjádření školského poradenského zařízení, které mimořádné nadání diagnostikovalo.

Průběžná pedagogická diagnostika mimořádného nadání je principiálně stejná jako průběžná pedagogická diagnostika realizovaná u ostatních dětí. Pedagog při ní nesmí opomíjet oblasti mimo rozsah nadání, protože dítě musí být přiměřeně motivováno a vedeno i k činnostem, které pro něj nejsou atraktivní, ale o nichž víme, že jsou pro jeho vývoj potřebné. (Některé mimořádně nadané děti například potřebují výraznou pomoc v oblasti sociální a mateřská škola tak může být dítěti velmi prospěšná při rozvoji navazování vztahů s vrstevníky, zapojování do společných aktivit, odbourávání strachu z neznámého prostředí a lidí. Výrazně oslabena bývá často také jemná i hrubá motorika. Také zde může mateřská škola významně přispět k pozitivnímu posunu.)

Pokud s tím rodiče souhlasí, mělo by být závěrečné zhodnocení výstupů pedagogické diagnostiky před zahájením povinné školní docházky k dispozici škole, kam mimořádně nadaný předškolák nastoupí, aby mohla být zajištěna kontinuita jeho vzdělávání.

b) *Pedagogická diagnostika na 1. stupni základní školy*

Zejména v prvním ročníku bude rozdíl mezi mimořádně nadaným a jeho spolužáky výrazný. U žáků, kteří již umějí číst, psát či počítat, by měl učitel úroveň těchto znalostí co nejdříve zmapovat a podle toho upravit jejich vzdělávací plán. Dále je potřeba zjistit, jaké jsou žákovy zájmy (jak ty, které jdou nad rámec učiva daného ročníku, tak případně ty, které jdou již nad rámec školního učiva jako takového) a podle toho volit doplňkové aktivity, které budou žáka dále rozvíjet a obohacovat.

Důležité je rovněž zohlednit, jaká je kvalita žákovy práce, zda je motivován pro samostatnou práci a kvalitu jeho pozornosti. Na výsledku této diagnostiky pak bude učitel stavět koncepci výuky, určí podíl samostatné práce, úroveň akcelerace a množství obohacujících aktivit.

Úroveň znalostí může i na prvním stupni prokázat vypracování úkolů z různých soutěží a olympiád – ačkoli jsou totiž většinou určené až vyšším ročníkům, mohou se do nich obvykle zapojit i mladší žáci (pokud to možné není, bývá to v propozicích dané soutěže výslovně uvedeno). Úkoly ze soutěží jsou navíc vhodnou příležitostí k tomu, aby si žák osvojil i to učivo, které ke svému dalšímu rozvoji potřebuje, ale které ho tolik nezajímá nebo které sám nepovažuje za tak důležité. Navíc to, jakým způsobem a jak rychle si takové učivo dokáže osvojit, poskytne učiteli další cenné informace.

Informace a znalosti z oblasti zájmu bývají často útržkovité, nesystematické, což je potřeba pro adekvátní podporu a další rozvoj žáka v dané oblasti důkladně zmapovat.

Aby podpora nadání byla kontinuální a dlouhodobá (napříč ročníky a vzdělávacími stupni) a diagnostických proces nadání postihoval i v jeho vývoji, je žádoucí, aby měl žák v těch předmětech, kde se jeho nadání projevuje, zpracováno portfolio nadání. Zpočátku mu ho pomáhá vytvářet učitel, který pak postupně jeho tvorbu a správu přenechá žákovi samotnému. Je dobré, když portfolio obsahuje i výstupy mimoškolních aktivit žáka.

Pedagogická diagnostika v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech

Matematika a její aplikace

Mnohdy nelze počítat s očekávanou vývojovou posloupností v osvojování učiva – akcelerace znalostí a dovedností v oblasti matematiky bývá provázána i se zájmovým zaměřením nadaného (např. jednoho žáka zaujmou nejprve procenta, druhého zlomky). Důležitou rolí pedagoga je proto (jak při diagnostice, tak následných intervencích) sledovat a podporovat rozvoj matematických schopností a dovedností s respektováním návazností při vytváření jednotlivých matematických pojmů. Týká se to i geometrie, kde je třeba zaměřovat se zejména na rozvoj prostorového vnímání a dbát na správnost použití pojmů, definic, vztahů. Vhodné je předkládat také úlohy vedoucí k více řešením a obecně věnovat velkou pozornost výběru vhodného podnětového materiálu pro diagnostiku, tak aby byl žák k řešení předkládaných úloh motivovaný a uplatnil při něm své schopnosti a dovednosti.

Pro zjišťování znalostí žáka lze použít i pracovních listů – v nich je možné zkombinovat nebo propojit učební látku více předmětů a společně s větším rozsahem učiva ji převést do úkolů vsazených do různých situací z reálného nebo fantazijního světa nebo podaných zábavnou formou.

Při hodnocení žákových výkonů je třeba mít na zřeteli, že některé chyby nemusejí znamenat neznalost, ale jen nepřesnost vlastního počítání danou malým procvičením látky – k ověřování znalostí bývají proto vhodné spíše takové příklady, v nichž se pracuje s menšími čísly. Navíc je dobré rozlišovat chyby úsudkové a numerické – zejména se to týká případů chybného výsledku při správném „úsudkovém“ (logickém) postupu řešení: horší numerické dovednosti nemusejí být popřením matematického nadání žáka. Obecně je pak důležité nejen to, zda žák úlohu správně vyřešil, ale také jak ji řešil a jestli dokáže svůj postup řešení odůvodnit. (Někdy se stává, že učitel očekává to řešení, ke kterému došel on sám a žákovo jiné řešení považuje za chybné. Při ozřejmění postupu díky komentáři žáka se ale může například ukázat, že učitel zadal do slovní úlohy

vícevýznamové sloveso a tím umožnil i jiný náhled na úlohu. Je proto vždy důležité s potenciální chybou dále pracovat.

Pokud je zvažována akcelerace žáka v předmětu matematika formou docházení na výuku do vyššího ročníku, opět je potřeba dbát i na zjištění úrovně jeho znalostí v geometrii, protože nadaní žáci v této oblasti ve vyšším ročníku často selhávají.

Český jazyk a literatura

U jazykově nadaných dětí je třeba stanovit rozsah jejich schopností nejen zjišťováním čtenářských dovedností. Vedle čtení složitějšího textu by měl žák reprodukovat vlastními slovy přečtené, měl by vystihnout hlavní myšlenku a popř. vypracovat další úkoly související s přečteným textem. Starším žákům lze předložit i báseň a její rozbor.

Učitel by měl zjistit, jaké knihy žák čte, jaký žánr preferuje. Množství přečtených knih také hodně napoví. K tomuto může dobře posloužit vedení čtenářského deníku.

Učitel může žákovi předložit diktát, který obsahuje složitější výrazy, delší souvětí nebo učivo přesahující výstupy daného ročníku. Může rovněž použít úkoly z písemných prací určených žákům vyšších ročníků.

Dále můžeme žákovi zadat téma pro vytvoření vlastního textu, už v prvním ročníku jsou nadané děti schopné neuvěřitelných výtvorů. Slohové práce jsou pak vhodným podkladem pro žákovo portfolio.

Dalším diagnostickým nástrojem mohou být křížovky, kris krosy, doplňovačky, slovní rébusy apod. Nadaný žák si s nimi poradí snadněji, dominuje při hrách se slovy (např. „Město, jméno, zvíře, věc“, Kris Kros nebo Amos) a mnohdy volí slova méně obvyklá.

A učitel by neměl zapomínat ani na diagnostické možnosti mluveného projevu žáka.

Přírodovědné a společenskovední obory

U žáků mimořádně nadaných v oblasti přírodních věd lze úroveň jejich vědomostí a znalostí v oblastech zájmů zjistit formou rozhovoru, ale také z referátů a další samostatné práce žáka včetně jeho prezentací vlastních „objevů“ a zkoumání. Učitel by si však měl ověřit, nakolik žák jednotlivým používaným pojmům skutečně rozumí. K tomu lze dobře využít právě rozhovoru. (Při něm může navíc učitel žákovi případně rovnou dovysvětlit ty pojmy, jejichž významem si není jistý. Může se ale také ukázat, že žák například exceluje latinskými pojmy, aniž zná jejich české ekvivalenty.)

Osobní a sociální kompetence

Kromě výkonů žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je třeba sledovat a diagnostikovat i jeho osobnostní a sociální dovednosti, a to nejen při vyučování samotném, ale i při dalších aktivitách v rámci školy (např. adaptačních pobytů, školních exkurzích, sportovních kurzech). Mnoho mimořádně nadaných žáků vykazuje v této oblasti výkony odlišné od svých vrstevníků, a to oběma směry. Můžeme se setkat s velmi sofistikovaným přístupem k sobě samému a svému okolí, ale stejně tak i s osobnostními a sociálními projevy odpovídajícími výrazně mladšímu věku než je fyzický věk pozorovaného žáka. Diagnostika aktuální úrovně žakových projevů v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje je pro stanovení optimálního způsobu jeho vzdělávání nezbytná. Zároveň je třeba zjistit, jak žák reaguje na případné intervence ze strany rodičů a učitelů.

V oblasti **osobnostního rozvoje** je důležité zmapovat zejména pracovní a volní charakteristiky (pozornost a soustředění, sebekontrola a sebeovládání, studijní návyky a dovednosti, rozhodování, organizace času a plánování), temperament, způsoby reagování v zátěžových situacích, sebepojetí a hodnotový systém.

Někteří nadaní žáci se neumějí učit a často tak ani nedokáží posoudit význam efektivního učení pro osvojování nových znalostí a dovedností. Vyučovací předměty, ve kterých nedosahují

nadprůměrných výkonů, proto pro ně mohou být problematické a záhy ztrácejí motivaci je studovat. Pro posouzení efektivity žákova učení lze využít například znalostního testu z předmětu mimo oblast jeho zájmu, který bude zahrnovat látku za delší časové období nebo mu omezit časovou dotaci na přípravu apod.

V oblasti **sociálního rozvoje** se zaměřujeme především na diagnostiku komunikačních dovedností a na typické vzorce chování žáka v mezilidských vztazích, které uplatňuje například při navazování partnerství, ve vztahu k autoritám nebo při práci ve skupině.

c) Pedagogická diagnostika na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletých gymnázií

Na této vzdělávací úrovni je ještě důležitější než na těch nižších důkladně zmapovat a provázat žákovy školní a mimoškolní znalosti a dovednosti. S prohlubováním žákových zájmů totiž uspokojování jeho poznávacích potřeb v oblasti zájmů, zejména pokud přesahují obsahovou náplň školního vzdělávacího programu, probíhá hlavně mimo školu.

Kromě vlastní školní výuky je k dispozici také velké množství olympiád – je vhodné umožnit žákovi zapojit se do všech, které ho zaujmou, a to případně i ve více kategoriích (může soutěžit i s žáky vyšších ročníků). Nesporná výhoda předmětových olympiád je v tom, že typy úloh jsou v nich zpravidla „standardizovány“. Týká se to zejména míry jejich složitosti a předpokládaných vstupních znalostí žáků. Slovní zadání úloh dále vyžaduje dobře zvládnuté čtení s porozuměním a schopnost pracovat s textem. Kromě toho je pro úspěšné řešení úloh z olympiád často potřebná i jistá míra tvořivosti – obvykle nelze vystačit se standardními algoritmy, které žáci znají z běžných školních úloh.

Úkoly ze soutěží jsou navíc vhodnou příležitostí k tomu, aby si žák osvojil i to učivo, které ke svému dalšímu rozvoji potřebuje, ale které ho tolik nezajímá nebo které sám nepovažuje za tak důležité. Navíc to, jakým způsobem a jak rychle si takové učivo dokáže osvojit, poskytne učiteli další cenné informace.

Informace a znalosti z oblasti zájmu bývají často útržkovité, nesystematické, což je potřeba pro adekvátní podporu a další rozvoj žáka v dané oblasti důkladně zmapovat.

Pedagogická diagnostika v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech

Matematika a její aplikace

Při diagnostice matematických schopností je vhodné zaměřit se na žákovu schopnost chápat čísla, paměť pro čísla, matematické dovednosti a matematické uvažování.

Úkolem učitele je zmapovat úroveň numerických znalostí, používání algoritmů, rychlost práce, schopnost soustředění se, ale i originalitu a tvořivost, s jakou žák k vypracování úloh přistupuje. Ideální je zadání komplexních slovních příkladů, kde žák musí numerovat, pracovat s odhadem či schopností vhledu, být ochoten riskovat, ale zároveň tvořit, originálně přemýšlet a využívat zkušeností a poznatků tak, aby došel k cíli (výsledku). Osvědčují se proto logické kombinatorní úlohy, kde žák projeví nadprůměrnou schopnost přemýšlet o matematických úlohách a pracovat s nimi flexibilně a tvořivě, nikoli stereotypně.

Při hodnocení žákových výkonů je třeba mít na zřeteli, že některé chyby nemusejí znamenat neznalost, ale jen nepřesnost vlastního počítání danou malým procvičením látky – k ověřování znalostí bývají proto vhodné spíše takové příklady, v nichž se pracuje s menšími čísly. Navíc je dobré rozlišovat chyby úsudkové a numerické – zejména se to týká případů chybného výsledku při správném „úsudkovém“ (logickém) postupu řešení: horší numerické dovednosti nemusejí být popřením matematického nadání žáka. Obecně je pak důležité nejen to, zda žák úlohu správně vyřešil, ale také jak ji řešil a jestli dokáže svůj postup řešení odůvodnit. (Někdy se stává, že učitel očekává to řešení, ke kterému došel on sám a žákovo jiné řešení považuje za chybné. Při ozřejmění

postupu díky komentáři žáka se ale může například ukázat, že učitel zadal do slovní úlohy vícevýznamové slovo a tím umožnil i jiný náhled na úlohu. Je proto vždy důležité s potenciální chybou dále pracovat.)

Při diagnostice výkonů v oblasti geometrie u nadaných žáků často narazíme na obtíže plynoucí z nedostatků v jemné motorice (těžkopádné a nepřesné ovládání kružítka, nepřesnost rýsování dle pravítka a horší grafická kvalita vlastního rysu). Výsledek žákovy práce posuzujeme komplexně – zhodnotíme kvalitu grafického zpracování rysu i jeho obsahové sdělení (jak se žák vypořádal s konstrukcí, kolik a jakých řešení našel, apod.).

Pedagog by měl dále zmapovat žákovy zájmy v oblasti matematiky (konstruování, obliba propočtů a výpočtů, práce se stavebnicemi, strategickými deskovými hrami, rýsování, vymýšlení vlastních algoritmů a postupů apod.). Na základě těchto zjištění je také vhodné analyzovat případné žákovy výsledky v soutěžích (Matematický klokan, Logická olympiáda, Deskohraní, Šachy, Sudoku).

Český jazyk a literatura

Vhodnými **výukovými metodami** pro diagnostickou práci učitele jsou projektové vyučování, skupinová (kooperativní i kompetitivní) práce a metody aktivního učení. K analýze se hodí v podstatě všechny takto získané výstupy žákovy práce – zajímavým materiálem jsou zejména slohové práce, výstupy projektů a předmětové portfolio doplněné diskuzí se žákem. Při ní vzniká i prostor pro posouzení žákových metakognitivních strategií.

Pro pedagogickou diagnostiku kvality **čtenářských dovedností** je nejlepší využít některé techniky kritického myšlení, kde žák projeví porozumění čtenému textu, aplikaci vlastních znalostí, dovedností a zkušeností a dále i schopnost prezentace. Vhodné jsou ty techniky, kde se pracuje s částmi textu, který je třeba na základě analýzy, syntézy, dedukce apod. skládat a kombinovat za určitým cílem. Vhodné je také zmapovat preferované žánry četby či oblíbené autory – třeba formou čtenářského deníku nebo analýzy vlastního webu žáka (blogu), kde může prezentovat své dojmy z četby a doporučit určité tituly či autory k přečtení návštěvníkům svého webu.

K posouzení úrovně užívání **gramatických pravidel** napomůže zadání připraveného diktátu, doplňovačky, mentální mapy či jiné formy úlohy s danou jazykovou problematikou.

V rámci diagnostiky lze do uceleného náhledu zahrnout i žákovo **písmo**. Kvalita písemného projevu může být hodnocena v závislosti na situaci (při stresu a zátěži vs. v klidu a domácím prostředí), výukovém předmětu a jeho oblibě apod. U velkých diskrepancí ve výkonu je přínosné získat náhled speciálního pedagoga či grafologa.

Další data pro svou diagnostiku může učitel získat projeveným zájmem či osobní účastí na recitačních soutěžích, divadelních dětských scénách, soutěžích tvůrčího psaní apod., kde se žák prezentuje. K dispozici jsou často rovněž různé výtvary žáka vázané na digitální technologie (viz k tomu např. již výše zmíněný vlastní web žáka apod.).

Cizí jazyky

Strukturované pozorování je vhodné pro posouzení úrovně žákových dovedností v oblasti mluveného projevu, způsobů a rychlosti osvojování gramatických struktur cizího jazyka a slovní zásoby, nebo zvládnutí výslovnosti. Obdobně jako v českém jazyce se lze v pozorování zaměřit také na komunikační dovednosti, efektivitu využití různých komunikačních strategií a pohotovost v produkci.

Analýza žákových prací by se měla zaměřit jak na oblast řízených činností a jejich výstupů, tak na žákovy tvůrčí (volné) písemné projevy.

V pedagogické diagnostice nadání v oblasti cizího jazyka **mohou pomoci** i mezinárodní jazykové zkoušky (popisující standardizovaně úroveň jazykových dovedností v mluveném projevu, práci s textem, poslechu a písemném projevu), popis úrovně ovládnutí daného jazyka, např. dle

evropského referenčního rámce) s přihlédnutím k délce období, po něž se žák jazyk učí, jakož i oborové soutěže a jazykové olympiády.

Přírodovědné a společenskovední obory

Úroveň vědomostí a znalostí v oblastech zájmů lze zjistit formou rozhovoru, ale také z referátů a další samostatné práce žáka včetně prezentací jeho vlastních „objevů“ a zkoumání. Učitel by si však měl ověřit, nakolik žák jednotlivým používaným pojmům skutečně rozumí. K tomu lze dobře využít právě rozhovoru. (Při něm může navíc učitel žákovi případně rovnou dovysvětlit ty pojmy, jejichž významem si není jistý. Může se ale také ukázat, že žák například exceluje latinskými pojmy, aniž zná jejich české ekvivalenty.)

Osobní a sociální kompetence

Kromě výkonů žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech je třeba sledovat a diagnostikovat i jeho osobnostní a sociální dovednosti, a to nejen při vyučování samotném, ale i při dalších aktivitách v rámci školy (např. adaptačních pobytů, školních exkurzích, sportovních kurzech). Mnoho mimořádně nadaných žáků vykazuje v této oblasti výkony odlišné od svých vrstevníků, a to oběma směry. Můžeme se setkat s velmi sofistikovaným přístupem k sobě samému a svému okolí, ale stejně tak i s osobnostními a sociálními projevy odpovídajícími výrazně mladšímu věku než je fyzický věk pozorovaného žáka. Diagnostika aktuální úrovně žakových projevů v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje je pro stanovení optimálního způsobu jeho vzdělávání nezbytná. Zároveň je třeba zjistit, jak žák reaguje na případné intervence ze strany rodičů a učitelů.

V oblasti **osobnostního rozvoje** je důležité zmapovat zejména pracovní a volní charakteristiky (pozornost a soustředění, sebekontrola a sebeovládání, studijní návyky a dovednosti, rozhodování, organizace času a plánování), temperament, způsoby reagování v zátěžových situacích, sebepojetí a hodnotový systém.

Někteří nadaní žáci se neumějí učit a často tak ani nedokáží posoudit význam efektivního učení pro osvojování nových znalostí a dovedností. Vyučovací předměty, ve kterých nedosahují nadprůměrných výkonů, proto pro ně mohou být problematické a záhy ztrácejí motivaci je studovat. Pro posouzení efektivity žakova učení lze využít například znalostního testu z předmětu mimo oblast jeho zájmu, který bude zahrnovat látku za delší časové období nebo omezit časovou dotaci na přípravu apod.

V oblasti **sociálního rozvoje** se zaměřujeme především na diagnostiku komunikačních dovedností a na typické vzorce chování žáka v mezilidských vztazích, které uplatňuje například při navazování partnerství, ve vztahu k autoritám nebo při práci ve skupině.

d) Pedagogická diagnostika na středních školách a vyšším stupni víceletých gymnázií

V rámci pedagogické diagnostiky pro potřeby tvorby IVP je nutné se soustředit zejména na podrobné zjištění toho, co žák skutečně ovládá a co nikoli. Nástroje pedagogické diagnostiky jsou v podstatě stejné jako nástroje hodnocení; v tomto případě však dávají zpětnou vazbu učiteli. Využíváme zejména nestandardizovaných nástrojů, jako jsou písemný test, praktická úloha, veřejné vystoupení žáka, a to opakovaně.

Velmi důležitou součástí práce s žáky s (mimořádným) nadáním je podporovat jejich účast na soutěžích a olympiádách (viz každoroční Věstník MŠMT č. 8). V rámci účasti na nich žák poznává hlouběji předmět svého zájmu, což dává nejen žákovi, ale také učiteli další zpětnou vazbu o nadání. Při nutnosti rozvoje žáka mimo rámec běžných předmětů je doporučována práce ve Středoškolské odborné činnosti (SOČ). Její výhodou je možnost zvolit si téma, které je úzce profilované přímo s ohledem na zájem žáka. Nejdůležitější zpětnou vazbou pedagogické diagnostiky je tak na tomto stupni vzdělávání žakovo portfolio.

V některých případech spolupracuje žák např. při zpracovávání SOČ s odborníky mimo školu (vyučující z vysoké školy, pracovník vědeckého ústavu, odborník z firemní praxe). Třídní učitel, výchovný poradce nebo učitel zodpovědný za SOČ, by měl proto získávat zpětnou vazbu o práci žáka také od těchto odborníků a jejich postřehy zakomponovat do IVP.

3. Několik poznámek ke vzdělávání mimořádně nadaných

I když se tento dokument zaměřuje zejména na vstupní diagnostiku mimořádného nadání, je třeba zdůraznit, že **v praxi nelze diagnostický proces oddělovat od intervencí**, které jsou někdy jeho přímou součástí (viz zejména tzv. dynamická diagnostika) nebo na závěry vlastní diagnostiky bezprostředně navazují. Tyto intervence nesměřují pouze do oblasti výchovy a vzdělávání dítěte/žáka, ale patří sem například také intervence k ovlivnění nežádoucích postojů a s nimi spjatých výchovných a vzdělávacích přístupů jeho rodičů. Působení diagnostiky a intervencí je oboustranné, neboť výchova a vzdělávání jako intervence v širším smyslu slova podmiňují obsahové zaměření diagnostiky, která zjišťuje, jaké změny pod jejich vlivem nastaly.

Nezávisle na tom, zda bude mimořádně nadanému vypracován IVP nebo dojde k úpravám jeho vzdělávání formou individualizace výuky bez IVP, při péči o rozvoj jeho nadání a hledání možností a způsobů obohacování jeho výuky je vždy potřeba mít na mysli, že:

- Vzdělávací obsah musí vycházet z logické struktury tématu.
- Cílem výuky je vést dítě/žáka k porozumění struktuře oboru/tématu a k jeho chápání v souvislostech včetně těch mezioborových.
- Učitel by měl dítě/žáka podporovat v aktivním poznávání a objevování/vytváření struktury poznávaného a v rozvoji a uplatňování jeho tvořivosti.
- Osvojování zajímavých a rozšiřujících znalostí a dovedností by mělo vždy probíhat v návaznosti na logický rámec tématu, ze kterého se vychází.
- Jak obohacování učiva, tak případná akcelerace vzdělávání jsou intervence, které musejí být podloženy odpovídající diagnostikou.
- Dítě/Žák se však má učit nejen to, co ho baví a co mu jde snadno. Je potřeba vést jej i k rozvoji pracovních návyků včetně vytrvalosti a úsilí práce v těch oblastech, které pro něj atraktivní nejsou.

Tyto principy je třeba uplatňovat obecně, platí tedy i při rozvíjení a systematizaci znalostí a dovedností nadaného v oblasti jeho zájmů.

Všechny vzdělávací cíle musí být voleny přiměřeně, nesmí nadaného přetěžovat ani nudit, jinak hrozí jeho demotivace s následnými negativními změnami v projevech a chování (pasivita, nezájem, nepozornost, agresivita, hyperaktivita). Zároveň má mít i on sám odpovědnost za své vzdělávání a rozvoj v míře odpovídající jeho aktuálnímu schopnostem a dovednostem – měl by dostat tolik autonomie, kolik jí „unese“. Tak se rozvíjí nejvíc.

Mimořádně nadaný žák by měl mít také příležitost komunikovat či přímo spolupracovat s dalšími podobně zaměřenými žáky. Dále je nutné počítat s tím, že pokud školu reprezentuje ve vyšších kolech soutěží (a někdy se také účastní přípravných soustředění), bude mít zároveň absence v jiných předmětech, které tvoří povinnou součást jeho vzdělávacího plánu. (Žáci se poměrně často setkávají s tím, že škola to nezohledňuje.)

V případě přechodu nadaného na jinou školu je pro zachování kontinuity jeho vzdělávání nutné poskytnout této škole všechny potřebné podklady o dosavadní diagnostice a vzdělávání.

Při nastavování očekávaných výstupů individuálního vzdělávacího plánu mimořádně nadaného dítěte *v předškolním vzdělávání* je rozhodující vycházet z principu přiměřenosti, pestrosti a všestrannosti vzdělávací nabídky se současným zohledněním jeho individuálních zájmů. Při řízených činnostech se velmi dobře uplatní úkoly s variabilní náročností.

Zejména po vstupu nadaného do *základní školy* využíváme při úpravě obsahu výuky dva základní přístupy, které je možné uplatnit na různých úrovních a v různých variantách a které lze také různě kombinovat – akceleraci (urychlování) a enrichment (obohacování). Obzvláště při volbě akceleračního přístupu (např. přeskočení ročníku nebo docházení na daný předmět do vyššího ročníku), je třeba pečlivě zvážit zralost žáka v sociální a emoční oblasti, jeho adaptabilitu a motivaci pro výkon. Akcelerace s sebou může přinést řadu problémů, a tak pozitivně zamýšlené uzpůsobení výuky mimořádně nadanému žákovi dopadne špatně. Potíže může způsobovat fyzická nevyzrálость dítěte ve srovnání se staršími spolužáky, s tím související izolace od vrstevníků, dále mohou vznikat emocionální problémy pramenící z obav z neúspěchu. Negativním aspektem může být nedostatek volného času (dítě se zabývá studiem náročnějšího učiva a má i další povinnosti, které ho připraví o možnosti strávit volný čas podle svého výběru). Stresující může být i tlak ze strany rodičů a učitelů, byť dobře míněný v úmyslu připravit pro dítě adekvátní podmínky pro vzdělávání.

Volba pedagogických postupů závisí na mnoha proměnných. Jiné postupy zvolíme při individuální integraci, další pak při integraci skupinové. Odlišné postupy budou voleny ve třídách s rozšířenou výukou některých předmětů. Dále je třeba zohlednit motivovanost žáka, jeho schopnost samostatné práce, přítomnost poruch učení či jiných handicapů. Promítne se zde i technické vybavení školy a učebny (PC, interaktivní tabule apod.). Častěji budeme volit metody heuristické, řešení problému, metody vícepodnětné a integrační (úlohy s nejednoznačným zadáním, zadání úloh, v nichž je nutno uplatnit více pravidel či kroků, hádanky, přesmyčky, rébusy a hlavolamy...), metody diskusní, brainstorming/brainwriting, metody samostatné práce, nebo také projektovou výuku, didaktické a tvořivé hry. Můžeme uvažovat o snížení počtu žáků ve třídě, lze zvolit diferencovanou výuku při skupinové integraci.

Učební plán *středních škol*, zejména gymnázií, umožňuje ředitelům škol ve vyšších ročnících využít disponibilních hodin jako hodin pro semináře. Výběrem vhodných seminářů se může žák s (mimořádným) nadáním dále rozvíjet v oblastech svého zájmu.

Na tomto stupni vzdělání (oproti základní škole) již je možné respektovat zájem žáka v jedné oblasti a rozvíjet ostatní oblasti jen do minimálně potřebných očekávaných výstupů tak, aby žák zvládl obor vystudovat. IVP žáka s (mimořádným) nadáním může kromě účasti na různých olympiádách obsahovat:

- možnost navštěvování kurzů na vysokých školách,
- výuku některých předmětů ve vyšších ročnících (pokud to dovoluje rozvrh),
- návrh na vynechávání účasti na některých vyučovacích hodinách.

Naplnění vzdělávacích potřeb žáka může tak být zabezpečeno několika způsoby:

- nabídkou volitelných a nepovinných předmětů,
- diferenciací na skupiny v různých předmětech,
- podílem na realizaci školních nebo vlastních projektů žáka,
- účastí v soutěžích na republikové nebo mezinárodní úrovni,
- spoluprací školy s domácími i zahraničními odbornými a vědeckými pracovišti,
- samostudiem odborné literatury,
- e-learningem,
- samostatným vyhledáváním informací na internetu,
- speciálními výukovými metodami (obohacování výuky školních výstupů a zrychlený postup při výuce).

V současné době není mezi odborníky shoda v tom, zda je vhodné na této vzdělávací úrovni žáka již profilovat ve směru jeho (vyhraněného) zájmu a v ostatních povinných předmětech střední školy se spokojit s tím, když jeho znalosti budou alespoň na průměrné úrovni, nebo zda se učitelé mají snažit IVP sestavit tak, aby jím byly všechny předměty pokryty pokud možno rovnoměrně.

Při tvorbě IVP mimořádně nadaného žáka a jeho strukturaci se škola řídí informacemi uvedenými v § 28 Vyhlášky č. 27/2016 sb. a v Příloze 2 této vyhlášky. (Příklady konkrétního zpracování IVP mimořádně nadaného žáka lze najít například v publikaci *Tvoříme IVP mimořádně nadaného žáka*.²⁰ Přes dílčí omezení daná, tím, že se jedná o publikaci vydanou již v roce 2009, kdy se zpracování IVP řídilo poněkud odlišnými pravidly, než jaká jsou nyní stanovena Vyhláškou 27, příklady IVP v ní uvedené nepochybně budou pro řadu učitelů i nadále užitečnou inspirací.)

D. Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření v ŠPZ

Počáteční etapou vstupního vyšetření mimořádného intelektového nadání v ŠPZ je **sběr anamnestických dat** včetně informací ze školy a jejich předběžné zhodnocení, které vede k zpřesnění původní zakázky. Součástí informací ze školy je také *Plán pedagogické podpory*, pokud byl dítěti/žákovi vypracován. Druhou fází vyšetření je **diagnostika celkové úrovně a profilu rozumových schopností** dítěte/žáka, kterou provede psycholog. Pouze pokud je prokázána výrazná akcelerace alespoň v jedné ze složek rozumových schopností (blíže viz k tomu níže oddíl věnovaný psychologické diagnostice), následuje posouzení dalších oblastí uvedených v kapitole B.²¹ 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. Některé oblasti by však měly posoudit obě profese – týká se to zejména motivace a pracovních charakteristik ve vztahu k učení.

Zajistit pro toho kterého klienta reprezentativní soubor diagnostických metod, který k potvrzení/vyloučení mimořádného nadání poskytne validní kritéria, není vždy snadné, neboť je třeba zohlednit jeho sociokulturní prostředí, aktuální psychický a zdravotní stav a dle možnosti i trvalejší specifické charakteristiky jeho kognitivního profilu a celé jeho osobnosti. Některé z těchto charakteristik se přitom často podaří postihnout až v průběhu vyšetření. V Přílohách 1 a 2 uvádíme seznam nejčastěji používaných diagnostických nástrojů. Protože však ne pro všechny oblasti je k dispozici dostatek standardizovaných metod, je třeba využívat i dalších diagnostických postupů včetně pozorování.

Pak je nezbytné důkladně zhodnotit všechny relevantní informace o klientovi, které se podařilo získat. Nutná je podrobná komplexní analýza profilu výsledků v intelektovém testu i všech dalších důležitých dat z ostatních oblastí.

Obsah a rozsah zprávy z vyšetření zaměřeného na diagnostiku mimořádného nadání obecně vymezit nelze – závisí vždy na tom, komu je zpráva určena. „Standardní“ zpráva a doporučení²² by měly poskytnout dostatek informací pro potřebnou individualizaci při výuce a výchově nadaného. Jestliže ŠPZ doporučilo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, měl by se na zpracování podkladů pro školu podílet jak psycholog, tak speciální pedagog.

Jako pomůcku pro tvorbu doporučení lze využít dva materiály doplněné do Standardu jako přílohy 4 a 5: *Stručný přehled vybraných podpůrných opatření vhodných pro rozvoj nadání žáků základních škol a gymnázií* a *Pomůcky pro nadané*.

²⁰ www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Tvorime-IVP_CELY-v2-web.pdf

²¹ Pozn.: Může se však také stát, že vlivem odlišné původní zakázky proběhne nejprve speciálně-pedagogické vyšetření, např. zaměřené na školní zralost. Pokud prokáže výraznou akceleraci (některých) školních dovedností (v předškolním věku zejména čtení, psaní, matematika), je vhodné následně provést také diagnostiku celkové úrovně a profilu rozumových schopností.

²² viz přílohy č. 4 a 5 k Vyhlášce č. 27/2016 Sb.

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

1. Psychologická diagnostika

Komplexní psychologická diagnostika mimořádného nadání by měla zahrnovat:

- analýzu dat z rodinné a osobní anamnézy;
- administraci standardizovaného komplexního individuálního testu rozumových schopností;²³
- 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 včetně metakognitivních strategií);
- posouzení pracovních charakteristik a volných vlastností (včetně seberegulace a sebeřízení ve vztahu k učení);
- analýzu motivace a zájmové činnosti, případně dle potřeby též profesní orientace.

Výrazná akcelerace rozumových schopností se prokazuje splněním jednoho z kritérií A, B:

Kritérium A: V komplexním testu inteligence je vážený skóre testovaného po zohlednění možné chyby měření alespoň v jedné ze složek rozumových schopností nebo v jednom z indexových skóre minimálně dvě směrodatné odchylky nad průměrem pro danou věkovou skupinu.

Pozn.: Samotný vážený skóre je vždy pouze bodovým *odhadem* reálné hodnoty. Právě proto je vždy nutné zvážit, resp. zohlednit i chybu měření, například prostřednictvím 95% intervalu spolehlivosti. Pokud testovaný podal vlivem negativní interference (například potíží se soustředěním) horší výkon, než pro jaký má v dané oblasti dispozice, bude zjištěný vážený skóre nižší než jeho reálná hodnota. Dosažený výkon ale může dispozice testovaného také nadhodnocovat – stává se to například při opakovaném testování tímž diagnostickým nástrojem, zejména pokud k němu došlo krátce po sobě.

²³ Jedinou přípustnou výjimkou z tohoto pravidla je test I-S-T 2000 R, pokud v něm žák při jeho skupinové administraci dosáhl takových výsledků, které splňují kritérium výrazné akcelerace rozumových schopností popsané níže. V takovém případě již vyšetření pomocí komplexního individuálního testu rozumových schopností není nutné.

V následující tabulce uvádíme ty složky a indexy komplexních intelektových testů užívaných v ČR, které lze použít jako kritérium A.

IDS: rozšířený kognitivní index, verbální kognitivní index, neverbální kognitivní index, kognitivní funkce, matematika, řeč, verbální myšlení
I-S-T 2000 R: verbální, numerická, figurální, krystalizovaná, fluidní
SON-R 2,5-7: percepční škála, škála usuzování
WISC-III a WAIS-III: verbální a performační složka, indexy slovního porozumění a percepčního uspořádání
WJ-IE: verbální schopnosti, schopnosti myšlení

Pozn.: Pro diagnostiku mimořádného nadání je nově k dispozici také Cattellův test fluidní inteligence CFT 20-R. Protože z pohledu kritéria A je celkový výkon dosažený v tomto jednodimenzionálním inteligenčním testu srovnatelný s výše uvedenými indexovými skóry komplexních intelektových testů, lze ho rovněž použít jako kritérium výrazné akcelerace rozumových schopností. V takovém případě je ale samozřejmě nezbytné administrovat u daného klienta rovněž komplexní test rozumových schopností.

Kritérium B: Vážené skóry minimálně dvě směrodatné odchylky nad průměrem pro danou věkovou skupinu byly dosaženy v dílčích subtestech, které jsou při zohlednění celého profilu rozumových schopností nebo výjimečně i samostatně dobrými prediktory matematického, technického, přírodovědného, jazykového nebo humanitního nadání.²⁴ Opět je nutné zohlednit u těchto vážených skóru i možnou chybu měření.

Kritériem výrazné akcelerace rozumových schopností (intelektového nadání) tak není pouze celkový výsledek v intelektovém testu. Ba dokonce ani vynikající celkový výsledek v testu nemusí být nutně projevem výrazné akcelerace rozumových schopností – například výborný celkový výkon ve WISC-III založený zejména na výsledcích subtestů vědomosti, opakování čísel a kódování bude patrně podmíněn spíše mimořádnou motivací a stimulací ze strany vnějšího prostředí než mimořádným nadáním.

Pro ilustraci aplikace těchto kritérií v praxi doplňujeme čtyři konkrétní případy shrnutí relevantních výsledků analýzy získaných dat k posouzení mimořádného nadání resp. výrazné akcelerace rozumových schopností.

1) Výrazně akcelerovaný vývoj rozumových schopností, resp. školních dovedností u předškolního dítěte

Z anamnézy ve věku 5;5: Byl ve všem vepředu před dětmi. Je hodně zvědavý, rád získává nové informace. Akcelerovaný vývoj řeči – v 1 roce používal krátké věty. Od 3 let údajně identifikuje všechna písmena, od 5 let umí číst tiskací text. Píše všechna písmena hůlkovým písmem, funguje proces sluchové analýzy a syntézy slov, má početní představu do 1000, sčítá a odčítá s přechodem přes desítku, umí násobit čísla postupným sčítáním z paměti (sám si odvodil), chápe princip dělení (věděl, kolik je 100:2...).

Speciálně pedagogické vyšetření k posouzení školní zralosti resp. vhodnosti předčasného zaškolení: Všeobecná informovanost, znalosti a dovednosti – básně hbitě reprodukuje, dobře rytmitizuje (rozpočítadla), identifikuje barvy včetně odstínů, pojmenuje všechny geometrické obrazce

²⁴ Jednotlivé „druhy“ nadání nejsou vždy vymezovány stejně. Gardner ve své známé teorii mnohočetných inteligencí rozlišuje celkem 9 typů inteligence, mezi nimi také logicko-matematickou, jazykovou (lingvistickou), prostorovou a přírodovědnou (podle Havigerová, 2011, s. 26–28). Dle Havigerové (tamtéž, s. 87) podávají jazykově nadání lepší výkon ve verbální části inteligenčních testů (verbální IQ) a matematicky a technicky nadání v neverbální části testů (performační IQ).

(i trojúhelník a kosočtverec), početní představa vytvořena s nižší spolehlivostí v oboru do 1000 (!), jmenuje číselnou řadu s přechodem přes desítky, sčítá a odčítá v oboru do 20 s přechodem přes 10, sám pochopil princip násobení – příklady na násobení řeší hbitým sčítáním (sčítá potichu a řekne konečný výsledek). Zajímá se o měření a jednotky, převádí jednotky – dokázal si sám odvodit, že metr má 100 centimetrů. Dobře se orientuje vpravo – vlevo, orientuje se v čase (jmenuje dny v týdnu, měsíce v roce...).

Vyjadřovací schopnost kultivovaná, koresponduje s věkem včetně jazykového citu. Čte tiskací text ze závěru slabikáře (naučil se spontánně), čtenému textu dobře rozumí.

Návazné psychologické vyšetření ve věku 5;7: WJ IE: celkové IQ 110, verbální schopnosti 132, schopnosti myšlení 99 (paměť pro jména 74, prostorové vztahy 98, zvukové vzorce 97, formování konceptů 116), kognitivní efektivnost 107 (vizuální porovnávání 106, obrácené číselné řady 107), kvantitativní usuzování 129.

Chlapec přichází *špatně naladěný, v porovnání s předchozím vyšetřením spolupracuje s výkyvy v kvalitě výkonosti, s nižší výkonovou motivací, se známkami únavy, psychomotorického neklidu a nesoustředěnosti, „neprodal“ vše, co dokáže. Výsledky v testu je nutné brát s „rezervou“.*

2) Výrazně akcelerovaný vývoj školních dovedností a dílčí oblasti rozumových schopností u předškolního dítěte s Aspergerovým syndromem

Z anamnézy: Okolo dvou let hovořil ve větách, měl bohatou slovní zásobu, řeč nepřiměřenou věku. ve dvou letech se naučil abecedu, číslice, SPZ a značky aut. S maminkou trávili čas u retardérů, parkovišť, kde společně pozorovali auta. Od 2 let v kresbě náznaky číslic a písmen, postupně asi od 3,5 let přesně zakresloval ulice, včetně domů s popisnými a orientačními čísly. Před třetím rokem uměl číst, počítal jednoduché matematické operace do pěti. Již ve čtyřech letech četl, psal tiskacím typem písma, výrazný rozvoj dovedností v matematice. Později hovořil spisovně „jako kniha“, vyjadřování monotónní (bez emočního doprovodu), potíže s modulací hlasitosti (hovořil hlasitě). V řeči se vyskytovaly opožděné echolálie bez komunikačního významu (citoval úryvky z reklam). Nedokázal vést běžný rozhovor, běžnou konverzaci, nejčastěji hovořil o svých zájmech, ulpívavé tendence, těžko odklonitelné.

V 6;1 (MŠ) v rámci vyšetření před zaškolením **WISC-III**: CIQ 107, VIQ 126 (Vědomosti 18, Podobnosti 10, Počty 17, Porozumění 7, Opakování čísel 18), PIQ 84 (Doplňování obrázků 11, Kódování 7, Řazení obrázků 8, Kostky 10, Skládanky 4)

V oblasti adaptability je často bezradný, očekává pomoc a podporu blízkých.

Následně proběhlo speciálně pedagogické vyšetření s cílem zjistit úroveň vědomostí pro přizpůsobení výuky v prvním ročníku ZŠ a případné percepčně motorické nezralosti s doporučením způsobů, jak je vhodně rozvíjet.

Zkouška čtení (článek Alena): Chlapec plynule a bez chyb čte, tempo čtení (dle norem pro 1. ročník) je vysoce nadprůměrné. Při interpretaci textu si vybavil postavy i hlavní linii děje, s detaily měl potíže.

Písemný projev: Dokáže psát tiskacím typem písma, bezchybně zvládnul přepis jednoduché věty i diktát několika slov.

Matematika: Podává výborný výkon – v první dvacítkě počítá z paměti jistě i s přechodem přes desítku. Při počítání do stovky si někdy pomáhá prsty, výsledky jsou správné. Sčítání bez přechodu přes deset zvládá i v řádech stovek. Ovládá násobilku do sedmi. Umí číst i zapisovat číslice, i římské. S jistotou dokáže určit a ukázat čas na hodinách.

3) Dílčí mimořádné nadání při výrazně nerovnoměrném vývoji rozumových schopností

Již ve věku 2;6 byla na žádost matky a doporučení pediatra orientačně posouzena úroveň vědomostí v oblasti chlapcova zájmu o symboly a čísla. Ve věku 5;0 již umí násobilku do 5, rozliší sudá

a lichá čísla, zaokrouhluje haléře na celé koruny (3,90 na 4 koruny), násobí (koupím 3 věci za 4 koruny, zaplatím 12 korun) a pozná, co je v obchodě zdražené, co stálo méně a teď stojí více.

V rámci vyšetření školní zralosti (zvážení vhodnosti předčasného zaškolení) je jeho celkový výsledek v SON-R průměrný s nerovnoměrnými výkony v jednotlivých subtestech: Mozaiky 15, Kategorie 9, Skládanky 8, Analogie 9, Vzory 7, PŠ 100, ŠU 94, CIQ 97. Úkoly přijímá a plní, jen pokud je úspěšný, při obtížích rychle vzdává a dožaduje se počítání příkladů.

V pololetí 1. ročníku (7;3) dostává v matematice úkoly navíc, zvládá je samostatně, je rád za zajímavé úkoly, počítá se zápornými čísly, TU navrhuje akceleraci v matematice: probírat učivo 2. ročníku již ve 2. pololetí 1. ročníku a od příštího roku chodit na matematiku do 3. třídy.

WISC-III: CIQ 103, VIQ 122 (Vědomosti 13, Podobnosti 12, Počty 16, Slovník 13, Porozumění 13, Opakování čísel 7), PIQ 81 (Doplňování obrázků 8, Kódování 9, Řazení obrázků 8, Kostky 11, Skládanky 2, Hledání symbolů 12), tj. velmi nerovnoměrný vývoj s nejlepším výsledkem v početním subtestu.

Následně bylo provedeno speciálně pedagogické vyšetření k posouzení konkrétní úrovně matematických dovedností a spolupráce na vytvoření IVP. Předčíselné představy jsou velmi dobře rozvinuté, chlapec verbalizuje vzestupně i sestupně po jednotkách, desítkách i stovkách v oboru do 1 000, v tomto oboru porovnává i čísla, úspěšně pracuje s pozičními hodnotami čísel, rozumí matematickým pojmům, čte čísla v oboru do 1 000 000, v oblasti početních operací rozumí podstatě +/·*/:/, rozumí pojmu odmocnina a dokáže s ním pracovat, doposud se nezabýval zlomky, ale je schopen se zacvičit ve velmi krátkém čase, dokáže pohotově z paměti řešit slovní úlohy na násobení a dělení i s desetinnými čísly v oboru do 100, je schopen slovní úlohy na jednotlivé příklady vytvářet, baví ho problémové úkoly.

4) Dílčí mimořádné nadání při současném výskytu dyslexie a dysortografie

Dívka 8. ročníku ZŠ, u které byla ve 4. ročníku zjištěna dyslexie a v 8. ročníku i dysortografie, ještě nedosáhla sociálně únosné úrovně čtení, přestože kvůli obtížím ve čtení dosud dochází na reedukační péči,

Velmi ráda kreslí, dlouhodobě navštěvuje výtvarný obor na ZUŠ a účastní se výtvarně zaměřených prázdninových aktivit (např. tvorba kresleného filmu). Po skončení ZŠ by ráda studovala na grafické škole obor počítačová grafika. Také má ráda příběhy – čte si povídky na internetu.

Vlivem zdravotního oslabení bývá často nemocná, a když ve škole je, stále si (na úkol sledování výuky) maluje. Z více předmětů prospívá pouze dostatečně.

WISC-III: CIQ 125, VIQ 100 (Vědomosti 8, Podobnosti 10, Počty 10, Slovník 11, Porozumění 11, /Opakování čísel 10/), PIQ 143 (Doplňování obrázků 15, Kódování 14, Řazení obrázků 18, Kostky 18, Skládanky 18).

Pokud psychologické vyšetření sice neprokáže výraznou akceleraci rozumových schopností, ale ukáže se, že testovaný má potenciál, který by měl být dále rozvíjen a případně i stimulován ve škole formou individualizace výuky, mělo by k tomu ŠPZ poskytnout rodičům a škole potřebná doporučení. Opět přikládáme příklad z praxe:

Od 2 let se rychle rozvíjela chlapcova slovní zásoba, měl výbornou paměť na nové pojmy a zájem o čísla. Od 3 let ho velmi zaujaly houby, pozoroval je v přírodě i v atlasech a prakticky kvůli nim se naučil číst. Od 4,5 roku četl již souvislé texty a v přírodovědných atlasech poznával všechny druhy hub. V 5 letech čte bez problémů i obtížná slova, věty, počítá v řádu tisíců, od zájmů o houby přešel na hmyz, z atlasu poznává všechny brouky, zná o nich mnoho podrobností. V 6 letech počítá se zápornými čísly a v geometrii vysvětlí a nakreslí rozdíl mezi konvexními a nekonvexními úhly.

V 5;5 SON-R (cizí normy – české tehdy ještě nebyly k dispozici): Mozaiky 14, Kategorie 14, Skládanky 14, Analogie 9, Situace 12, Vzory 13, SON-PS 123, SON-RS 110, SON-IQ 120 (109-126).

Aby bylo možné účinně stimulovat další rozvoj vlastního nadání, je v rámci psychologické diagnostiky mimořádného nadání nutné poté, co proběhla diagnostika úrovně a profilu rozumových schopností, důkladně zmapovat také tvořivé schopnosti dítěte/žáka a motivační složku jeho osobnosti. Ty jsou (v souladu s Renzullioho tříložkovým modelem) nedílnou součástí nadání a v podstatné míře podmiňují, nakolik se nadání jako potenciál jedince podávat (v dospělosti) mimořádné výkony skutečně takto rozvine a uplatní. Podklady pro školu k zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného, resp. podklady k tvorbě IVP by tak vždy měly obsahovat také konkrétní doporučení k rozvoji tvořivosti a vnitřní motivace dítěte/žáka.

Při psychologické diagnostice mimořádného nadání *v předškolním věku* je třeba mít na paměti, že často ještě nebude možné spolehlivě rozlišit mimořádné nadání od přechodné akcelerace vývoje rozumových schopností. Hlavní cíl diagnostiky však zůstává v obou těchto případech stejný – důkladně zmapovat vzdělávací a výchovné potřeby dítěte, tak aby mohly být rodinou i školou odpovídajícím způsobem uspokojovány.

2. Speciálně pedagogická diagnostika

(Jiřina Bednářová)

Předmětem speciální pedagogiky jsou výchova, vzdělávání a socializace jedinců (zejména dětí a žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciálně pedagogická diagnostika je tak procesem zjišťování podmínek, průběhu a výsledků výchovy, vzdělávání a socializace těchto jedinců. 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 ŠPZ

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 zejména 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 pedagogikou zhodnotí školní znalosti a dovednosti jedince v kontextu jeho celkového vývoje. Uplatňuje se zejména na vzdělávacích úrovních ISCED 0 a ISCED 1.

Při identifikaci nadání *v předškolním věku* je úkolem speciálně pedagogického vyšetření posouzení úrovně schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí 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 (sr. k tomu též výše sub chyba 1. druhu – přechodná akcelerace v rozvoji některých dovedností vlivem intenzivní stimulace). To umožňuje posoudit celkovou vyspělost dítěte včetně případných nerovnoměrností s následnou včasnou intervencí k jejich úpravě, ať již se jedná o nerovnoměrné vyžívání 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 trivia, 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.

Lze shrnout, že hlavními úkoly speciálně pedagogického vyšetření mimořádného nadání jsou:

- Posoudit úroveň schopností a dovedností potřebných pro zvládnutí trivia a úroveň školních dovedností.
- Vzájemně porovnat dosaženou úroveň schopností potřebných pro zvládnutí čtení, psaní a matematiky s dovednostmi 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.

3. Chyba 1. a 2. druhu při diagnostice mimořádného nadání

I při dodržení diagnostických postupů včetně řádné analýzy a syntézy získaných dat se může stát, že vyvozený diagnostický závěr nebude správný – buď bude za mimořádně nadaného označen žák, který ve skutečnosti mimořádně nadaný není (chyba 1. druhu) nebo naopak nebude mimořádně nadání žáka rozpoznáno (chyba 2. druhu).

Chyba 1. druhu („planý poplach“)

Pravděpodobně se bude jednat se o jeden z níže uvedených případů přechodné akcelerace (některých) rozumových schopností a školních dovedností, případně o kombinaci těchto případů:

- převážně geneticky podmíněné rychlejší tempo psychomotorického vývoje oproti vrstevníkům v určitém vývojovém (věkovém) období;
- akcelerovaný vývoj některých kognitivních oblastí a školních dovedností převážně vlivem intenzivní stimulace (intenzivního nácviku) ze strany rodičů (např. ve čtení, psaní a počítání);
- akcelerovaný vývoj některých kognitivních schopností a školních dovedností převážně vlivem nerovnoměrného/odlišného vývoje rozumových schopností podmíněného určitým typem zdravotního postižení (nejčastějšími případy jsou akcelerace v rozvoji dovedností čtení u dětí a žáků s Aspergerovým syndromem a v rozvoji matematických schopností u dětí a žáků s vysoce funkčním autismem).

Může se ale také jednat o chybu danou nevhodně zvoleným dg. nástrojem, který „nadhodnocuje“.

Spolehlivě vyloučit možnost záměny akcelerovaného nebo odlišného vývoje rozumových schopností za mimořádné nadání je možné většinou až u žáků 8 – 10letých. Ve sporných případech je vhodné pouze popsat oblasti akcelerovaného vývoje, které momentálně u daného žáka dosahují úrovně mimořádného nadání, jim odpovídající speciální vzdělávací potřeby dítěte/žáka a doporučit potřebná vzdělávací opatření.

Chyba 2. druhu (skryté nadání)

Nejčastějšími důvody, pro které vyšetření mimořádné nadání neprokáže, ačkoli testovaná osoba ve skutečnosti mimořádně nadaná je, bývají kombinace mimořádného nadání a zdravotního postižení (tzv. dvojí výjimečnost), vliv nedostatečné stimulace psychomotorického vývoje ze strany vnějšího prostředí, nízká výkonová motivace nadaného apod. Zejména u předškolních dětí je třeba zohlednit úroveň jejich sociální a emoční vyspělosti, neboť nižší vyzrállost těchto oblastí může výsledky ve výkonových zkouškách výrazně ovlivnit.

V praxi se také poměrně často stává, že mimořádné nadání je mylně vyloučeno v důsledku chybného zobecnění horšího výkonu nadaného v určité dílčí zkoušce. Například matematické nadání se sice často projeví výborným výkonem v početním subtestu z WISC-III, avšak vlivem nejistoty, dyslexie nebo ADHD tomu tak být nemusí – diagnostický závěr zamítající matematické nadání by proto měl být založen na dostatečně komplexních datech získaných prostřednictvím několika různých metod.

E. Mimořádné nadání a SPU²⁵

(Šárka Portešová, Michal Jabůrek, Ondřej Straka)

1. Typické charakteristiky

Jde o skupinu mimořádně nadaných žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, nejčastěji se jedná o dyslexii, dysortografii, dysgrafii. I pro odborníky je často obtížně pochopitelná souhra jejich rozmanitých schopností a různorodých handicapů. Diskrepance mezi schopnostmi a handicapem vyústí v nestabilní školní výkon a hrají klíčovou roli v genezi jejich trvalého školního selhávání (podvýkonu), vzniku emocionálních problémů a problémů v oblasti chování.

²⁵ Pozn.: Ačkoli informace uvedené v této kapitole lze prakticky beze změny vztáhnout i na širší skupinu *nadaných* žáků se SPU, ve Standardu se omezujeme pouze na komplexní diagnostiku *mimořádného nadání*.

Mezi typické schopnosti a handicapy patří obvykle následující:

1. Vybrané silné stránky:

- simultánní zpracování informací,
- abstraktní myšlení,
- zobecňování,
- schopnost hledat souvislosti mezi myšlenkami, událostmi a předměty,
- preference nového a složitého,
- schopnost rychlého formování myšlenek,
- radost z řešení nových úkolů, z objevování.

2. Vybrané typické deficity (Jedná se o handicapy, které nenarušují inteligenci těchto žáků):

- deficity ve fonologickém zpracování informací,
- deficit ve schopnosti rychlého vybavování pojmů z dlouhodobé paměti, podržení fonologické informace v krátkodobé paměti (to je zejména problematické v časově limitovaných zkouškách, např. problém zapamatovat si tři a více instrukcí současně),
- deficit v oblasti sluchového učení (např. dělání si poznámek a současně poslouchání výkladu učitele),
- deficit v oblasti sekvenčního zpracování informací, sekvenčního učení, memorování,
- deficit ve čtení, hláskování (ale naopak dobré porozumění přečtenému),
- nedostatečná grafomotorická rychlost,
- chyby v morfologii a syntaxi v psaném textu,
- deficit v oblasti exekutivních funkcí, neschopnost organizovat, plánovat a stanovovat priority, špatná organizace času, způsobu práce,
- nesprávné studijní návyky, problémy s metakognicí, tj. se schopností porozumět vlastním poznávacím procesům a řídit je,
- deficit v oblasti koncentrace pozornosti v některých akademických oblastech, negativismus, pasivita.

3. Vybrané sociální a emocionální charakteristiky:

- agresivita,
- úzkost(nost),
- obranný postoj,
- nízká sebedůvěra,
- problémy s akceptací sebe sama,
- zranitelné sebepojetí,
- intenzivní frustrace a strach,
- interpersonální problémy s vrstevníky, učiteli a rodinou.

Jmenované typické charakteristiky neexistují izolovaně, ale vždy ve **vzájemné interakci** a jsou rovněž **významně ovlivněny kontextem**, ve kterém se projevují.

2. Proces identifikace

Při vyhledávání těchto žáků není obvykle možné uplatnit sled předem naplánovaných diagnostických kroků, jako tomu většinou bývá v případě mimořádně nadaných žáků bez dílčích handicapů. Proces identifikace žáků s dvojí výjimečností musí být velmi flexibilní. Současně jde o velmi důležitý proces, jelikož se jedná o **vyhledávání rizikové skupiny uvnitř populace mimořádně nadaných** – jak vzhledem k existenci reálného nebezpečí trvalého popření a nerozvinutí jejich nadání, tak i s ohledem k možnému vzniku řady následných problémů. V případě pozdní nebo nesprávné identifikace se tedy tito žáci a studenti dostávají, ve srovnání

s ostatními mimořádně nadanými žáky a studenty, do kritické vzdělávací nevýhody. Mezi rizika pozdní či nesprávné identifikace patří:

- kumulace výukových i vědomostních nedostatků,
- pokles akademické motivace,
- chronický podvýkon,
- stagnace i v oblasti nadání,
- popření schopností,
- vznik sociálních a emocionálních problémů,
- problémy v chování,
- volba neefektivních strategií řešení školních problémů,
- nevhodná studijní/profesní volba (očekávající nižší kognitivní a studijní předpoklady).

Důraz by měl být v procesu identifikace kladen **na odhalení nadprůměrných schopností těchto žáků** a následně na postižení jejich možné kompenzační role ve vztahu ke stávajícím deficitům. Odhalení často skrytého mimořádného nadání má zásadní vliv na další pozitivní vývoj této skupiny žáků. Aby však bylo možné identifikovat a správně popsat tzv. silné stránky žáka, tedy jeho nadprůměrné schopnosti, je potřeba trvale počítat s možnou existencí určitých intervenujících vlivů, zasahujících negativně do jeho výkonu i v průběhu psychologického vyšetření. V závislosti na zjištěné intenzitě působení těchto intervenujících faktorů je dále nutné modifikovat diagnostická kritéria, jež se běžně používají pro identifikaci intelektově mimořádně nadaných žáků bez souběžných poruch učení.

Je třeba zohlednit následující vlivy:

- vliv různorodé manifestace nadprůměrných schopností a handicapů,
- vliv kompenzace a maskování schopností i deficitů,
- vliv tendence k selhávání v jednoduchých testových položkách a naopak úspěch v náročných a složitých položkách,
- vliv zvýšeného pocitu odlišnosti těchto dětí,
- vliv předpokládaného deficitu na dosavadní zkušenost dítěte v procesu učení,
- vliv deficitu na sebevědomí dítěte, jeho důvěru a chování v testové situaci.

Diagnostický proces by měl zahrnovat následující kroky:

- 1. Diagnostika rozumových schopností**, zejména administrace multidimenzionálních testů inteligence, ale i neverbálních testů inteligence.
- 2. Ohodnocení tvořivosti a divergentního myšlení.** Nejčastěji administrace standardizovaných metod, sloužících k ohodnocení tvořivosti v řadě dimenzí. Současně je vhodné hodnotit tvořivost žáka ve škole, ale i v mimoškolních činnostech s ohledem na:
 - transfer, tj. přenos nápadů a myšlenek a jejich aplikace v nových oblastech, jež jsou správné, ale neočekávané,
 - nové nápady, neobvyklé, ale zajímavé interpretace.
- 3. Ohodnocení školního výkonu.** Nejčastěji se jedná o administraci výkonových testů a didaktických testů.
- 4. Diagnostika procesního deficitu** – viz k tomu výše v textu „2. Vybrané typické handicap“.
- 5. Analýza procesu učení.**
 - **Behaviorální charakteristiky.** Analýza pozitivních i negativních behaviorálních charakteristik, jež zasahují do procesu učení.
 - **Neformální pozorování.** Jde například o ohodnocení aktuálních kompenzačních strategií, jež dítě používá v kontextu zvýšených akademických nároků, posouzení metakognitivních procesů a strategií, které používá při řešení jednotlivých typů úkolů apod.

- **Analýza produktů činnosti, portfolio.** Umožňuje získávat informace z řady zdrojů, v různých kontextech.
- **Využití alternativních zdrojů informací.** Mezi nejčastější zdroje informací o dítěti patří **neformální** nebo **strukturovaný rozhovor**.
- **Analýza specifických schopností,** jež dítě uplatňuje mimo školu (zájmy, záliby, mimoškolní aktivity).

Proces identifikace mimořádně nadaných žáků se SPU by měl být v první řadě významně flexibilní. Měl by respektovat následující požadavky:

- Využívat **různé typy informací** o jednotlivých žácích. Měl by hledat indikátory jejich kognitivních schopností, analyzovat jejich akademický výkon, poznávat jejich typické charakteristiky v procesu učení, zájmy, motivaci apod.
- Využívat **různé zdroje informací**, např. dosažený testový skór, školní výsledky, hodnocení učitelů, rodičů, kamarádů, mimoškolní aktivity apod.
- Využívat **různá identifikační kritéria**. Jedině tak bude identifikační systém schopen podchytit často maskované a nenápadné, i když mimořádné schopnosti těchto žáků.
- Zabezpečit **kontinuální vyhledávání** dalších případů. Identifikace mimořádně nadaných žáků, zejména žáků s poruchou učení, není jednorázový akt výběru určité skupiny vhodných adeptů, mělo by jít o trvalý, neuzavřený identifikační proces. Z tohoto důvodu je třeba neustále předpokládat i očekávat, že žák může být identifikován v jakoukoliv dobu školního roku, ať na základě psychologického vyšetření, nebo i na základě pedagogických metod, nominace učitelů, rodičů, vrstevníků i sebou samým, nebo prostřednictvím jiného identifikačního mechanismu.
- Zabezpečit **longitudinální sledování identifikovaných i potencionálních žáků s tzv. dvojitou výjimečností**. Je třeba si uvědomit, že proces identifikace této skupiny mimořádně nadaných žáků je významně determinován i vývojovými faktory, zejména tendencí k asynchroniím.

3. Rizika diagnostického procesu

Samotný diagnostický proces může být ohrožen uplatněním nevhodných postupů. Mezi ty nejčastější patří:

1) Riziko použití globálního IQ

Použití globálního IQ dosaženého v inteligenčním testu jako měřítka intelektového nadání **není vhodným kritériem pro identifikaci žádné skupiny mimořádně nadaných**. Vede k chybné domněnce, že mimořádně nadaní jsou a budou trvale úspěšní ve všech výkonových oblastech. Obzvláště problematické je použití tohoto měřítka v procesu diagnostiky mimořádně nadaných žáků s poruchami učení. Handicap, tedy procesní deficit (související s poruchou čtení) totiž negativně intervenuje do výkonu žáka v řadě subtestů inteligenčních testů.

2) Riziko použití kritéria diskrepancí mezi verbálními a neverbálními skóry

Hledání rozporů mezi verbálními a neverbálními skóry inteligenčního testu je rizikové zvláště proto, že u této skupiny mimořádně nadaných žáků jsou silné a slabé stránky ve skutečnosti přítomné v obou doménách, což může jejich celkový skór zpřůměrnovat.

3) Riziko použití kritéria diskrepancí mezi intelektem a školním výkonem

Většina mimořádně nadaných žáků s poruchami učení obvykle nevyhoví požadavku závažné nebo významné diskrepance mezi celkovou intelektovou schopností a školním výkonem, např. ve čtení. Školní výkon těchto žáků je často, vlivem již dříve zmíněných kompenzačních

mechanismů, průměrný, a tedy i nenápadný, plně srovnatelný s průměrem třídy. Obdobná tendence se může projevit i ve výsledném profilu administrovaných výkonových testových metod.

Lze shrnout, že ve výkonových zkouškách, jež korespondují s tzv. silnými stránkami, mohou tito žáci dosahovat velmi nadprůměrných, nikoli však nutně mimořádných výsledků a zároveň v oblasti svého handicapu nemusejí skórovat vždy významně podprůměrně. **Fixně stanovená kritéria tak obvykle neprokáží ani mimořádné nadání, ani poruchu učení.**

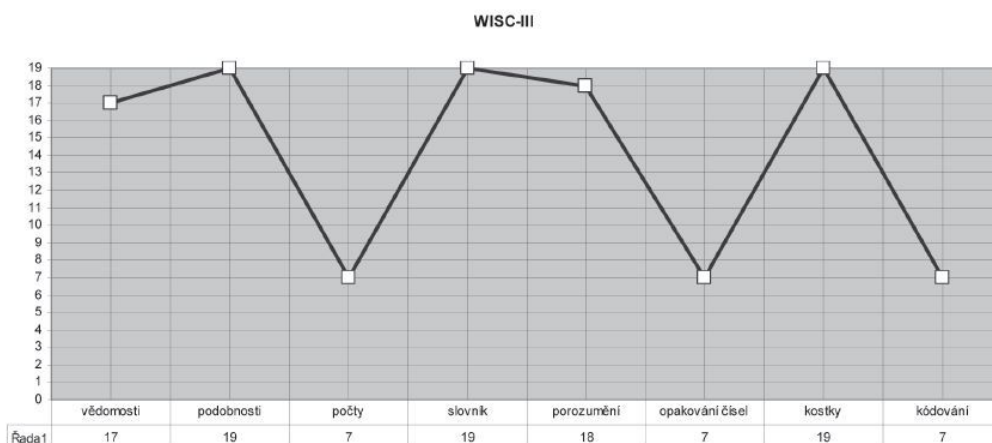
Při analýze profilu **rozumových schopností** a diagnostické úvaze o konkrétním žákovi je důležité sledovat velikost rozporů mezi jeho tzv. silnými a slabými stránkami a zvážit následující skutečnosti:

- celkový dosažený skór ve vícedimenzionálním inteligenčním testu může být průměrný, protože dochází k maskování jak schopností, tak i handicapů,
- schopnost kompenzovat často zvyšuje nízké skóry;
- nejnižší dosažený skór nemusí být významně pod normou.

Pro eliminaci výše uvedených rizik je nutná podrobnější analýza struktury intelektu, resp. způsobu, jakým se tato struktura projevuje v obvykle užívaných vícedimenzionálních testech. Rámcová vodítka, o něž je možné se opřít, uvádíme u následujících diagnostických metod:

1. Woodcock-Johnson III IE: zaměřujeme se především na diskrepanci ve výsledcích mezi subtesty, které jsou náročné na schopnost zobecňování, abstraktního myšlení a prostorové představivosti (v těchto dílčích zkouškách očekáváme vysoce pokročilé, či až mimořádné výsledky) a subtesty zaměřenými na kognitivní efektivnost – konkrétně především na rychlost zpracování informací a pracovní paměť (v těchto zkouškách očekáváme spíše průměrný, případně i snížený výkon). Do první kategorie patří zejména subtesty verbální schopnosti, prostorové vztahy, formování konceptů a kvantitativní usuzování. Druhá kategorie zahrnuje zejména subtesty vizuální porovnání a obrácené číselné řady. V případě, kdy žák dosahuje mimořádných výsledků v subtestech první kategorie a globální IQ se zároveň pohybuje pouze v pásmu mírně pokročilém v důsledku deficitů v oblasti kognitivní efektivity, je opodstatněné diagnostikovat jej jako mimořádně nadaného s dvojí výjimečností, pokud tento závěr podporují i další zdroje informací (pedagogická a speciálně-pedagogická diagnostika, analýza produktů činnosti, analýza specifických schopností a další výše uvedené). Při hodnocení významnosti sledovaných diskrepancí vycházíme z údajů, které poskytuje přímo vyhodnocovací program v závěrečné části „zprávy o výsledcích“.
2. IDS: vzhledem k tomu, že jedná o poměrně novou metodu (a to nejen v českém prostředí), která je v poradenské praxi teprve ověřována, je nutné k interpretaci výsledků v kontextu dvojí výjimečnosti přistupovat opatrně. I zde však na základě zkušeností s jinými metodami, např. dříve popisovaným nástrojem W/J III IE, předpokládáme důležitost diskrepance mezi výsledky v jednotlivých subtestech. Snížený výkon (v porovnání s mimořádnými výkony z ostatních subtestů) lze např. v rámci funkční oblasti kognitivního vývoje očekávat v případě Selektivní pozornosti a Fonologické paměti. Výpočet diskrepancí mezi výsledky subtestů dané funkční oblasti (či jednotlivými funkčními oblastmi v rámci celkového vývoje) popisuje v českém manuálu kapitola č. 5.2 s názvem *Intraindividuální analýza*. Případně je možné využít dostupný vyhodnocovací program.
3. WISC-III: při interpretaci výsledků v testu WISC-III u žáků s předpokládanou dvojí výjimečností je třeba na prvním místě zohlednit vliv časového faktoru. Pokud dítě úspěšně a s využitím vhodných strategií plní náročné neverbální úkoly, ale jeho konečné výsledky nejsou mimořádné v důsledku časové penalizace, je na místě zvážit kontrolní přešetření

jiným testem. Obdobně jako u WJ-IE III je nutné zvážit při interpretaci globálního IQ stupeň, v jakém se do jeho hodnoty promítly specifické deficity v činnostech náročných na pracovní paměť, rychlost a na sekvenčně uspořádané zpracování informací. Typický profil jednotlivých subtestů očekávaný u dítěte či adolescenta s dvojí výjimečností uvádíme podle Silvermanové (2002) – viz Obr. 1. Vzhledem k absenci počítačového vyhodnocovacího programu je pro hodnocení významnosti diskrepancí vhodné použít *Tabulky významných rozdílů, četností a rozložení* uvedené v příloze B českého manuálu k WISC-III.



Obr. 1 Typický výkonový profil žáka s dvojí výjimečností v metodě WISC-III.

F. Mimořádné nadání a ADHD / ADD²⁶

Laznibatová a Jurášková v článku *Prejavy hyperaktivity u nadaných dětí*²⁷ uvádějí, že **podle údajů z literatury vykazuje syndrom ADHD relativně vysoké procento nadaných žáků**. Ve vlastním výzkumném šetření věnovaném tomuto tématu (tamtéž) se zaměřily na četnosti výskytu vybraných projevů hyperaktivity během školní výuky u žáků 1. až 4. ročníku prvního stupně ze Školy pre mimoriadne nadané deti a gymnázium v Bratislavě a u žáků týchž ročníků navštěvujících běžné třídy jedné bratislavské základní školy. Sledovaly celkem 16 různých proměnných z oblasti motorického neklidu a rušivých verbálních projevů. Porovnáním rozdílů v četnosti výskytu jednotlivých projevů u těchto dvou skupin žáků zjistily, že u mimořádně nadaných se většina z nich vyskytovala se statisticky významně vyšší četností.²⁸ Dalším statisticky významným rozdílem zjištěným v rámci jejich šetření byl **mnohem častější výskyt hyperaktivity u mimořádně nadaných chlapců než u mimořádně nadaných dívek**. Sledované projevy hyperaktivity u mimořádně nadaných žáků autorky na základě informací z odborné literatury ztotožňují s projevy hyperkinetického syndromu u ADHD.

Oproti tomu podle Kathleen Nadeau (www.addvance.com/help/parents/gifted_child.html) se u nadaných vyskytuje zejména souběh s **ADD**, tj. obvykle nemají problémy s hyperaktivitou. Problémy vázané na ADD se přitom objevují spíše až na **vyšších vzdělávacích úrovních**, které již

²⁶ Komplettní diagnostická vodítka pro ADHD jsou uvedena v Příloze 3.

²⁷ LAZNIBATOVÁ, Jolana, JURÁŠKOVÁ, Jana. Prejavy hyperaktivity u nadaných dětí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 40, 2005, č. 3, s. 195-212.

²⁸ Autorky však zároveň upozorňují na to, že tyto rozdíly mohly být ovlivněny také odlišnými vzdělávacími a výchovnými přístupy učitelů k žákům v běžné škole a k žákům v ŠPMNDaG. (Pozn.: K tomu je dále třeba zmínit, že na ŠPMNDaG se vzdělává řada mimořádně nadaných žáků s dalšími speciálními vzdělávacími potřebami, tj. nejedná se o reprezentativní soubor mimořádně nadaných žáků.)

kladou vyšší nároky na **exekutivní funkce** (sebeřízení, organizace a plánování). Typickými charakteristikami nadaných s ADD jsou podle ní například odkládání úkolů, obtíže se spánkem (večer ožívají a nemohou usnout a ráno pak obtížně vstávají), ztrácení věcí (zapomenou, kam je dali) a omezená pracovní paměť (neudrží v paměti instrukci sestávající z více kroků). Uvědomované obtíže v oblasti exekutivních funkcí v nich navíc často vyvolávají **chronickou úzkost**. Nadeau současně uvádí tyto pozitivní charakteristiky nadaných s ADD: vzorce divergentního myšlení, které mohou vést k neobvyklým vhledům, bohatství kreativních nápadů, schopnost intenzivního soustředění na objekt zájmu (nevyrušitelní okolními podněty) a obrovská energie, kterou jsou schopni vložit do aktivit spojených s jejich silnými stránkami a zájmy.

U mimořádně nadaných s ADHD/ADD tak nacházíme řadu stejných deficitů jako u mimořádně nadaných s SPU – postižení exekutivních funkcí, paměti a pozornosti, nesprávné studijní návyky a problémy s metakognicí, opět s negativním vlivem na utváření sebepojetí a dalších sociálních a emocionálních charakteristik osobnosti. A stejně jako může intelektové nadání maskovat SPU a SPU intelektové nadání, mohou se vzájemně maskovat také intelektové nadání a ADHD/ADD.²⁹ Diagnostické postupy při zjišťování mimořádného nadání u žáků s SPU a při zjišťování mimořádného nadání u žáků s ADHD/ADD jsou proto obdobné.

Dochází však i k tomu, že některé projevy mimořádně nadaných žáků bez ADHD jsou nesprávně interpretovány jako projevy ADHD. Shrnujeme proto hlavní podobnosti a rozdíly:³⁰

Nedostatek pozornosti: Porucha pozornosti je jedním z klíčových diagnostických kritérií ADHD a je situačně nezávislá. Projevuje se tedy jak doma, tak ve škole či volnočasových aktivitách. Také podle diagnostických manuálů se musí, jestliže jde o poruchu, vyskytovat nejméně ve dvou odlišných prostředích. Pokud však mají problémy s udržení pozornosti nadání, pak je to vždy spjato se specifickým prostředím. Neschopnost udržet pozornost na danou činnost se může projevit například jen ve školním prostředí, které nedokáže nadaného žáka dostatečně a adekvátně stimulovat.

Problém s dokončováním úkolů: Další charakteristikou, která může vést k záměně projevů ADHD a nadání, je problém s dokončováním úkolů. U dětí s ADHD vychází tento problém z jejich přirozené neschopnosti dlouhodobě se soustředit na jednu činnost. Není tak neobvyklé, že na úkol zapomenou, ztratí ho, nebo jej v závislosti na nepozorném naslouchání instrukcím dokončí nesprávně. Zájem o danou činnost klesá také tehdy, jestliže žák s ADHD není k činnosti motivován následnou bezprostřední odměnou. Naproti tomu nadání žáci zpravidla úkoly nedokončují pouze tehdy, když jim nedávají žádný smysl a čas strávený nad úkolem tak považují za zbytečný. Úkoly tedy nedokončují na základě vědomého rozhodnutí.

Impulzivita: Stejně tak je pro obě skupiny dětí často charakteristická impulzivita v chování. Děti s ADHD nejsou schopny odložit okamžité uspokojení svých potřeb, vše musí být „teď a tady“. I u nadaných žáků impulzivita rozhodování často neodpovídá jejich intelektové úrovni. Při vyučování například mohou vykřikovat výsledky a řešení úkolů, protože nechtějí, aby byl někdo rychlejší než oni.

Mocenské boje s autoritami: S impulzivitou se pojí také další společný projev – mocenské boje s autoritami, nejčastěji s učiteli. U dětí s ADHD vychází toto jednání ze snížené schopnosti regulovat své chování v sociálních situacích. U nadaných dětí je však toto chování spjato spíše s rozvinutým kritickým myšlením. Slova učitelů často zpochybňují a diskutují s nimi, což souvisí také s jejich přirozenou potřebou být dospělými vnímán jako rovnocenný partner.

Potíže s dodržováním pravidel: Jak děti s ADHD, tak děti nadané mohou mít potíže s dodržováním pravidel a různých omezení. Děti s ADHD ovšem nemají potíže se samotným

²⁹ Týká se to i rodičů: někteří mívají tendenci případné příznaky ADHD či ADD u svých nadaných dětí „normalizovat“ nebo vztahovat k nadání, jiní vyhledají služby ŠPZ pro problémy jejich dítěte spojené s ADHD/ADD a jsou pak překvapeni, když u něj vyšetření prokáže i mimořádné nadání.

³⁰ Volně dle Webb et al., 2005.

obsahem pravidel, ale vzhledem ke své impulzivitě a hyperaktivitě si nemusejí být pravidel vůbec vědomy nebo je pro ně jejich dodržování neskutečně náročné. Naproti tomu nadané děti se nad obsahem těchto omezení zamýšlejí, polemizují s nimi, a jestliže jim nedávají smysl, vědomě je nedodržují.

Agresivita: Obě skupiny dětí mohou projevovat v sociálních vztazích zvýšenou agresivitu. Agresivita dětí s ADHD může pramenit z impulzivního řešení problémů nebo celkově snížené schopnosti regulovat své chování. Nadané děti však mohou být vnímány jako agresivní, protože mívají tendenci druhé opravovat, poučovat je nebo je přerušovat a nadměrně mluvit. Jejich agresivita však může pramenit také z rozdílných zájmů a úrovně myšlení, které se neshodují s vrstevníky.

Nejvýraznější odlišnosti shrnujeme v tabulce:

ADHD	Mimořádné nadání
Obtíže udržet pozornost v jakékoli situaci.	Problémy soustředit se, když se nudí.
Snížená vytrvalost v úkolech, kde nenásledují okamžité důsledky (hodnocení apod.)	Snížená vytrvalost v úkolech, které vyhodnotí jako nepodstatné.
Neschopnost adekvátně reagovat na příkazy, kterými se dospělí snaží ovlivnit jejich chování.	Boj s autoritami.
Problémy přizpůsobit se pravidlům.	Napadání pravidel, snižování jejich významu apod.

Nesprávné stanovení diagnózy ADHD spojené s nerozpoznáním mimořádného nadání žáka může mít dalekosáhlé negativní důsledky. Dlouhodobé neuspokojování jeho specifických potřeb může vést k poklesu motivace, k trvalému podvýkonu, či závažné eskalaci problémů v chování. Je tedy důležité být vůči projevům „více“ aktivních a neposedných dětí citlivý, sledovat, jak se projevují v různých situacích a kontextech a snažit se vždy najít pravou příčinu jejich odlišného nebo rušivého chování.

Na závěr této kapitoly doplňujeme ještě konkrétní příklad z poradenské praxe – vybraná kasuistická data mimořádně intelektově nadaného žáka s ADD [kasuistika m33].

Z anamnézy: Časný řečový vývoj s bohatou řečovou produkcí, jinak byl chlapec předškolní vývoj bez nápadností. Bez potíží se adaptoval v MŠ a bezproblémový byl i jeho přechod do ZŠ. V první třídě však začala vadit jeho „zasněnost“, zapomínání, potíže s pozorností.

Výsledky v testu WISC-III ve věku 7;11: CIQ 137, VIQ 144 (Vědomosti 17, Podobnosti 18, Počty 14, Porozumění 17, Opakování čísel 15), PIQ 123 (Doplňování obrázků 17, **Kódování 5**, Řazení obrázků 15, Kostky 14, Skládanky 15).

Z hodnocení chlapce psycholožkou ve věku 9;5: Chlapec má velký problém si nějakou práci naplánovat a pak ji dle plánu realizovat (nebo i realizovat to, co za něj naplánoval někdo jiný). Proto druhým připadá při práci pomalý, líný. Často se zasní, myslí si na své věci. Často také zapomíná pomůcky a úkoly do školy. Spíše introvert, příliš se nezapojuje mezi vrstevníky.

WJ-IE ve věku 10;2: Celkové intelektové schopnosti 137, Verbální schopnosti 147, Schopnosti myšlení 131 (Paměť pro jména 108, Prostorové vztahy 116, Zvukové vzorce 115, **Formování konceptů 142**), Kognitivní efektivnost 114 (**Vizuální porovnávání 77**, Obrácené číselné řady 128).

Pozorování z testové situace:

Úroveň konverzačních schopností: velmi pokročilá

Úroveň kooperace: výjimečně spolupracující v průběhu zkoušky

Úroveň aktivity: občas projevuje neklid a neposednost

Pozornost a koncentrace: často rozptýlený

Sebedůvěra: působil uvolněně, bez obav

Způsob vyjadřování odpovědí: občas odpovídal unáhleně

Reakce na obtížné úkoly: viditelně zvýšené úsilí při těžkých úkolech

WISC-III ve věku 12;9: CIQ 123, VIQ 129 (Vědomosti 18, Podobnosti 15, Počty 11, Slovník 15, Porozumění 14, Opakování čísel 11), PIQ 108 (Doplňování obrázků 15, **Kódování 5**, Řazení obrázků 12, Kostky 14, Skládanky 10, Hledání symbolů 10).

Z hodnocení třídní učitelky: Je chytrý, ale školní výkony tomu neodpovídají. V druhém pololetí měl napomenutí třídní učitelky za pozdní příchody a zapominání, zároveň pochvalu za účast v soutěžích. Má bohatou slovní zásobu. Čte plynule se smyslem pro kontext a se správnou větovou intonací. Často však bývá nepozorný. Pracuje pomalým tempem. Má problém se začít v matematice soustředit na příklad. Má ale dobré logické myšlení. I v jiných předmětech neochota zahájit práci. Často zapomíná pomůcky, nenosí věci na vyučování. Převažují chyby z nepozornosti. Bez dohledu dochází ke zhoršování výkonu. Nedokončuje práci. Ztráta zájmu, někdy bývá apatický. Pohybově je pomalý. K dospělým se chová přiměřeně. V kolektivu není příliš ochotný se zapojit, ale je spíše oblíbený.

Z hodnocení chlapce třídní učitelkou ve věku 13;10: **Klady a přednosti**: velmi dobré logické uvažování, praktické zkušenosti z pobytu v přírodě. **Potíže**: Není mu vlastní disciplína ve škole. Žije si ve svém světě, vše řeší pouze svými postupy, učí se jen to, co ho zajímá. Je nesoustředěný a nepořádný, na výuku obvykle nepřipravený. Potřebuje stálý dohled. Pořád si s něčím hraje. Méně obratný.

Píše neúpravně, pomalu a pouze to, co sám uzná za vhodné, tj. nejčastěji nic. Čte plynule, se smyslem pro kontext, reprodukce textu je kvalitní. V matematice jsou schopnosti na dobré úrovni, prezentuje je však především slovně, písemný projev je zcela nedostatečný. Odmítá se učit standardizované postupy, používá své vlastní. Sociálně je samotářský, mezi spolužáky není příliš oblíben pro svoji nespolehlivost, nepořádnost a nedbalý vzhled.

G. Mimořádné nadání a PAS

(Zuzana Žampachová)

1. Typické charakteristiky

Poruchy autistického spektra

Profily výsledků v testech rozumových schopností se u lidí s pervazivní vývojovou poruchou, resp. poruchou autistického spektra (PAS), liší od výsledků testování osob intaktní populace. Typickým znakem je nerovnoměrnost ve struktuře inteligence. Přítomnost PAS také snižuje celkové adaptivní schopnosti jedince a jeho funkčnost v běžném životě (potíže s vnímáním času, organizováním a plánováním, malá flexibilita v reakcích na změny). Problémovými oblastmi jsou především komunikace a sociální chování, které mohou být u některých jedinců s PAS s běžným intelektem narušeny do té míry, že snižují jejich funkční schopnosti až na hranici normy, případně až do oblasti mentální retardace.

70% dětí s PAS má výrazně nerovnoměrné schopnosti ve zvládnání školních předmětů. Hyperlexie (dobré čtenářské schopnosti bez přiměřeného porozumění) se vyskytuje u 20% dětí. Vysoce nadprůměrná může být i slovní zásoba, avšak bez rozvířených komplexních komunikačních dovedností. Hyperlexie a nadprůměrné memorování informací bez praktického významu nebo

adekvátního porozumění bývají především u předškolních dětí s PAS někdy mylně považovány za projevy mimořádného nadání.

MN a PAS³¹

Mezi osobami s PAS je cca 50% osob s běžným intelektem (Dawson and all. 2007) a některé z nich jej mají dokonce nadprůměrný. Většinou jde o osoby s Aspergerovým syndromem (AS), v mnohem menší míře o osoby s vysoce funkčním autismem (VFA). Lidé s AS a mimořádným nadáním jsou v anglické literatuře označováni jako Asperger gifted (AS/G).

Děti s AS často začnou předčasně mluvit, mají tendenci používat formální jazyk či jazyk dospělých. Často se objevují mimořádné schopnosti, například pozoruhodná mechanická a vizuální paměť, smysl pro detail, specifický zájem. Ačkoli v těchto oblastech vykazují děti s AS velmi dobrých výsledků, jejich emoční a sociální vývoj je pomalejší, někdy až výrazně odlišný od vrstevníků. Takže i pokud jsou děti s AS nadané, čelí řadě deficitů, které vyžadují speciální péči.

Rodiče mimořádně nadaného dítěte s AS si jako první obvykle všimnou specifických schopností a zaměří se na jeho nadání, diagnóza AS většinou přichází až později. Rozšířené obecné povědomí o nadaných dětech je, že jsou jiné, a proto se často v této souvislosti o Aspergerově syndromu neuvažuje, neboť se o něm ví málo. Rodiče tak zvláštnosti v chování přičítají například na vrub nadání, osobnosti dítěte (otec říká: také jsem neměl moc kamarádů a věnoval jsem se tomu, co mě bavilo), později specifickým vývojovým poruchám učení nebo poruchám aktivity a pozornosti.

Aby mimořádně nadané dítě obdrželo i diagnózu AS, musí vykazovat chování typické pro PAS ve všech oblastech tzv. autistické triády.³² Všechny děti s AS tak mají problémy v pragmatické složce komunikace, v sociální interakci, v oblasti představivosti a v určitých oblastech exekutivních funkcí.

³¹ Tato část je mírně upravenou verzí textu uvedeného na straně 42 publikace ČADILOVÁ, Věra a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II. (Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3054-6.

³² Jedná se o kvalitativní narušení v oblasti sociálního chování, komunikace a představivosti.

Rozdíly mezi mimořádně nadanými dětmi a mimořádně nadanými dětmi s Aspergerovým syndromem:

Mimořádně nadané děti (G=<i>gifted</i>)	Mimořádně nadané děti s Aspergerovým syndromem (AS/G)
V některých situacích nebo životních obdobích jsou kvůli svému nadání a jiným zájmům sociálně izolované. Dobrá schopnost empatie i systematizace (vyvození pravidel chování).	Deficit v sociálních dovednostech, které jsou výrazně pod úrovní schopností a zejména chronologického věku. Sociálně neobratné chování, chybějící intuice a takt. Empatie vychází ze systematizace (vytváření pravidel). ³³
Jsou schopné se zařadit mezi vrstevníky, ale často dávají přednost jiným zájmům.	Neobratné v kontaktu s vrstevníky, nevhodné chování v kolektivu, sebestřednost nebo osamocenosť. Nepřiměřené, v některých situacích až nevhodné chování v interakci s ostatními dětmi.
Vysoce specializované zájmy, zájmy odpovídající starším dětem.	Omezené ulpívavé zájmy, často bez praktického významu, mají opakující se, stereotypní charakter.
Intelekt je dobře a komplexně rozvinutý ve všech složkách, bez propadů do pásma subnormy, mohou se však vyskytovat výraznější schopnosti i specifické vývojové poruchy učení.	Rozumový vývoj je nerovnoměrný, rozvinuté jsou spíše dílčí složky intelektu. Objevuje se memorování faktů, zvláštnosti v řečovém vývoji apod. U dětí v předškolním věku hyperlexie (čtenářské dovednosti nekorespondují se schopností porozumění řeči) a hyperkalkulie (aritmetické schopnosti nekorespondují s úrovní logického a analytického uvažování).
Komplexně rozvinuté funkce komunikace včetně složky pragmatické. Bohatá neverbální komunikace.	Obtíže v pragmatické a někdy i sémantické složce komunikace a v metakomunikaci. Chudá, s úsilím naučená neverbální komunikace.

Nadané děti s AS bývají sebestředné, nevidí mezilidské vztahy v souvislostech a mají za to, že pokud s nimi například v tuto chvíli jejich kamarád nemluví, ale povídá si s jiným dítětem, už o ně nemá zájem, a tudíž není ani jejich kamarád. Chování ostatních je pro ně často matoucí. Nechápu, proč se některá společenská pravidla v některých situacích dodržují a v jiných ne.

Potřebují se naučit, jak jednat v různých sociálních situacích, učit se organizovat a plánovat, pružně reagovat na změny tak, aby mohli najít budoucí uplatnění a žít samostatný život v dospělosti. I nadané děti s mírnou symptomatikou AS potřebují sociální trénink, ačkoli jejich problémy v této oblasti nejsou na první pohled zřejmé. V dětství a dospívání potřebují nadané děti s AS pomoc

³³ Jedná se o tzv. empaticko-systematizující teorii (E-S teorie), jejímž autorem je Simon Baron-Cohen, ředitel Autism Research Centre a profesor na univerzitě v Cambridge. Systematizující chováním je označována tendence vytvářet systémy, které se řídí pevnými pravidly. U lidí s autismem souvisí s potřebou řádu ve svém okolí a zastřešuje takové pro ně typické aktivity, jako jsou např. vyžadování stejné trasy procházky, vytváření různých seznamů, znalost jízdnicích řádů, konzumace stejných potravin atd. Naproti tomu empatie je u nich rozvinutá velmi málo – pro osobu s autismem je tak velmi obtížné pochopit myšlení druhého člověka a vcítit se do něj.

při rozpoznávání toho, co si ostatní myslí a co cítí, v učení sociální vzájemnosti a při zvyšování empatie a porozumění druhým.

2. Proces identifikace

a) *Spolupráce PPP a SPC*

Zatímco předmět činnosti PPP je v dokumentu *Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění* (dále jen *Vyhláška 72*) vymezen jen obecným výčtem typů poskytovaných služeb (pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství a pedagogicko-psychologická a speciálně pedagogická pomoc při výchově a vzdělávání žáků), SPC poskytují poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. V některých krajích ČR však v praxi dochází k takovému přerozdělení kompetencí mezi těmito dvěma typy ŠPZ, kdy SPC nadále poskytují poradenské služby v intencích *Vyhlášky 72* a v PPP se péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami omezuje na skupinu klientů s diagnózami ze skupiny specifických poruch učení a chování. A protože postupy poradenské péče o žáky s dvojitou výjimečností nejsou do *Vyhlášky 72* zahrnuty vůbec, je v současnosti rozdělení kompetencí mezi PPP a SPC při péči o mimořádně nadané děti a žáky s PAS nastaveno v různých krajích různě – zohledňuje zejména odlišnou míru vytíženosti těchto dvou typů ŠPZ a odlišné poměry v zastoupení jednotlivých profesí odborných pracovníků PPP a SPC v tom kterém kraji. Nejčastěji jsou poradenské služby poskytované této skupině mimořádně nadaných rozděleny tak, že SPC zajišťuje péči primárně vázanou na diagnózu PAS a PPP péči primárně vázanou na oblast mimořádného nadání. V rámci komplexní diagnostiky mimořádného intelektového nadání tedy PPP administruje a vyhodnocuje intelektové testy a provádí speciálně pedagogickou diagnostiku zaměřenou na postižení úrovně znalostí a dovedností a SPC se zaměřuje zejména na oblast PAS a speciálních vzdělávacích potřeb podmíněných touto zdravotní diagnózou. Někde ale SPC přebírají péči o nadané s PAS v celém rozsahu a v jiných krajích zase naopak PPP zajišťují i některé oblasti péče primárně vázané na PAS.

Diagnostika PAS není v kompetenci školských poradenských zařízení. Screeningové vyšetření může klient s podezřením na PAS ve školském poradenském zařízení absolvovat, ale vlastní vyšetření nutné pro stanovení diagnózy v rámci PAS, či k vyvrácení podezření na tuto poruchu, je už pouze v kompetenci odborníků resortu zdravotnictví – dětského psychiatra a/nebo klinického psychologa. Optimální variantou je týmová spolupráce dětského psychiatra a klinického psychologa a případně i neurologa. Tento přístup je uplatňován například na dětské psychiatrické klinice 2. LF UK a FN Motol nebo na Klinice dětské neurologie v Dětské nemocnici FN Brno.

b) *Diagnostika rozumových schopností*

Při diagnostice rozumových schopností u klientů s PAS se používají stejné psychologické testy a posuzovací škály jako u běžné populace, avšak při vlastním testování je potřeba respektovat specifické zvláštnosti a schopnosti klienta s PAS, např. málo pružné reakce na změnu, pomalé pracovní tempo, sníženou schopnost koncentrace, potíže s pozorností, motorický neklid, zvýšenou unavitelnost, nepřiměřené reakce na některé smyslové podněty, problémy v porozumění řeči, deficit v oblasti exekutivních funkcí. Při vyšetření je často nutná úprava prostředí – odstranění podnětů, které vedou u klienta ke ztrátě pozornosti či naopak k ulpívání na nich. Před zahájením testu je také někdy potřeba opakovaně ověřit pochopení organizace testu a zadání. Specifické jsou tedy spíše přístup a vazba/vztah mezi klientem s PAS a examinátorem. Je potřeba dbát na dostatek času na adaptaci a umožnit uvolnění napětí (u některých klientů to může být formou pohybových aktivit, u některých plněním oblíbených úkolů, hovorem o specifických zájmech apod.). Vždy je vhodné mít předem o klientovi některé specifické informace, například jak zvládá pobyt v cizím prostředí,

jakou má motivaci pro práci a jaké jsou jeho zájmy. Každý klient může reagovat na testovou situaci odlišně. U některých může například dojít k tomu, že pokud s nimi začneme před testováním mluvit o jejich zájmu, nemusí již k vlastnímu testování vůbec dojít, neboť budou natolik prosazovat svůj zájem, že nebude možné jim pokládat souvislé otázky. Jiný klient nemusí v cizím prostředí podat takový výkon, jaký vykazuje v již pro něj známém prostředí, a některý spolupráci zcela odmítá. Je třeba hledat vhodnou motivaci, zajistit předvídatelnost činností, které bude vykonávat apod. Pro navázání kvalitní spolupráce potřebuje klient s PAS také vědět, proč podstupuje test, co je cílem, jak bude test vypadat časově, organizačně a případně jakou oblast osobnosti postihuje.

c) Další klíčové oblasti diagnostiky (limity uplatnění a dalšího rozvoje nadání)

Při identifikaci nadání u skupiny dětí a žáků s poruchou autistického spektra (ať už jde o AS nebo VFA) je vždy třeba zhodnotit i všechny ostatní aspekty osobnosti konkrétního dítěte. Vývoj dětí s PAS je totiž specifický nejen svojí nerovnoměrností, ale také významnými deficity v některých klíčových oblastech vývoje (sociální chování, komunikace, představitivost). To, že řada dětí s PAS vykazuje mimořádný potenciál v některé složce či v části některé složky své osobnosti, ještě vůbec neznamená, že budou schopné ho využít a/nebo dále rozvíjet. Některé děti s PAS například rigidně trvají na tom, že budou plnit jen některé úkoly, určitým způsobem, zadávané určitou osobou apod. Chtějí dělat jen to, co je pro ně dobře a bez překážek zvládnutelné. Oproti tomu úkoly, při nichž musí uplatnit určitou míru flexibility a vydat více energie a které jsou tak pro ně obtížnější a náročnější, plnit odmítají. Také rodiče nebo odborníci nedostatečně proškolení v problematice PAS mohou klást jednostranně důraz pouze na rozvoj těch oblastí, ve kterých se projevuje nadání dítěte. Ačkoli i za této situace může docházet k rozvoji nadání v podporovaných oblastech, vývoj ostatních složek osobnosti obvykle stagnuje, nebo v nich dokonce dojde k vývojovému regresu.

Níže jsou představena ta specifika vývoje dětí s PAS, která mohou rozvoj a uplatnění jejich nadání zásadně limitovat. U jednotlivých oblastí zároveň uvádíme, v čem se lidé s PAS a lidé s mimořádným nadáním ve svých projevech liší, pokud se u nich tyto diagnózy vyskytují samostatně (pouze PAS versus pouze MN).

Speciální zájmy

Děti s PAS mohou, ale i nemusí mít pohlcující zájmy, v rámci kterých získávají velké množství faktických informací. Pokud však takový specifický zájem mají, často se do něj natolik ponoří, že již nejsou schopné se zajímat o něco dalšího. Pokud to, co se na začátku může jevit jako projev mimořádného nadání, nakonec dítě natolik pohltní, že již nezbyvá mnoho času na jeho rozvoj v jiných oblastech, mívá to negativní dopad i na další rozvoj jeho nadání.

Tyto speciální zájmy se mohou projevit v řadě oblastí včetně matematiky, psaní, literatury, společenských věd, cizího jazyka, šachů, hudby a výtvarného umění apod. Na rozdíl od zájmů nadaných dětí bez PAS jde však většinou pouze o shromažďování a třídění informací. Děti s PAS často nedokáží vidět svůj zájem v souvislostech a mají tendenci zaměřovat se na části a detaily zvoleného tématu a nikoli na jeho základní význam. Řada dětí s PAS má navíc potíže s kreativitou – to je dáno jejich omezenou představitivostí (představit si a zvažovat různé možnosti apod.), ale i sníženými schopnostmi vidět věci v souvislostech (propojovat informace) a využívat intuici.

Vývoj řeči a čtenářských dovedností

U některých dětí s PAS se může objevit nápadně rychlý až předčasný vývoj řeči. Brzy mluví, jejich první slovo může být zvláštní (např. badminton, motokára, míchačka) a řeč se rychle rozvíjí i nadále, takže brzy mluví ve větách i souvětích. V oblasti specifického zájmu může být jejich slovní zásoba až sofistikovaná. A jak v něm postupně chtějí získávat více informací, učí se spontánně číst a bývají již v předškolním věku dobrými čtenáři. Často je však u nich na nízké úrovni čtení s porozuměním a mají potíže také s identifikací sociálních situací, pokud se v textu objeví. To se negativně projevuje především při četbě beletrie, která vyžaduje porozumění lidským

vztahům, pochopení sousledností děje a dějových zvrátů, porozumění emocionálně zabarveným pasážím apod. Problémy mají i s porozuměním obrazným řečovým výrokům, jako jsou například metafora, ironie nebo nadsázka.

Pracovní výkonnost a specifické kognitivní dovednosti

Obtíže s pracovním výkonem se projevují zejména u písemné práce. Můžeme sledovat pomalé pracovní tempo, nečitelný rukopis a nechuť ke psaní. Avšak v některých situacích, například pokud mohou psát o svém zájmu, nebo když přesně chápou, co se od nich očekává, jsou schopné podat mnohem lepší výkon, pracují rychleji a soustředěně. Potřebují také zadání mnohem více vysvětlit a jeho zpracování strukturovat do menších kroků, případně obdržet schéma, jak pracovat. Lepší než nadaní bývají v memorování, vytváření seznamů a doslovném reprodukování slyšeného či přečteného. U některých dětí může díky výborné paměti také vzniknout dojem, že chápou vtipy a různé hříčky. Tyto děti však ve skutečnosti často pouze reagují na situaci, kterou již zažili a reprodukovávají naučený způsob chování.

Sociální a emoční vývoj

Lidé s PAS mají potíže s pružným uplatňováním pravidel v sociálním kontaktu. Společenský kontext situace jim většinou uniká, a tak nechápou, kdy mají dané pravidlo použít a kdy ne. Proto je aplikují po svém – na splnění určitého pravidla často striktně trvají a nepřipouští výjimky v jeho uplatňování. Mohou tak jednat dle hesla "Bude to tak, jak to chci a vidím já." A pokud se situace vyvine jinak, než očekávali, mohou reagovat nevhodně až panicky.

Většina dětí s PAS je také méně sociálně a emočně zralá a chovají se proto jako mnohem mladší děti. Často nechápou podstatu přátelství, neví jak si přátele získat a udržet a vymýšlejí různé způsoby, jak přátelství navázat, případně se po prvních nezdarech o další navazování kontaktu již nepokoušejí. Také nadané děti nemívají přátele mezi vrstevníky, avšak důvod bývá odlišný – protože nemohou najít nikoho, kdo by s nimi sdílel jejich zájmy, hledají přátele třeba mezi staršími dětmi. Jsou však schopni udržovat konzistentní vztahy a být přátelům oporou.

3. Závěrem – doporučení k rozvoji dětí s MN a PAS

Stejně jako ostatní nadané děti, mohou mít i děti s PAS mnoho talentů a být mimořádní v některých oblastech. U těchto žáků s dvojitou výjimečností je však důležité rozvíjet nejen konkrétní talent, ale i sociální a sociálně komunikační dovednosti a exekutivní funkce. Některé děti se závažnější symptomatikou PAS dokonce musí vydat tolik energie na kompenzaci deficitů spojených s autismem, že již není možné je efektivně rozvíjet v oblasti nadání. Řada dětí s PAS se tak může v různých obdobích jevit jako dítě s nadáním i jako dítě bez nadání. Někdy se nadání projevuje v oblasti zájmu, na kterém dítě výrazně ulpívá a je od něj obtížně odklonitelné, což se děje na úkor rozvoje dalších oblastí. **Vždy by kromě talentu měly být rozvíjeny komunikační, sociální a emoční dovednosti, u některých dětí s PAS i nad rámec rozvoje jejich nadání. Úroveň těchto dovedností totiž podstatným způsobem limituje rozvoj celé jejich osobnosti včetně možnosti dalšího rozvoje a uplatnění nadání.**

H. Přílohy

1. Nástroje používané v PPP při komplexní diagnostice mimořádného nadání

a) Přehled nástrojů dle oblastí diagnostiky

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 pak 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. Zejména **u nástrojů určených k diagnostice rozumových schopností však platí, že pokud neobsahují české normy nebo jsou jejich normy již zastaralé, lze je využít pouze orientačně (k „preidentifikaci“).**

K několika nástrojům jsme nově do tabulek přidali jejich pozdější verze/varianty a pod jednotlivé tabulky jsme doplnili diagnostické nástroje vydané nebo standardizované v roce 2013 v rámci projektu DIS.

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

IDS: inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (Grob, Meyer, Haggmann-von Arx, Krejčířová, 2013)

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 diferenciacce 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

Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti (Durmeková a kol., 2013–2017)

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 (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

PARQ/Control : dotazník rodičovského přijetí a odmítnutí/kontroly (Rohner, Khaleque, 2013)

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

Škály na měření úzkosti a úzkostlivosti u dětí – revize : ŠAD-R (Müllner, Ruisel, Farkaš, 2013)

školní oblast – trivium a SPU

Vyšetření matematických schopností u dětí (Novák, 1997)	20
Matematické předpoklady dětí v mladším školním věku (Novák, 2013)	
Barevná kalkule (Novák, 2002)	15
Kalkule IV (Novák, 2002)	14
Percepčně numerický test – forma A (Novák, 2010)	
Percepčně numerický test – forma B (Novák, 2010)	
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 (Cimlerová 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

Baterie testů fonologických schopností : (pro děti předškolního a raného školního věku) : BTFS (Málková, Caravolas, 2013)

DISMAS : Diagnostika struktury matematických schopností (Traspe, Skalková, 2014)

učební a kognitivní styly

Dotazník stylu 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

(většina z nich slouží k diagnostice jiných oblastí než je mimořádné nadání, např. pro screening PAS apod.)

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

IDENA : posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků (Hříbková, Nejedlý, Zhouf a kol., 2013)

CAST : screeningový test poruch autistického spektra (Scott, Baron-Cohen, Bolton, Brayn, 2013)

b) 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 věk³⁴

- 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. Kleplové)
- 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 (též DISMAS), 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; Posuzovací škála ADHD IV).
- diagnostika školních schopností a dovedností (Matějček: Zkouška čtení; Caravolas: Baterie testů gramotnostních dovedností; Švancarová, Kucharská: Test rizika poruch čtení a psaní), 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

³⁴ 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.

- 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 diference 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

c) Popis vybraných nástrojů pro speciálně pedagogickou diagnostiku

(PaedDr. Daniela Pokorná)

Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob

(Cimlerová, 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 patnácti 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 oboru neurologie, logopedie, foniatry, 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.

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.

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.

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 mozku. 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 s podezřením 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 skóry:

- počet produkováných slov na jednotlivé souhlásky, tj. na N, K, P

- součet produkovaných slov ke všem třem souhláskám (N+K+P).

Dále se provádí kvantitativní srovnání produkce slov na jednotlivé souhlásky s následným rozbohem (křivka výkonnosti 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 produkovaných 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, I

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 zádvičných 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 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, závorčky, 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 restandardizace 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 (Cimlnerová, Pokorná, Chalupová, IPPP ČR, 2005 – viz výše)

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 nápadností či nerovnoměrností 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 obrazce

na přiložený arch bílého papíru formátu A 4. Předlohy má před sebou a má tak možnost stálého srovnávání své kresby s předkládaným obrazcem. 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 obrazce 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 restandardizace. 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.

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 z 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.

Orientační test dynamické praxe

(Míka; Psychodiagnostika 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 subtestech 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 pohotovost, plynulost a přesnost 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 subtestech zaměřených na sekvenční motorické učení bude souviset i s kvalitou operační paměti probanda.

Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)

(Traspe, Skalková; NÚV 2013)

DISMAS mapuje rozvoj základních matematických schopností, které se utvářejí v předškolním věku a během 1. stupně základní školy, lze jej však využít i na 2. stupni ZŠ (6. až 9. ročník) u dětí s obtížemi v matematice. Skládá se z pěti subtestů (číselné řady, představy čísel, matematické pojmy, operační představy a automatizace) a jeho administrace trvá obvykle od 20 do 40 minut (v závislosti na věku dítěte).

d) Psychologické nástroje na jednotlivých vzdělávacích úrovních

Oblasti, resp. nástroje uvedené výše v částech a) a b), které spadají rovněž do odborné kompetence psychologa, zde již znovu neuvádíme.

Předškolní věk

- diagnostika rozumových schopností (SON-R 2 ½ – 7, IDS, WJ IE, WISC-III);
- pozornost;
- paměť;
- tvořivost (Urbanův figurální test tvořivého myšlení, Torranceho figurální test tvořivého myšlení, Vytváření příběhů);
- osobnost (ROR, TAT);
- sociální a komunikační dovednosti;
- motivace a zájmy;
- učební a kognitivní styly;
- pracovní charakteristiky a volní vlastnosti.

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

Mladší a starší školní věk

- diagnostika rozumových schopností (SON-R 2 ½ – 7, IDS, WJ IE, WISC-III);
- pozornost;
- paměť (Paměťový test učení);
- tvořivost (Urbanův figurální test tvořivého myšlení, Torranceho figurální test tvořivého myšlení, Vytváření příběhů);
- osobnost (Osobnostní dotazník pro děti B-JEPI; Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS, projektivní interview, Kresba postavy, Test stromu, ROR, TAT, Lüscherova klinická diagnostika);
- sociální a komunikační dovednosti;
- motivace a zájmy;
- učební a kognitivní styly (Dotazník stylu učení);
- pracovní charakteristiky a volní vlastnosti.

Adolescence

- diagnostika rozumových schopností (WAIS-III, I-S-T 2000 R);
- pozornost;
- paměť (Paměťový test učení);
- tvořivost (Urbanův figurální test tvořivého myšlení, Torranceho figurální test tvořivého myšlení);
- osobnost (NEO pětifaktorový osobnostní inventář FFI, PSSI – Inventář stylů osobnosti a poruch osobnosti MSCEIT – Test emoční inteligence; Kresba postavy, Test stromu, ROR, Adolescent Apperception Cards, Lüscherova klinická diagnostika);
- sociální a komunikační dovednosti;
- motivace a zájmy (Test hierarchie zájmů, Test struktury zájmů AIST-R);
- učební a kognitivní styly (Dotazník stylu učení);
- pracovní charakteristiky a volní vlastnosti (Dotazník motivace k výkonu – LMI).

e) Popis vybraných nástrojů pro psychologickou diagnostiku

Testy inteligence

SON-R 2½–7

(Tellegen, Laros, Heider; Testcentrum 2008)

Tento neverbální inteligenční test určený pro děti ve věku od 2;6 do 7;0 let je vhodný jak pro diagnostiku nadaných dětí, tak i dětí se sluchovým postižením nebo dětí se sociokulturním znevýhodněním (např. cizinců). Testová baterie obsahuje šest subtestů (Mozaiky, Kategorie, Skládanky, Analogie, Situace a Vzory) rozdělených do dvou škál: škály usuzování (pojmové operace, chápání významu) a performační (schopnost propojení tvaru a mentální reprezentace).

Protože testové materiály nemají jazykovou složku, je možné test administrovat i neverbálně, tj. bez použití mluveného nebo psaného jazyka.

IDS – inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let

(Grob, Meyer, Hagmann-von Arx; Testcentrum 2013)

Test je určen k diagnostice inteligence a obecné vývojové úrovně ve věkovém rozmezí 5–10 let. Obsahuje celkem 21 subtestů, které postihují tyto funkční oblasti: kognitivní předpoklady, motorické dovednosti, sociálně-emoční kompetence, matematické schopnosti, jazykové schopnosti

a výkonová motivace. Specifikem české adaptace testu jsou 2 nové verbální subtesty, jejichž autorkou je PhDr. Dana Krejčířová.

Woodcock-Johnson: Mezinárodní edice II (WJ-IE II)

Česká verze testu je součástí mezinárodní edice Woodcock-Johnson II, která obsahuje vybrané testy ze dvou rozsáhlejších testových baterií. K dispozici je 10 subtestů určených pro široké věkové rozpětí od 5 do 69 let. Vyhodnocení testu nabízí vedle celkového intelektového skóre i skóre pro tyto tři dílčí oblasti: Verbální schopnosti (Obrázkový slovník, Synonyma, Antonyma, Verbální analogie), Schopnosti myšlení (Paměť na jména, Zvukové vzorce, Prostorové vztahy a Formování konceptů) a Kognitivní efektivnost (Vizuální porovnávání, Obrácené číselné řady).

Test struktury inteligence I-S-T 2000 R

(Amthauer, Brocke, Liepmann, Beauducel; Testcentrum 2005)

Jedná se o diagnostický nástroj primárně určený pro skupinové testování adolescentů (od 14, resp. 15 let věku) a dospělých. Kromě celkové úrovně inteligence zjišťuje také tyto skupiny kognitivních schopností: verbální, numerická, figurální, fluidní a krystalizovaná inteligence, paměť a znalosti (kódované opět verbálně, numericky a figurálně).

Wechslerova inteligenční škála pro dospělé WAIS-III

(Wechsler; Testcentrum 2010)

Tato testová baterie je určena pro věkové rozmezí 16 až 89 let. Obsahuje verbální a neverbální subtesty. Vyhodnocení nabízí vedle celkového, verbálního a neverbálního skóre také tyto čtyři indexové skóre: Verbální porozumění (Slovník, Podobnosti, Informace), Pracovní paměť (Počty, Opakování čísel, Řazení písmen a čísel), Percepční uspořádání (Doplňování obrázků, Kostky, Matrice) a Rychlost zpracování informací (Symboly – kódování, Hledání symbolů).

Nástroje pro zjišťování tvořivosti

Urbanův figurální test tvořivého myšlení

(Urban, Jellen, Kováč; Psychodiagnostika Brno 2003)

Jedná se o screeningový kresebný test tvořivosti založený na dokreslování zadaných grafických prvků prezentovaných jako nedokončená kresba. K vyhodnocení testu slouží soustava 14 dílčích kritérií. K dispozici jsou slovenské normy pro čtyřleté a starší.

Torranceho figurální test tvořivého myšlení

(Torrance; Psychodiagnostika Bratislava 2008; připravováno je nové české vydání)

Tento kresebný test měří čtyři aspekty divergentního myšlení: fluenci, flexibilitu, originalitu a elaboraci. Obsahuje subtesty Tvoření (konstrukce) obrázku, Neúplné figury a Opakované figury. Jednoduché slovenské normy (steny) jsou společné pro žáky ZŠ napříč ročníky.

Vytváření příběhů – verbální test tvořivosti

(Durmeková, Hříbková, Rendl; NÚV 2013–2017)

Test je určen pro předškolní a mladší školní věk s dolní věkovou hranicí cca 5 let (orientační normy jsou k dispozici pro děti pěti až dvanáctileté). Jako podnětový materiál slouží obrázky smyšlených zvířat, které má testovaná osoba pojmenovat a vymyslet o nich (rovnou vyprávět) příběh. V druhé části testu se úkol opakuje, tentokrát je však každé ze zvířat na podnětovém materiálu zobrazeno v konkrétní situaci.

Projektivní interview – subtest Povídka

(Michal; Psychodiagnostika Bratislava 1992)

Sepsání krátké povídky s pevně zadanou vstupní, „střední“ a závěrečnou větou je jednou ze dvou zkoušek původně určených ke zjišťování hodnotové orientace u patnáctiletých, subtestu lze však využít i k orientačnímu posouzení (verbální) tvořivosti.

2. Nástroje využívané při identifikaci nadání v SPC

a) Přehled nástrojů dle oblastí diagnostiky

intelekt

SON-R 2 ½ – 7 (Tellegen, Laros, Heider, 2008)

SON- R 5 ½ – 17 (Snijders, Tellegen, Laros, 1997)

Woodcock-Johnson International Editions WJ IE (2001, 2007)

WISC-III (Wechsler, 2002)

WAIS-R (Wechsler, 1983)

WAIS III (Wechsler, 2010)

Kaufmanova hodnotící baterie pro děti K-ABC (Kaufman, Vonkomer, 2000)

Váňův inteligenční test VIT (Váňa, Hrabal, 1975)

Test úrovně rozumových schopností – TURS (Vonkomer, 2005)

Stanford-Binetův inteligenční test obecně (Terman, Merrill)

Leiter International Performance Scale (Roid, Miller)

ITVIC Intelligence Test for Visually Impaired Children (Evans)

Ravenovy testy progresivních matic

Pražský dětský Wechsler (Wechsler, 1973)

Test struktury inteligence I-S-T (Amthauer)

TEKO (Winkelmann, 1996)

Názorové řady (Vonkomer, 1992)

Kohsovy kostky (Košč, 1974)

vývojové škály

BSID II – vývojová škála Bayleyové (Bayleyová)

Gesellova vývojová škála (Gesell, Amatruda)

Strassmeierova vývojová škála

dílčí kognitivní funkce a organicita

Reverzní test (Efeldt, 1969, 1992)

Tactile Profile (úroveň haptických dovedností)

Číselný čtverec (Jirásek, 1992)

Test cesty TMT (Preiss, 1995; 2006)

Test koncentrace pozornosti (Kučera, 1992)

Grassiho test organicity (Grassi, 1992)

řečová oblast

Heidelberský test řečového vývoje H-S-E-T (Grimmová, Scholer, 1997)
Diferenciální diagnostika dle Lechty (Lechta, 2003) (logopedická d. d.)
Obrázkovo-slovníková skúška (Kondáš, 1992)

grafomotorika a lateralita

Orientační test školní zralosti (Jirásek, 1992)
Kresba postavy (Šturma, Vágnerová, 1992)
Test obkreslování (Matějček, Vágnerová, 1982)
Rey-Osterriethova komplexní figura TKF (1980; 1997)
Bender-Gestalt test (Bender, 1974)
Zkouška lateralit (Matějček, Žlab 1972; 1992)

b) Popis vybraných nástrojů pro diagnostiku PAS³⁵

Diagnostika PAS je v ČR plně v kompetenci klinických pracovníků (dětských psychiatrů a/nebo klinických psychologů), kteří využívají mezinárodně uznávané diagnostické postupy označované jako tzv. zlatý standard. Základem zlatého standardu pro diagnostiku PAS jsou metody ADI-R a ADOS.

Mimo tyto základní nástroje je k dispozici celá řada screeningových materiálů, které mohou pro orientaci využívat také poradenští pracovníci ve školství. Vždy by však výsledky získané na základě screeningových nástrojů měla sloužit pouze jako orientační zjištění, které je třeba ověřit standardní diagnostikou. Při pozitivním výsledku je tedy nutné odeslat klienta ke specialistovi na diagnostiku PAS.

ADI-R, Autism Diagnostic Interview-Revised

(Lord, Rutter et al, 1994)

Vedle metody ADOS se jedná o jednu z nejlépe ověřených metod založenou na semi-strukturovaném rozhovoru s rodiči dítěte či dospělého se suspektními projevy autismu. Test je nejspolehlivější, pokud je použit v předškolním věku. Nevýhodou je dlouhá doba administrace (zhruba 90 – 120 minut), která snižuje možnost jeho běžného a rozšířeného využití v klinické praxi. Skóry získané v ADI-R lze převést algoritmem na kritéria MKN 10:

- I. sociální interakce – hodnotíme neverbální chování jako prostředek sociální interakce, dále schopnost navazovat kontakt s vrstevníky, schopnost vzájemně sdílet potěšení a úroveň sociálně emočních dovedností;
- II. komunikace – v oblasti neverbální komunikace hodnotíme schopnost užívat gesta a úroveň symbolické a sociálně-napodobivé hry. V oblasti verbální komunikace se hodnotí schopnost konverzace a zvláštnosti ve vývoji řeči;
- III. chování s opakujícími se a stereotypními tendencemi – hodnotíme pohybové stereotypie, omezenost a ulpívavost v oblasti zájmů, míru kompulzivního chování, nefunkční zacházení s předměty a neobvyklé smyslové zájmy.

³⁵ Zpracováno na základě údajů uvedených o těchto diagnostických nástrojích v publikaci ČADILOVÁ, Věra a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II. (Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3054-6.

ADOS, Autism Diagnostic Observation Schedule

(Lord et al, 1989)

Spolehlivý, standardizovaný a validní diagnostický nástroj, který je určen pro klinickou praxi a využívá se jako vodítko k vyšetření symptomů uvedených v diagnostických systémech. Metoda je v podstatě semi-strukturovaným vyšetřením, kde s pomocí různých přesně definovaných aktivit hodnotíme fungování sledované osoby převážně v oblasti sociální interakce a komunikace. Výsledky se převádějí na DSM-IV kritéria. Standardizace procesu objektivního vyšetření snižuje možnost zkreslení vyplývající z rodičovské subjektivní výpovědi. Kliničtí pracovníci jsou trénováni v postupech identifikace symptomů, čímž se zvyšuje validita a přesnost klinického vyšetření.

Existují čtyři klasické moduly, které dohromady pokrývají věkové pásmo od tří let do dospělosti, některé z nich lze využít i pro osoby nemluvící a s mentálním postižením.

Pátý, nejnovější modul *ADOS Toddler* je určen pro děti od 12 měsíců do 3 let. Jde o vysoce spolehlivou metodu (falešná pozitivita 6% u dětí normálně se vyvíjejících, falešná pozitivita 9% u dětí s jinými typy poruch).

CAST : screeningový test poruch autistického spektra

(Scott, Baron-Cohen, Bolton, Brayn, 2002; česká verze: Beranová, Dudová, Hrdlička, Urbánek 2013)

Screeningový test CAST vychází ze široké škály typických projevů chování popisovaných MKN-10 a ze základních symptomů poruch autistického spektra dle DSM-IV (narušení v oblasti sociální interakce a komunikace a přítomnost repetitivních a stereotypních vzorců v chování). Jednotlivé položky byly vytvořeny tak, aby pokryly co nejširší škálu možných projevů chování umožňujících snazší detekci vysoce funkční oblasti autistického spektra. Některé položky v CAST vycházejí z položek objevujících se ve dvou dalších screeningových testech: PDD-Q (The Pervasive Developmental Disorders Questionnaire, Baird et al, 2000) a ASSQ (The Asperger Syndrome Screening Questionnaire, Ehlers et al., 1999).

Celkem se CAST skládá z 37 položek, z nichž je 31 klíčových. Zbývajících 6 jsou položky kontrolní, týkající se obecného vývoje dítěte. Tyto položky se do celkového skóru nezapočítávají.

A.S.A.S.: The Australian Scale for Asperger's syndrome

(Garnett, Attwood, 1995)

Jedná se o screeningovou metodu určenou pro detekci Aspergerova syndromu u dětí mladšího školního věku. Na škále hodnotíme sociální, emoční a komunikační dovednosti, všimáme si specifík v myšlení, vyhraněných zájmů, pohybových dovedností, reakcí na smyslové podněty, vývoje řeči a výskytu pohybových stereotypií. Pokud dítě obdrží vyšší počet bodů, existuje silné podezření na to, že trpí Aspergerovým syndromem a doporučuje se provést podrobné diagnostické vyšetření. Škálu mohou vyplnit rodiče i učitelé.

Adult Asperger Assessment (AAA)

(Baron-Cohen, Wheelwright, Robinson & Woodbury-Smith, 2006)

Diagnostická metoda vyvinutá na klinice *Cambridge Lifespan Asperger Syndrome Service*, kde se provádí diagnostika. Během klinického vyšetření se snažíme zjistit přítomnost či nepřítomnost symptomů uvedených v hodnotícím archu. Uvedené symptomy se týkají sociální interakce, komunikace, představitivosti a opakujícího se a rigidního chování.

AQ Test (Autism-Spectrum Quotient)

(Baron-Cohen, Wheelwright et al, 2001)

AQ test je jednoduchá orientační metoda ve formě dotazníku, kterou vyplňuje sám dospívající, u kterého je podezření na Aspergerův syndrom. Při pozitivním výsledku je vysloveno podezření na poruchu autistického spektra. Velkou nevýhodou metody je nízká schopnost introspekce vlastní lidem s Aspergerovým syndromem. Z tohoto důvodu často dochází ke zkreslení výsledků vyšetření.

EQ Test (Empathy Quotient Test, Test kvocientu empatie)

(Baron-Cohen, Wheelwright et al, 2001)

Dotazník je založen na subjektivní výpovědi člověka, obsahuje 40 otázek zaměřených na schopnost empatie a 20 neutrálních otázek. Využívá se u lidí s autismem a Aspergerovým syndromem s normálním IQ – ti mají v testu signifikantně horší výsledky než zbytek populace.

CARS, Childhood Autism Rating Scale (Škála dětského autistického chování)

(Schopler, Reichler, 1988)

Posuzovací stupnice byla vypracována týmem odborníků na univerzitě v Severní Karolíně v rámci státního programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Other Communicatively Handicapped Children). CARS hodnocení zaměřuje na 15 oblastí (I. Vztah k lidem, II. Imitace, III. Emocionální reakce, IV. Motorika, V. Hra a užívání předmětů, VI. Adaptace na změnu, VII. Zraková reakce, VIII. Sluchová reakce, IX. Chuťová, čichová a doteková reakce, X. Strach a nervozita, XI. Verbální komunikace, XII. Neverbální komunikace, XIII. Úroveň aktivity, XIV. Konzistence intelektových funkcí, XV. Celkový dojem).

Každá položka se hodnotí na stupnici od 1 do 4 podle frekvence a intenzity abnormálních projevů v dané oblasti. Administrace trvá zhruba hodinu a poskytuje tak rychlé rozlišení, zda se dle škály jedná o poruchu autistického spektra či nikoliv. Její použití je relativně jednoduché a výsledný skóre orientačně určuje stupeň závažnosti poruchy. Nevýhodou škály je její menší spolehlivost, je tak metodou určenou pouze pro screening. Navíc použití CARS posuzovatelem bez předchozí klinické a diagnostické zkušenosti s dětmi s autismem obvykle vede ke hrubému zkreslení výsledků, proto je potřebné pro používání škály CARS absolvovat praktické školení.

CHAT, Checklist for Autism in Toddlers

(Baron-Cohen et al, 1992)

Autorem této screeningové metody je anglický neuropsychiatr Simon Baron-Cohen, který se zaměřuje na diagnostiku autismu v raném dětském věku. Metoda se dělí na dvě části – na otázky, na které odpovídají rodiče a na úkoly, při kterých pediatr dítě pozoruje. V Anglii se test používá při preventivní prohlídce v 18 měsících. Celková administrace trvá okolo 20 minut. Klíčovými položkami jsou schopnost dítěte sledovat pohled druhého člověka, schopnost symbolické napodobivé hry a schopnost dítěte upozornit ostatní ukazováním na něco, co ho zaujalo (tzv. deklarativní ukazování, aktivní vybídnutí ke sdílení pozornosti).

Výzkum, který proběhl v Anglii, na 16 000 dětech prokázal, že u dětí, které selhaly ve všech třech klíčových oblastech, se v 83,3 % rozvinul autismus a u zbývajících byl mentální vývoj abnormální. Děti, které selžou v jedné nebo dvou klíčových položkách (buď symbolická hra, nebo deklarativní ukazování a symbolická hra) mají pravděpodobně opožděný mentální vývoj bez přítomnosti autismu. CHAT je bezesporu velmi užitečná metoda. Epidemiologické studie však prokázaly, že CHAT nedokáže podchytit mírnější formy autismu. Děti, u kterých je později diagnostikován atypický autismus nebo Aspergerův syndrom, test v 18 měsících věku často zvládnou.

DACH, Dětské autistické chování

(Thorová, 2003)

Česká screeningová metoda určená k depistáži dětí trpících poruchou autistického spektra, která má formu jednoduchého dotazníku. Otázky jsou směřovány na rodiče a využití metody je nejvhodnější u dětí od 18 měsíců do pěti let. Konečná forma dotazníku má 74 položek směřovaných převážně na oblast vnímání, komunikaci verbální i neverbální, sociální chování, motoriku a zvláštní pohyby, emoce, hru a způsob trávení volného času, problémové chování a schopnost adaptace.

DACH je metodou založenou na rodičovské, případně jiné laické výpovědi se všemi výhodami a nevýhodami, které z tohoto faktu pramení. Neobsahuje výčet veškerých symptomů, které se s autismem pojí. Mapuje pouze pozorování rodičů, které není totožné s objektivním škálováním. Nejedná se tedy o diagnostickou metodu. Dosavadní výzkum prokázal jednoznačnou schopnost dotazníku diskriminovat mezi vývojovými obtížemi, které jsou specifické pro poruchy autistického spektra a jinými vývojovými obtížemi. Metoda byla publikována v knize Poruchy autistického spektra (Thorová, Portál 2006).

Diagnostika dítěte v herní situaci (Transdisciplinary Play-Based Assessment, TPBA)

(Linder, 1990)

Linderové inventář byl při převodu do češtiny volně upraven tak, aby byl využitelný v diagnostickém procesu u dětí s poruchami autistického spektra. Je velmi dobrým vodítkem k pozorování dítěte při hře. Úprava je publikována v knize Poruchy autistického spektra (Thorová, 2003) a je vhodná pro děti v předškolním věku. Inventář zahrnuje tyto oblasti: stereotypní tendence, symbolická kvalita hry, sociální aspekty symbolické hry, aktivita při hře, preference hraček dle senzorických podnětů, aspekty sociální interakce ve hře s rodiči, aspekty sociální interakce ve hře s vrstevníky: hra v kolektivu vrstevníků, role dítěte při hře s dalším dítětem, zvládnutí frustrace a konfliktu při hře, aspekty sociální interakce ve hře s experimentátorem.

The Play Observation Scale, POS

(Rubin, 2001)

Pozorovací škála herních aktivit (POS), ve které jsou propojeny dva systémy klasifikace her – kognitivní (dle Piageta) a sociální (dle Partenové). Umožňuje zaměřit se na důležité aspekty hry a vytipovat děti s vývojovými obtížemi. Zároveň se zaměřuje na pozorování sociálních aspektů hry. Hra se pro potřeby škály dělí na hru kognitivní (funkční, konstruktivní, explorační, dramatická a s pravidly) a sociální (soliterní, paralelní a skupinová).

PEP-R (Psychoedukační profil – revidovaný)

(Schopler, Reichler a kol., revize 1979, česky Modrý klíč, 2002)

Tato vývojová škála byla vytvořena cíleně pro testování lidí s autismem a jako podklad pro edukaci žáků s autismem. Schopnosti klientů hodnotíme v sedmi oblastech (hrubá motorika, jemná motorika, verbální schopnosti; poznávací schopnosti, napodobování, vnímání, integrace oko-ruka). Testování se zaměřuje i na některé neobvyklé projevy, které jsou charakteristické pro autismus. Jedná se o chování v oblasti sociálního a emočního přizpůsobení, hru a zájem o předměty, funkci smyslových orgánů a řeč. Test je určen dětem od vývojové úrovně 6 měsíců do 7 let věku. Součástí testu jsou pomůcky, vyhodnocení je možné elektronicky, výsledkem je vývojový profil schopností. Nevýhodou je nedokonalá diferenciací jednotlivých vývojových oblastí.

[Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra \(do 7 let\)](#)

(Čadilová, Žampachová, 2004)

Materiál ve formě vývojových tabulek je určen zejména pedagogickým pracovníkům. Nejedná se o testový materiál, není k němu zapotřebí standardizovaných pomůcek. K zhodnocení vývojové úrovně slouží pouze orientačně, je ale plně dostačující jako podklad pro tvorbu IVP. Zaměřuje se na tyto oblasti: sociální vývoj, komunikace, receptivní řeč, expresivní řeč, imitace, motorika, grafomotorika a kresba, sebeobsluha. Vyhodnocení výsledků je možné v elektronické podobě.

[Edukačně hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra \(8 – 15 let\)](#)

(Čadilová, Žampachová, 2006)

Materiál je pokračováním Edukačně hodnotícího profilu pro děti do 7 let. Pro vyhodnocení je možné použít předložené pomůcky a pracovní listy. I když lze materiál použít ke zhodnocení vývojové úrovně pouze orientačně, pro tvorbu IVP a zhodnocení školních dovedností zcela vyhovuje. Zaměřuje se na tyto oblasti: sociální dovednosti, emoce, řeč a jazyková komunikace, paměť, pohybově koordinační dovednosti, grafomotorika, sociálně praktické dovednosti, početní myšlení, abstraktně vizuální myšlení, vědomosti. Vyhodnocení výsledků je možné v elektronické podobě.

[Vinlandská škála adaptivního chování – Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition \(Vineland-II\)](#)

(Sparrow, Cicchetti & Balla, 2005)

Anglická II. revize Vineland II se používá běžně v diagnostickém procesu dětí s poruchou autistického spektra. Zaměřuje se na oblast komunikace (receptivní, expresivní a psanou formu), každodenní dovednosti (osobní, domácí, komunitní), socializaci (interpersonální vztahy, hru a volný čas, napodobovací schopnosti), motorické schopnosti (jemnou i hrubou motoriku) a je doplněna Indexem maladaptivního chování, který se dělí na tři subdomény: vnitřní, vnější, ostatní.

Škála se používá v širokém věkovém rozpětí od narození do 90 let, obsahuje 297 položek (rozšířená verze 577) a je založena na interview s rodičem. Existuje ale i verze pro učitele. Vyplnění trvá dle zvolené verze od 20 do 60 minut. Hrubé skóry lze převést na sociální věk a sociální kvocient.

U nás je dispozici jen česká verze Vinlandské škály sociální zralosti (z angl. originálu The Vineland Social Maturity Scale) z roku 1974 (Kožený), která je již zastaralá.

[Sociálně emoční škála raného dětství, Social-Emotional Early Childhood Scales \(SEEC\)](#)

(Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1998)

Jde o upravenou verzi The Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS), která je určena speciálně pro děti do 6 let. Má jen tři domény: Interpersonální vztahy, Hra a volný čas a Napodobovací schopnosti. Škála je založena na interview s rodičem a obsahuje 122 položek. Výsledkem je Sociálně emoční skór, který odráží schopnost dítěte dávat pozor, rozeznávat a vyjadřovat verbální a neverbální emoce, kooperovat s ostatními, pozorovat a rozvíjet vztahy, řídit a regulovat chování.

[3. ADHD a hyperkinetická porucha – diagnostická vodítka](#)

Níže uvedená diagnostická vodítka zde uvádíme z toho důvodu, že při podezření na ADHD resp. specifickou poruchu chování jich lze dobře využít i jako dotazníku pro rodiče resp. v rámci rozhovoru s nimi. (Pozn.: téměř totožný popis ADHD v části 7.2.1 a hyperkinetické poruchy v části 7.2.2 ukazuje, že přes odlišnost názvu se ve skutečnosti jedná o tutéž nosologickou jednotku.)

a) Diagnostická kritéria ADHD podle DSM-5³⁶

A. Přetrvávající nepozornost a/nebo hyperaktivita a impulzivita, které narušují úroveň psychických funkcí nebo vývoj tak, jak je charakterizováno v bodě (1) nebo (2):

1. **Nepozornost:** Šest (nebo více) následujících příznaků musí přetrvávat po dobu delší než šest měsíců a jsou takového stupně, který neodpovídá vývojové úrovni jedince, a mají přímý negativní dopad na sociální nebo školní/pracovní aktivity:

Poznámka: Tyto příznaky nejsou pouhým projevem opozičního chování, vzdoru, hostility nebo důsledkem neschopnosti porozumět úkolům a instrukcím. U starších adolescentů a dospělých (17 let a starší) je požadována přítomnost nejméně pěti příznaků.

- a. Často nevěnuje plnou pozornost detailům nebo dělá chyby z nepozornosti při práci ve škole, zaměstnání nebo během jiných aktivit (např. přehlédne detaily nebo si jich nevšimne, práce je nepřesná).
 - b. Často nedokáže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hře (např. má problémy udržet pozornost během vyučovací hodiny, konverzace nebo při delším čtení).
 - c. Často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká (např. je myšlenkami jinde, dokonce i když nejsou přítomny jasně rušivé podněty).
 - d. Často nesleduje instrukce a selhává v dokončení školní úlohy, domácí práce nebo úkolu v práci (např. daný úkol začne, ale rychle ztrácí pozornost a snadno se rozptýlí).
 - e. Často má problémy s organizováním úkolů a aktivit (např. obtížně zvládá na sebe navazující úkoly, má problémy udržet si své věci v pořádku, práce je nepořádná, špatně organizovaná, nedokáže si dobře rozvrhnout čas, není schopen dodržet termíny).
 - f. Často se vyhýbá úkolům vyžadujícím trvalé duševní úsilí, nemá je rád nebo se mu je nechce dělat (např. úkoly ve škole nebo domácí úkoly; u starších adolescentů a dospělých, např. příprava referátů, vyplňování formulářů, procházení dlouhých textů).
 - g. Často ztrácí věci, které potřebuje pro určité úkoly nebo aktivity (např. školní pomůcky, tužky, knihy, nástroje, peněženky, klíče, dokumenty, brýle, mobilní telefony).
 - h. Dá se snadno rozptýlit vnějšími podněty (u starších adolescentů a dospělých lze zahrnout i přítomnost vzájemně nesouvisejících myšlenek).
 - i. Během denních aktivit je často zapomnětlivý (např. zapomíná na své úkoly, pochůzky; starší adolescenti a dospělí zapomínají na telefonáty, placení účtů a dojednané schůzky).
2. **Hyperaktivita a impulzivita:** Šest (nebo více) příznaků musí přetrvávat po dobu delší než šest měsíců a jsou takového stupně, který neodpovídá vývojové úrovni jedince, a mají přímý negativní dopad na sociální nebo školní/pracovní aktivity:

Poznámka: Tyto příznaky nejsou pouhým projevem opozičního chování, vzdoru, hostility nebo důsledkem neschopnosti porozumět úkolům a instrukcím. U starších adolescentů a dospělých (17 let a starší) je požadována přítomnost nejméně pěti příznaků.

- a. Často neklidně pohybuje nebo poklepává rukama či nohama nebo se vrtí na židli.
- b. Často odchází z místa v situacích, kdy se očekává, že by měl sedět (např. opouští své místo ve třídě, odchází z kanceláře nebo jiného pracovního místa, případně opouští místo v situacích, kdy se předpokládá, že by tam měl zůstat).
- c. Často pobíhá nebo není schopen klidně sedět v situacích, kdy to není vhodné (pozn.: u adolescentů nebo dospělých může být přítomen jen pocit neklidu).
- d. Často si nedokáže klidně hrát nebo se pokojně zapojit do volnočasových aktivit.

³⁶ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, RABOCH, Jiří, ed. et al. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. První české vydání. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. liv, 1032 stran. ISBN 978-80-86471-52-5, s. 61-2.

- e. Je stále „v pohybu“, jako by byl „poháněn motorem“ (např. nedokáže být v klidu nebo se necítí dobře, když má delší dobu vydržet v klidu, například v restauracích, na poradách; může být vnímán ostatními jako neklidný nebo je těžké s ním držet krok).
 - f. Často nadměrně mluví.
 - g. Často vyhrkne odpověď na otázku dřív, než byla otázka dokončena (např. dokončuje věty ostatním; není schopen počkat, až na něj přijde v konverzaci řada).
 - h. Často není schopen počkat, než přijde na řadu (např. při čekání ve frontě).
 - i. Často přerušuje nebo vyrušuje ostatní (např. skáče do řeči, plete se jiným do hry nebo aktivit; může si půjčovat věci ostatních, aniž by je požádal o dovolení nebo dovolení dostal; starší adolescenti a dospělí mohou zasahovat jiným do činnosti nebo převzít to, co jiní dělají).
- B. Několik příznaků nepozornosti nebo hyperaktivity a impulzivity bylo přítomno před 12. rokem věku.
- C. Několik příznaků nepozornosti nebo hyperaktivity a impulzivity je přítomných ve dvou nebo více prostředích (např. doma, ve škole nebo práci; v kontaktu s přáteli nebo příbuznými; při jiných činnostech).
- D. Jsou přítomny jasné důkazy, že tyto příznaky ovlivňují nebo snižují úroveň života v sociální, školní nebo pracovní oblasti.
- E. Tyto příznaky se nevyskytují výhradně v průběhu schizofrenie nebo jiné psychotické poruchy a jejich přítomnost nemůže lépe vysvětlit jiná duševní porucha (např. afektivní porucha, úzkostná porucha, disociativní porucha, porucha osobnosti, intoxikace látkou nebo její vysazení).

b) 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 nepříznivost 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 nepříznivost 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 hlučné při hraní nebo má potíže chovat se tiše při odpočinkových činnostech;
5. trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu, kterou není schopno zásadně podřizovat 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.

I. Vybraná literatura

ČAVOJSKÁ, Magdalena et al. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem: [metodická příručka]*. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. 68 s. ISBN 978-80-87000-42-7.³⁷

FOŘTÍKOVÁ, Jitka a kol. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. [Praha]: Výzkumný ústav pedagogický, [2009]. 72 s. Metodika. ISBN 978-80-87000-28-1.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 144 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3857-4.

HŘÍBKOVÁ, Lenka; NEJEDLÝ, Petr; ZHOUF, Jaroslav et al. *IDENA : posuzovací škály a didaktické testy k vyhledávání nadaných žáků*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. 148 s. ISBN 978-80-7481-009-1.³⁸

ŠTÁVA, Jan et al. *Příručka pro práci s nadanými žáky*. 1. vyd. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2012. 71 s. ISBN 978-80-248-2673-8.

WEBB, James T. et al. *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press, ©2005. xxxv, 265 s. ISBN 0-910707-67-7.

WINEBRENNER, Susan a ESPELAND, Pamela, ed. *Teaching gifted kids in the regular classroom: strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented*. Rev., expanded, updated ed. Minneapolis: Free Spirit Publishing, ©2001. xi, 243 p. ISBN 978-1-57542-329-6.

Literatura ke kapitole Mimořádné nadání a PAS

ATTWOOD, Tony. *Asperger's syndrome: a guide for parents and professionals*. 1st published. London: Jessica Kingsley, 1998. 223 s. ISBN 1-85302-577-1.

BARON-COHEN, Simon. Autism: The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*. March 2009, Volume 1156 (The Year in Cognitive Neuroscience 2009), s. 68–80.

ČADILOVÁ, Věra a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II. (Diagnostické domény pro žáky s poruchami autistického spektra)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3054-6.

DAWSON, Geraldine; FEIN, Deborah; GREENSON, Jessica; MELTZOFF, Andrew N.; TOTH, Karen. Early Social, Imitation, Play, and Language Abilities of Young Non-Autistic Siblings of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. January 2007, Volume 37, Issue 1, s. 145-157.

GALLAGHER, Shelagh A.; GALLAGHER, James J. Giftedness and Asperger's Syndrome: A New Agenda for Education. *Understanding Our Gifted*, 14(2), Winter 2002. Open Space Communications.

³⁷ Elektronická verze této publikace je dostupná

na www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/literatura/vyhledavame_rozumove_nadane_zaky.pdf.

³⁸ Blíže o této publikaci viz www.nuv.cz/t/diagnostika/projekt-dis/posuzovaci-skaly-a-didakticke-testy-k-vyhledavani-nadanych.

CHARMAN, Tony; JONES, Catherine; PICKLES, Andrew; SIMONOFF, Emily; BAIRD, Gillian & HAPPÉ, Francesca. Defining the cognitive phenotype of autism. *Brain Research*, 1380, March 2011, s. 10-21.