



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MSMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“

**Barbora Lucká, Lucie Chadimová
a kolektiv**

KIPR

www.kipr.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“

Barbora Lucká, Lucie Chadimová a kolektiv

Vydal Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), Weilova 1271/6, 102 00, Praha 10

Praha, 2019

ISBN 978-80-7481-252-1

Hlavní autoři:

PhDr. Barbora Lucká, Ph.D. (PPP pro Prahu 10), Mgr. Lucie Chadimová (Národní ústav pro vzdělávání)

Popis využití dynamického hodnocení v praxi, kazuistiky a přílohy:

Mgr. Jana Eibichová (Masarykova základní škola, Praha 9 – Újezd nad Lesy), Mgr. Miluše Fišerová (ZŠ Integra Vsetín), Mgr. Tereza Götzová (ZŠ Londýnská, Praha), Mgr. Tereza Horáková (SPC Rukavička, Hradec Králové), Mgr. Tereza Keřkovská (ZŠ Londýnská, Praha), PhDr. Barbora Lucká, Ph.D. (PPP pro Prahu 10) Mgr. Stanislav Melich (KPPP Zlín, pracoviště Kroměříž), Mgr. Karolína Ranglová (Svobodná základní škola, o.p.s., Litoměřice), Mgr. Veronika Šenkapounová (ZŠ Čáslav, nám. Jana Žižky z Trocnova 182)

Příprava k vydání:

Mgr. Matěj Seifert (Národní ústav pro vzdělávání)

Text publikace je výstupem projektu *Podpora kvalitních poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zaměřených na podporu inkluze: Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj (KIPR)*, evidenční číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/15_001/0000584. Příprava vydání publikace proběhla ve spolupráci s projekty *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a s nimi souvisejících podpůrných opatření u sociálního znevýhodnění a Poradenská podpora pro žáky z odlišného kulturního prostředí ŠPZ; metodická podpora poradenských pracovníků školských poradenských zařízení (PPP, SPC)* zadanými Národním ústavu pro vzdělávání pro rok 2019.

Žádná část tohoto díla nesmí být rozmnožována, ukládána ani přenášena elektronickými, mechanickými, kopírovacími, filmovacími, záznamovými či jinými prostředky bez povolení držitele autorských práv.

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Dynamická diagnostika učebního potenciálu (Barbora Lucká)	9
3	Teoretický základ pro dynamický přístup.....	12
3.1	Teorie kognitivních schopností (Lucie Chadimová).....	12
3.1.1	Statické teorie kognitivních schopností	14
3.1.2	Dynamické teorie kognitivních schopností	15
3.1.2.1	Teorie kognitivního vývoje: Jean Piaget	15
3.1.2.2	Zóna nejbližšího vývoje: Lev S. Vygotskij.....	17
3.1.2.3	Teorie vývoje dovedností: Robert S. Siegler.....	18
3.1.2.4	Dynamická teorie dovedností: Kurt Fischer, Michael Mascolo	20
3.2	Teoretický rámec strukturální kognitivní modifikovatelnosti (Barbora Lucká)	25
3.2.1	Strukturální kognitivní modifikovatelnost (SCM)	26
3.2.2	Zkušenost zprostředkovaného učení	27
3.2.2.1	Základní vymezení zkušenosti zprostředkovaného učení	27
3.2.2.2	Parametry zprostředkování.....	28
3.2.2.3	Vzdálenost zprostředkování	31
3.2.2.4	Profil zprostředkování při dynamickém vyšetření.....	32
3.2.2.5	Dobrý zprostředkovatel.....	32
3.2.2.6	Význam zprostředkovaného učení v dynamickém hodnocení.....	33
3.2.3	Deficitní kognitivní funkce	33
3.2.4	Kognitivní mapa	38
3.3	Graduované pobídky (Barbora Lucká)	40
3.4	Hodnocení efektu implicitního a explicitního učení (Lucie Chadimová).....	42
4	Dynamické vyšetření v poradenské praxi (Barbora Lucká)	43
4.1	Cíle a struktura vyšetření – včlenění dynamické práce do poradenství.....	44
4.2	Materiály využitelné pro dynamickou diagnostiku	47
4.3	Zaznamenání práce klienta a jeho procesu přemýšlení	49
4.4	Psaní zprávy z dynamického vyšetření	50
4.5	Dynamické hodnocení akademických schopností.....	51
4.5.1	Dynamické hodnocení poznávacích funkcí	52
4.5.2	Dynamická diagnostika jazykových schopností	53
4.5.2.1	Dynamické hodnocení fonologických schopností.....	53
4.5.2.2	Dynamické hodnocení slovní zásoby	54
4.5.2.3	Dynamické hodnocení v oblasti práce s textem (gramatika, porozumění) ..	54

4.5.3	Dynamické hodnocení matematických schopností	58
4.5.3.1	Přístup založený na porozumění pojmům (konceptům) – Meir Ben-Hur	61
4.5.3.2	Další inspirace pro dynamické hodnocení matematických schopností	63
4.5.3.3	Dynamické hodnocení matematických schopností – shrnutí.....	63
4.6	Využití dynamického přístupu v kontextu ŠPP, PPP a SPC	63
4.6.1	Dynamický přístup v praxi školního psychologa (Miluše Fišerová)	65
4.6.2	Dynamický přístup v praxi školního spec. pedagoga (Tereza Götzová)	65
4.6.3	Dynamický přístup v praxi psychologa v PPP (Stanislav Melich)	66
4.6.4	Dynamický přístup v praxi psychologa v SPC (Veronika Šenkapounová)	66
5	Etika dynamického vyšetření (Lucie Chadimová).....	72
6	Kazuistiky využití dynamického přístupu	74
6.1	Kazuistika č. 1: Matouš – při kontrolním vyšetření (Barbora Lucká)	74
6.2	Kazuistika č. 2: Tomáš – v situaci, kdy standardní vyšetření není možné (Barbora Lucká)	81
6.3	Kazuistika č. 3: Jakub – statické vyšetření s využitím dynamických prvků (Barbora Lucká)	84
6.4	Kazuistika č. 4: Klárka – zpráva z dynamického vyšetření (Barbora Lucká).....	88
6.5	Kazuistika č. 5: Karel – využití při práci s žáky cizinci (Barbora Lucká).....	94
6.6	Kazuistika č. 6: Pavlína – u klientky se středně těžkým MP (Tereza Horáková)	96
6.7	Kazuistika č. 7: Václav – využití v praxi školního psychologa (Miluše Fišerová).....	104
6.8	Kazuistika č. 8: Mário – využití v dětském domově se školou	108
7	Poselství na závěr	116
	Použitá literatura a zdroje	117
	Přílohy	121
	Příloha č. 1: Graduované pobídky – ukázka (J. C. Campione & A. L. Brown)	121
	Příloha č. 2: Dynamické hodnocení porozumění angličtině (A. Kozulin & E. Garb)	123
	Příloha č. 3: Dynam. diagnostika pracovní paměti s aplikací MENTEM (Tereza Keřkovská)	126
	Příloha č. 4: Karetní hra „Prší“ jako nástroj dynamické diagnostiky (Karolína Ranglová).....	128
	Příloha č. 5: Využití hry Ubongo pro dynamickou diagnostiku (Miluše Fišerová).....	130
	Příloha č. 6: Posuzování úrovně písemného projevu pomocí diktátu (Jana Eibichová).....	133
	Příloha č. 7: Příklad způsobu zaznamenávání diagnostické situace (Karolína Ranglová)	136
	Příloha č. 8: Pozorovací arch – deficitní kognitivní funkce (Barbora Lucká).....	140

Přehled vyobrazení a tabulek

Schémata

1. Dynamický a statický pohled na kognitivní schopnosti.....	12
2. Proces investice fluidní inteligence do krystalické inteligence	14
3. Mentální vývoj dítěte v Piagetově pojetí	16
4. Mentální vývoj dítěte ve Vygotského pojetí	17
5. Změna jako série překrývajících se vln	19
6. Proces osvojování strategií	20
7. Stupně a úrovně vývoje psychických dovedností	22
8. Vývojová síť	23
9. Vývojové rozpětí	24
10. Schéma uspořádání částí Feuresteinova díla ve vzájemných vztazích	25
11. Schéma zprostředkování.....	27
12. Sledované charakteristiky zprostředkování	32
13. Vztah inteligence a kognitivních funkcí.....	34
14. Ilustrace k postupu vyvození zlomků podle J. Bednářové.....	60
15. Příklad sčítací řady.....	60
16. Alternativní zobrazení jednoduché úlohy kresbou	61

Obrázky

1. Využití dynamického přístupu dle psychologů působících v PPP	68
2. Využití dynamického přístupu dle psychologů působících v SPC.....	69
3. Využití dynamického přístupu dle speciálních pedagogů působících v SPC	70
4. Využití dynamického přístupu dle školních speciálních pedagogů	71
5. Kazuistika 1. Komplexní figura – kopie I.....	76
6. Kazuistika 1. Komplexní figura – z paměti I.....	76
7. Kazuistika 1. Komplexní figura – kresba se zprostředkováním.....	77
8. Kazuistika 1. Komplexní figura – kopie II	79
9. Kazuistika 1. Komplexní figura – z paměti II.....	79
10. Kazuistika 6. Ukázka grafomotorických prací.....	102
11. Kazuistika 6. Spojování značek kreslící kuličkou.....	103
12. Kazuistika 6. Ukázka grafomotorických prací po dynamické práci	103
13. Problém otáčení	121
14. Příklad podnětového materiálu (aplikace Mentem).....	126
15. Další příklad podnětového materiálu vytvořeného pro fázi učení (aplikace Mentem) ..	127
16. Rozložení dílku (hra Ubongo).....	131
17. Příklad vytvořeného a použitého záznamového archu.....	132
18. Příklad využití postupu při práci s dětmi (diktovaný text)	134
19. Příklad využití postupu při práci s dětmi (diktovaný text)	135

Tabulky

1. Porovnání statického a dynamického přístupu	10
2. Fáze charakterizující vyšetření realizované dle modelu sandwich.....	11
3. Faktory Gf (fluidní inteligence) a Gc (krystalická inteligence).....	13
4. Stadia kognitivního vývoje podle Piageta	16
5. Vzdálenost zprostředkování.....	31
6. Alternativní struktura deficitních kognitivních funkcí.....	38
7. Rozdíly statického a dynamického testování.	42
8. Využití karetní hry Prší dynamickým způsobem	128
9. Analýza hry Prší pomocí kognitivní mapy	129
10. Příklad zaznamenání diagnostické situace.....	136

1. Úvod

Neexistuje průměrný člověk. Pouze za velmi omezených podmínek mohou průměrné hodnoty adekvátně reprezentovat jakýkoliv výkon jedince. Rozbor chování jedince by měl začínat rozbořem situace, v níž je toho chování pozorováno. Odborné společenství by mělo uznat skutečnost, že proměnlivost je základní charakteristikou lidského chování. Přesto nejčastěji užívané teorie psychického vývoje často nereflktují tuto vztahovou, dynamickou, konstruktivní a na kontextu závislou povahu psychických procesů.

Handbook of Child Psychology and Developmental Science
(Mascolo & Fischer, 2015, s. 114)

Citace z aktuální učebnice vývojové psychologie, vydávané britským odborným nakladatelstvím Wiley, upozorňuje na problematické faktory spojené s důrazem, který je především v západních zemích kladen na statický/psychometrický přístup v diagnostice. Volá po znovuobjevení kvalitativního přístupu k člověku jako jedinečné bytosti vyvíjející se a vyrůstající z určitého životního příběhu. Volá po propojení citlivosti k jedinečnosti každého člověka se systematickým přístupem k poznávání jeho chování, myšlení a prožívání. Dynamický přístup k diagnostice je v našich očích nástrojem, který tento nárok splňuje. Nabízí nové úhly pohledu na dítě a poskytuje nástroje pro popis aktuálního stavu jeho psychického vývoje. Otevírá nové možnosti k nalezení efektivních podnětů pro další rozvoj dítěte.

Předkládaná metodika je shrnutím toho, čemu jsme se společně s účastníky věnovali ve dvou opakováních výcviku „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“ i během dvou let příprav, které samotnému výcviku předcházely. Výcvik byl připraven se záměrem přinést účastníkům potřebný teoretický rámec, nabídnout inspiraci a společně pak hledat konkrétní cesty využití dynamického přístupu v různých kontextech poradenské praxe, zároveň zvědomovat a reflektovat vlastní proces poradenské práce.

Podobné schéma je sledováno i v předkládané metodice – čtenář se seznámí s teoretickým rámcem dynamického přístupu (vymezení dynamického přístupu; teorie inteligence, se kterými jsme ve výcviku pracovali; vymezení zásadních teoretických konceptů prof. R. Feuersteina; Vygotského zóna nejbližšího vývoje; Graduované pobídky Campione a Brownové); bude se věnovat praktickým otázkám souvisejícím s realizací dynamického vyšetření (sestavování struktury vyšetření, zařazení dynamického přístupu do běžné poradenské praxe, vyhledávání a adaptace vhodných diagnostických materiálů, psaní zpráv apod.) a bude mít možnost sledovat řadu kazuistik ilustrujících využití dynamického přístupu v různých poradenských situacích.

Téma dynamického přístupu v poradenství s sebou přináší mnoho otázek a obav. Účastníci výcviku proto byli hned při prvním setkání požádáni, aby se zamysleli nad důvody, proč dynamický přístup je (či není) lepší než přístup statický. (Ačkoliv, jak se postupně ukáže, otázka nestojí ve smyslu „který přístup je lepší?“). Hovořili o následujícím:

V čem vidí účastníci přínosy dynamického přístupu:

- klade důraz na individualitu dítěte
- jde o aktivní přístup – na straně dítěte i examinátora
- rozvíjí silné stránky dítěte i examinátora
- umožňuje sledovat proces učení
- zlepšuje vztah k dítěti i k rodiči dítěte
- přináší kvalitnější diagnostické informace – přesnější, kvalitativní, užitečnější
- větší důraz kladen na roli examinátora – aby pro něj vyšetření mělo smysl a bavilo jej

V čem vidí účastníci rizika dynamického přístupu:

- velké nároky na examinátora
- složitá interpretace výsledků
- nepřipravenost školského systému/společnosti na dynamické vyšetření
- časová náročnost (příprava, realizace, zpracování zpráv...)
- subjektivita ve vyhodnocování
- nejistota, jak předávat získané informace dál
- otázka (pochybnost), zda přístup neznevýhodňuje i děti – např. v důležitosti osobní vazby klienta s examinátorem nebo v důrazu na verbalizaci – dítě musí hodně popisovat vlastní myšlenkové procesy

Věříme, že náměty předložené v metodice pomohou rozptýlit formulované obavy, respektive najít cesty k jejich překonání podobně, jako se to podařilo účastníkům výcviku. A zároveň že pomohou najít odvahu, jak ve své praxi těžit ze silných stránek dynamického přístupu.

Za to, že byl kurz realizován a nyní k němu vzniká také předkládaný text, vděčíme mnoha kolegyním věnujícím se dynamickému přístupu a/nebo Feuersteinovu instrumentálnímu obohacování, se kterými jsme naše nápady konzultovaly a jejichž času a podnětů si velice vážíme. Děkujeme také celému týmu lektorů, který se podílel na realizaci vzdělávání v průběhu obou běhů kurzu.

2. Dynamická diagnostika učebního potenciálu

Barbora Lucká

Dynamické hodnocení označuje způsob diagnostiky, která se uskutečňuje prostřednictvím aktivního učení, sleduje vnímání dítěte, jeho učení, přemýšlení a řešení problémů. Celý proces se zaměřuje na modifikaci kognitivních funkcí jedince a pozorování následných změn v procesu učení a řešení problémů, které vycházejí z testové situace.

Tzuriel (2001)

Tato filozofie je založena na přesvědčení o kognitivní modifikovatelnosti člověka a na cíli utvářet okolnosti hodnocení tak, aby zodpovídalo spíše prospektivní než retrospektivní otázky. Hodnocení na základě tohoto přístupu by mělo být schopno poskytnout odpovědi na otázku, jak změnit současný stav – spíše než na otázku, co jej způsobilo a jaká je jeho závažnost.

Kozulin (1998, s. 75 in Chuchutová, 2008, s. 3)

Dynamický přístup¹ přináší do poradenství zásadní změnu paradigmatu: nabízí odlišné pojetí inteligence – tu nechápe staticky (jako něco daného – jako trvalý stav, daný dědičností), ale jako dovednost. Tato změna pohledu vede v praxi k zcela odlišnému pohledu na klienta (úroveň klientových dovedností se může měnit – růst; klient je tedy modifikovatelný, viz dále) i na testovou situaci (cílem není hodnotit manifestovanou úroveň dovedností, ale potenciálně možnou úroveň dovedností; dynamický přístup tedy zjišťuje potenciál klienta k učení).

„Dynamičnost“ dynamického přístupu spočívá v následujícím:

- přesvědčení o modifikovatelnosti klienta;
- cílem není hodnotit aktuální stav (úroveň) schopností, ale zjišťovat potenciál učít se, tj. sledovat maximální možnou úroveň schopností klienta;
- práce vyšetřující osoby v testové situaci je dynamická – je nezbytné pružně reagovat na potřeby klienta a modifikovat testovou situaci i svůj vlastní přístup;
- součástí testové situace je také to, že vyšetřující osoba je v interakci s klientem, zprostředkuje mu – hovoříme o procesu učení. Role vyšetřující osoby je tedy při dynamickém vyšetření aktivní a naprosto zásadní.

Dynamické vyšetření bychom mohli charakterizovat následovně:

- inteligence je chápána jako aktuální stav, který je změnitelný;
- dynamický přístup je hodnocením, ne měřením (*assessment rather than measurement*);
- klient je porovnáván sám se sebou, se svými výkony, nikoliv s normami;
- není hodnocena úroveň znalostí, ale možnosti klienta učít se;
- důraz je kladen na proces, nikoliv na obsah nebo dílčí výsledky (ptáme se tedy, jak klient dospěl k řešení a jak by zdůvodnil svou odpověď či jaký postup/strategii zvolil pro dosažení daného řešení);
- průběh hodnocení je vždy upravován vzhledem k individuálním potřebám jednotlivce;
- pomocí dynamického vyšetření jsou hodnoceny proces myšlení (nikoliv znalosti) a schopnost aplikovat naučené v různých kontextech a modalitách.

¹ V textu jsou používány pojmy „dynamická diagnostika“, „dynamické hodnocení“, „dynamický přístup“, „dynamické vyšetření“ a „dynamicko-diagnostický přístup“ promiscue. Je jimi myšlena vždy tatáž diagnostická situace spolu s jejím filozoficko-metodologickým základem.

Cíle dynamického přístupu jsou dle Davida Tzuriela (2015) následující:

- posoudit schopnost dítěte definovat podstatu problémů a správně je vyřešit;
- posoudit, které kognitivní funkce klienta jsou deficitní a které naopak dobře rozvinuté;
- posoudit, zda a jak je klient schopen těžit ze zprostředkování – tedy jaký typ a jaká míra zprostředkování jsou potřebné pro to, aby klient byl schopen učit se, a jak dokáže profitovat z procesu učení;
- posoudit, jak je klient schopen osvojené strategie učení (viz předchozí bod) aplikovat v dalších kontextech (sledujeme tzv. schopnost přenesení strategií z jedné oblasti do druhé);
- posoudit, jaký způsob prezentace informací je pro daného klienta nejlépe vyhovující (např. zda lépe zpracovává informace prezentované formou obrázků, textu, čísel, grafů apod.);
- zhodnotit, jaká forma strategií nácviků je nejefektivnější vzhledem k danému typu úkolu.

Dynamický přístup můžeme porovnat se statickým v parametrech cíle, volených nástrojů, interakce s klientem, zpracování a interpretace výsledků. Předkládané porovnání publikoval R. Feuerstein a kol. (2015).

Tabulka 1. Porovnání statického a dynamického přístupu (Feuerstein a kol., 2015)

Charakteristika	Dynamický přístup	Statický přístup
CÍL	zjišťovat potenciál klienta; rozvíjet a podněcovat nové možnosti klienta; (zóna nejbližšího vývoje)	zjišťování aktuální úrovně vývoje
NÁSTROJE	citlivost nástroje na změny; návaznost jednotlivých úkolů	
INTERAKCE S KLIEMEM	vysoká míra interaktivity, doptávání na způsoby řešení; zprostředkování, pokud klient neví; reflektování takových metod interakce, které klienta podporují	interakce neutrální
ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	důraz kladen na celý průběh vyšetření – myšlenkové procesy klienta, vzájemné interakce, charakteristiky jednotlivých úkolů	analýza výsledků
INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	analýza správných odpovědí i chyb; rozbor chybovosti; analýza použitého zprostředkování; analýza samotného úkolu (dle kognitivní mapy)	interpretace v souladu s manuálem (normy)

Vzhledem k tomu, že nedílnou součástí vyšetření v dynamickém přístupu je také zprostředkování vyšetřující osobou a etapy učení, mění se samotná struktura vyšetření. Obvykle se hovoří o dvou modelech – *modelu sandwich* a *modelu dort*.

- **model sandwich** má jasně danou strukturu, tvoří jej 3 fáze: pretest, zprostředkování a posttest. Tato sekvence je sledována a nabízí možnost velmi dobře odlišit úroveň počátečních schopností (zde se pohybujeme vlastně na úrovni statického vyšetření) a úroveň schopností po fázi učení (tedy schopnost těžit ze zprostředkování a přenášet osvojené dovednosti do nové učební situace – tzn. projevy modifikovatelnosti).

- **model dort** – dle tohoto modelu je klientovi zprostředkování poskytováno kdykoliv v průběhu vyšetření, když je to potřeba – když má obtíže s řešením zadaného úkolu, projevují se emočně-volní obtíže, kolísání soustředění apod. Tento model vyšetření je méně strukturovaný, zároveň však citlivěji reaguje na potřeby klienta.

Tabulka 2. Fáze charakterizující vyšetření realizované dle *modelu sandwich*

Pretest	Zprostředkování	Posttest
- identifikace zdrojů obtíží - úvodní zhodnocení znalostí - aktuální podmínky	- zprostředkování takových strategií, které klient potřebuje, aby dokázal úspěšně řešit úkol - možno zprostředkovat také obsah (znalosti) - důraz na aktivitu klienta	- zhodnocení dovedností po zprostředkování - mapování přenesení osvojených dovedností do jiného kontextu

Dynamická diagnostika učebního potenciálu primárně vychází ze sociokulturní teorie Vygotského (zejména koncept zóny nejbližšího vývoje) a z Feuersteinovy teorie zkušenosti zprostředkovaného učení a strukturální kognitivní modifikovatelnosti. Teoretickým východiskům, se kterými jsme pracovali ve výcviku, bude věnován prostor v dalších kapitolách.

Pro podrobnější vymezení dynamického přístupu čtenáře odkazujeme na článek D. Tzuriela „Dynamická diagnostika učebního potenciálu: Teoretické a výzkumné pohledy“, který byl v roce 2015 publikován v českém jazyce.

3. Teoretický základ pro dynamický přístup

Dynamických přístupů je mnoho, většina z nich se opírá o Vygotského Zónu nejbližšího vývoje (1978, 2017) a o teorii Reuvena Feuersteina (Feurstein a kol., 2014; Málková, 2008). Bez jejich porozumění je obtížné realizovat dynamický přístup. Proto jsou tyto teorie také východiskem pro předkládanou metodiku a čtenář bude mít příležitost se s nimi stručně seznámit. Prostor bude věnován také jiné z dynamických škol – konceptu Graduovaných pobídek, se kterým jsme během výcviku pracovali. Zároveň budeme hovořit o tom, co je to inteligence a jak ji lze chápat – protože pojetí inteligence je dalším z východisek dynamického přístupu.

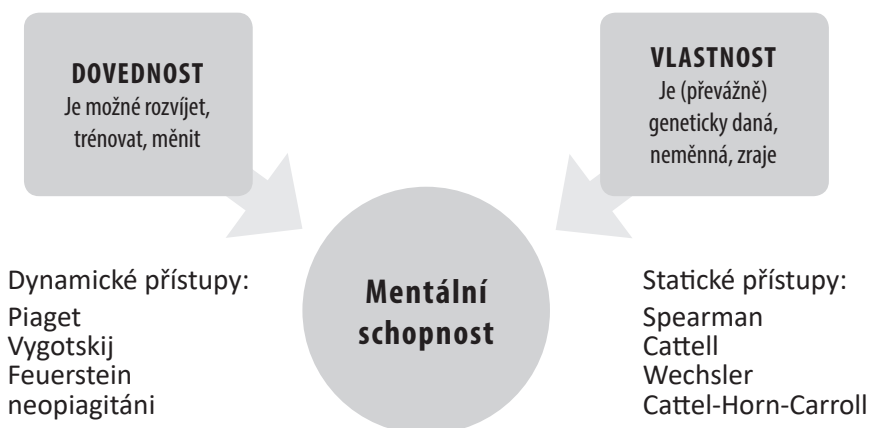
3.1. Teorie kognitivních schopností

Lucie Chadimová

Uvažujeme-li nad vhodným přístupem k diagnostice kognitivních schopností klienta, důležitou otázkou, která stojí v pozadí těchto úvah, je výchozí pojetí kognitivních schopností. Jakým způsobem rozumíme povaze mentálních schopností, jaký přístup podle nás pravdivě zrcadlí povahu jejich vývoje a změny v průběhu času, v zásadě určuje způsob práce s klienty. Naše teoretická východiska ovlivňují, jak budeme s klienty pracovat, jaký formát vyšetření budeme volit, jakým způsobem z tohoto vyšetření shromažďujeme informace a jak je interpretujeme.

Jak rozeznat dynamický přístup k mentálním schopnostem? V čem spočívá rozdíl mezi dynamickými přístupy a tzv. přístupy statickými? Jedná se o přístup ke změně kognitivních schopností. Přesněji o odpovědi na otázky: Je změna kognitivních schopností možná? Pokud ano, co ji způsobuje?

Schéma 1. **Dynamický a statický pohled na kognitivní schopnosti**



Autoři statických standardizovaných metod se při jejich ověřování primárně zaměřují na to, zda je měření těmito metodami stabilní vůči relativně pevně daným a v čase neměnným faktorům, jejichž efekt je poměrně snadné potvrdit či vyvrátit u velkých vzorků zkoumaných osob. Obvykle se na tyto faktory lze zeptat v dotazníku a není nutné provádět vlastní pozorování či složité a časově náročné analýzy interakcí. Není tedy velkým překvapením, že statické

standardizované metody, jejichž důležitou vlastností je přesnost měření, se vymezují primárně vůči faktorům, které se zdají být dané a „nezvratné“. Těmito faktory mohou být dědičnost, obecnější vlastnosti fyzického a kulturního prostředí či socioekonomický status. Faktory, které souvisí s kvalitou interakcí, projevy jedince v testové situaci či schopností učit se v testové situaci, jsou obvykle považovány za zdroj chyby měření testu (např. kritérium test-retestové stability jako kritérium pro vyhodnocení efektu zácvičku). Autoři statických metod se je snaží minimalizovat standardizací postupu testování.

Výzkumy zaměřené na způsoby interakce se mezi učitelem a žákem je možné dohledat také, např. práce týmu Wilmy Resing na Leidenské univerzitě (Stad a kol., 2018; Vogelaar & Resing, 2018; Resing a kol., 2016 aj.) či týmu Davida Tzuriela na univerzitě v Bar-Ilan (Tzuriel & Remer, 2018; Tzuriel a kol., 2018; Tzuriel & Caspi, 2017 aj.), ale zdaleka ne v takovém množství a rozsahu. Z pozice vzdělávání by nás však měly zajímat primárně. V následujících dvou podkapitolách poskytneme stručné vymezení statického přístupu a přehled teorií zásadních pro dynamický přístup k diagnostice.

3.1.1. Statické teorie kognitivních schopností

Povahu statických přístupů ke kognitivním schopnostem popíšeme na příkladu teorie fluidní a krystalické inteligence Raymonda B. Cattella. Kořeny této dodnes uznávané teorie inteligence, na jejímž základě je konstruována řada standardizovaných testů inteligence, sahají na počátek 20. století. Charles Spearman na základě faktorové analýzy odvodil dva základní faktory inteligence – faktor „g“ (tzv. vrozená, všeobecná mentální energie) a faktor „s“ (tzv. faktor zodpovědný za specifické rozdíly ve výkonu v různých typech úloh – matematické, čtenářské, atp.; Flanagan & Harrison, 2005) Spearmanův žák, Raymond B. Cattell, jeho teorii nahradil vlastním pojetím dvou obecných faktorů (Cattell, 1968, 1987):

Tabulka 3. Faktory Gf (fluidní inteligence) a Gc (krystalická inteligence)

Název	Vývojový zdroj	Jaké procesy ovlivňuje	Kde se projevuje
Faktor Gf – fluidní inteligence	Fyziologicky podmíněný faktor: smyslové vnímání, motorika, paměť	Flexibilita myšlení, abstraktní usuzování, obecná schopnost rozpoznávat vztahy mezi podněty, orientovat se v nových situacích.	Neverbální úlohy, grafické materiály, všeobecně známý verbální materiál – např. analogické myšlení
Faktor Gc – krystalická inteligence	Společensky podmíněný faktor: vzniká „zmrazením“ fluidní inteligence do konkrétní podoby dle potřeb jedince	Soubor sociálně podmíněných schopností: verbální, numerické, usuzovací	Především kulturně specifické a verbální typy materiálů

Fluidní inteligence je vnímána jako integrující faktor, jehož účinek se projevuje ve většině oblastí vnímání a myšlení. Pokud možnosti vzdělávání a podnětnost prostředí odpovídají kapacitě jedince vyjádřené jako fluidní inteligence, bude rozvoj krystalické inteligence úzce svázán s vývojem inteligence fluidní. Jsou-li však jedinci vystaveni rozdílnému působení prostředí, tedy např. kapacita jedince je vyšší než jeho příležitost ke vzdělávání a rozvoji kognitivních

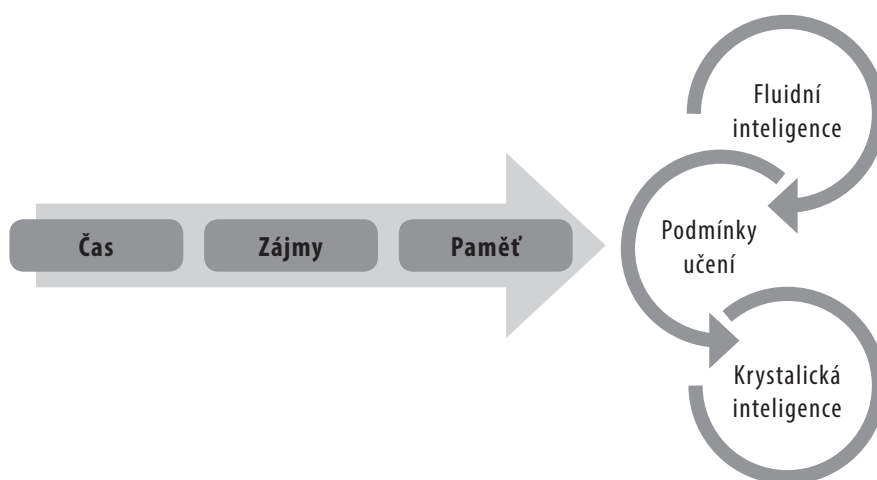
schopností, bude výkon v kulturně nespecifických úlohách neverbální povahy významně vyšší než výkon v kulturně specifických úlohách. Znamé jsou tzv. „culture-free“ testy tohoto autora (v české standardizaci vyšel CFT 20-R, Cattell & Weiß, 2015). Vědci i praktici si uvědomovali nespravedlivost stávajících inteligenčních testů vůči lidem z odlišného jazykového a kulturního prostředí, nicméně chtěli zachovat psychometrický, výkonový přístup k testování (test aktuálního výkonu). Odstranění verbální složky mělo odstranit kulturní zkreslení.

Ani u testu „čistého“ faktoru Gf se však nepodařilo prokázat kulturní nezávislost. Nejsme schopni vytvořit obsah, který by byl zcela kulturně nezávislý. Nedokážeme sestavit kulturně univerzální způsob administrace. Už samotná zkušenost s psychologickým testováním a způsobem odpovídání je kulturně závislá. Jediné, co se pozdějšími výzkumy ukázalo jako kulturně univerzální, je způsob vztahování se rodičů a učitelů k dětem – snaha dítě něco naučit, něco mu vysvětlit, a související mechanismy učebních interakcí mezi dítětem a dospělým (Seidlová Málková, 2016).

Cattell rozpracoval hledisko vývoje těchto dvou obecných faktorů ve své „teorii investic“ (Investment theory; Cattell, 1987). Fluidní inteligence je klíčovým zdrojem rozvoje krystalické inteligence (nebo také toho, do jaké míry je fluidní inteligence v procesu učení „investována“). Pokud na Gf a Gc nahlížíme spíše jako na dvě podoby téže mentální energie, vývoj inteligence můžeme nahlížet jako současně probíhající procesy „krystalizace“ a „fluidizace“. Za krystalickou inteligenci můžeme označit postupy, které byly vytvořeny na základě minulé zkušenosti a jsou užívány v situacích, které vykazují jisté společné znaky. Fluidní inteligenci pak můžeme považovat za nové postupy, potřebné pro vyšší míru adaptace na nové situace (Snow, 1980).

Následující schéma ilustruje souhru jednotlivých hybatelů „investice“ fluidní inteligence do inteligence krystalické (volně převzato dle Cattell & Weiß, 2015).

Schéma 2. Proces investice fluidní inteligence do krystalické inteligence



Původní verze Cattellovy teorie předpokládá, že vliv fluidní inteligence je jednosměrný, tedy že úroveň dosažené krystalické inteligence už zpětně nemůže ovlivnit budoucí vývoj fluidní inteligence. Vliv fluidní inteligence na krystalickou je jednosměrný, mediováný časem, osobními zájmy a pamětí jedince. Nyní se dostáváme k jádru diskuse o tom, co je statická či

dynamická diagnostika. Statické přístupy netvrdí, že mentální schopnosti zůstávají s věkem stále stejné, jak by se mohlo zdát.

Zamysleme se nad tím, jakým způsobem můžeme do následujícího vývojového schématu zasáhnout z pozice rodiče či učitele? Můžeme se snažit dítě zaujmout pro určitou věc. Můžeme mu navýšit čas vymezený pro učení, popřípadě trénovat paměť dítěte (považujeme-li takový trénink za možný). Jedná se však vesměs o pasivní, vedlejší roli. Faktory ovlivňující vývoj kognitivních schopností jedince nezahrnují cílené a systematické učební interakce s rodiči a učiteli, nácvik učení, efektivity myšlení či práce s informacemi.

Na Cattelův přístup dále navazují další modely inteligence – aktuálně nejčastějším modelem pro vytváření statických metod testování kognitivních schopností je Cattell-Horn-Carrolova teorie (Horn & Cattell, 1966). Rozdělení na verbální a neverbální inteligenci uplatňuje ve svém modelu inteligence také David Wechsler. Vesměs vychází z představy „obecné inteligence“: faktor g, nebo tzv. psychometrické g, je faktorem, který má ovlivňovat výkon v různých typech inteligenčních testů.

Kevin McGrew, spoluautor nejnovějšího, čtvrtého vydání testu Woodcock-Johnson, je zastáncem názoru, že ani nejnovější standardizované testy kognitivních schopností nemohou postihnout všechny aspekty podstatné pro školské fungování dítěte. Není bez zajímavosti, že tento test přitom obsahuje i subtest hodnotící schopnost učení v testové situaci. Snahou překonat omezenou vypovídající hodnotu vyšetření, kterou do oblasti vzdělávání přinesl důraz na statickou standardizovanou diagnostiku kognitivních schopností, je McGrewův model akademické kompetence a motivace (MACM).² Tento model zahrnuje faktory motivační (motivace k výkonu, sebedůvěra, zájmy), seberegulační (regulace práce na úkolu, styl učení) a sociální dovednosti (schopnost spolupráce). Jak si ukážeme v následujících kapitolách, část z těchto faktorů lze do poměrně velké hloubky prozkoumat při vyšetření dynamickém.

3.1.2. Dynamické teorie kognitivních schopností

V této podkapitole uvádíme přehled teorií kognitivních schopností, které systematicky pracují s představou změny, především založené na cílených interakcích s fyzickým a sociálním okolím. Tyto teorie nám mohou poskytnout mentální nástroje pro vlastní diagnostickou práci s dítětem. Teorie strukturní kognitivní modifikovatelnosti Reuvena Feuersteina je rovněž zástupcem dynamického přístupu. Na ní je založena také většina praktických nástrojů, které v rámci naší metodiky předkládáme pro využívání při realizaci dynamického vyšetření. S ohledem na tuto skutečnost teorii představíme do větších podrobností v samostatné podkapitole.

3.1.2.1. Teorie kognitivního vývoje: Jean Piaget

Dílo Jeana Piageta vneslo do psychologie dítěte zásadní obrat. Historicky bylo k dítěti přistupováno jako k „malému dospělému“ s „nedokonalými mentálními schopnostmi“. Piaget významně obohatil psychologii svým podrobným a dlouhodobým studiem povahy dětského myšlení a jeho proměn. Na základě svých pozorování vytvořil teorii postavenou na kvalitativních proměnách dětského myšlení v průběhu vývoje.

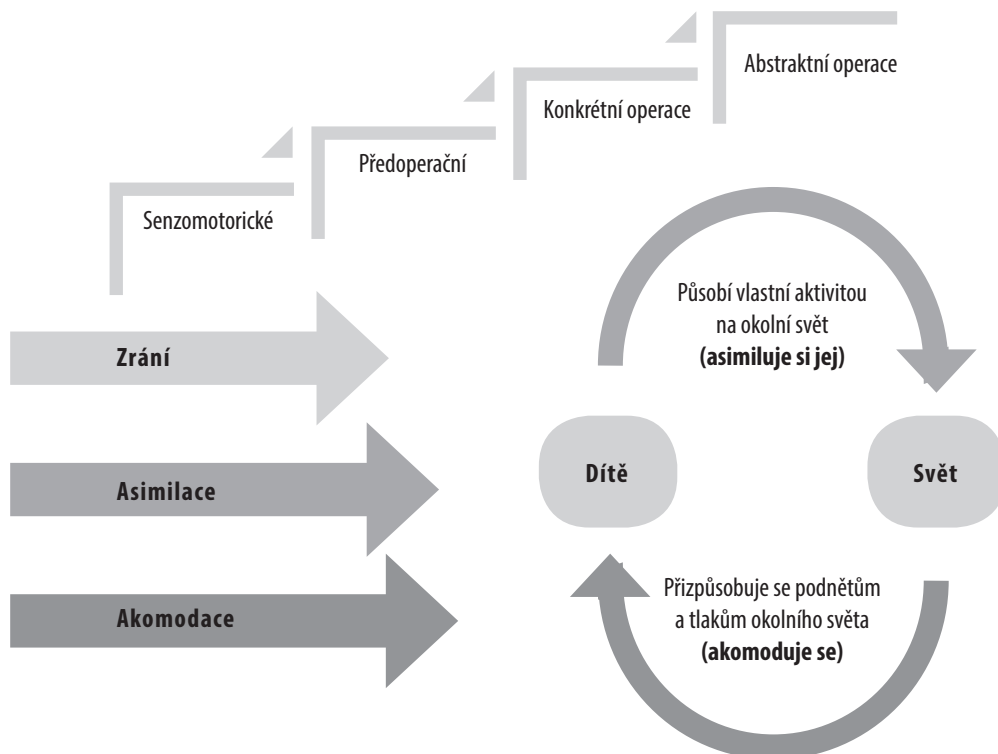
² Více podrobností o modelu MACM a také publikace na téma CHC modelu inteligence jsou dostupné na blogu autora, na adrese <http://www.themindhub.com/research-reports>

Předpokládal, že psychický vývoj je zákonitý a v průběhu života každé dítě prochází odlišnými stadii kognitivního vývoje, která na sebe navazují a jsou časově ohraničena. Hlavním hybatelem psychického vývoje zůstává proces biologického zrání, který je podpořen interakcemi dítěte s jeho fyzickým a sociálním prostředím. Jedná se o procesy aktivní asimilace přijímaných podnětů a pasivní akomodace na tlak prostředí (Piaget & Inhelder, 2004).

Tabulka 4. **Stadia kognitivního vývoje podle Piageta**

Název	Dítě se učí především
Senzomotorické stadium (0–2 let)	ovládat vlastní tělo a aktivně působit v nejbližším fyzickém a sociálním prostředí, vytvořit mentální reprezentaci konkrétních objektů a osob
Předoperační stadium (2–7 let)	ovládnout jazyk a velké množství pojmů k popisu známého fyzického a sociálního světa dítěte
Stadium konkrétních operací (7–12)	rozšířit svou mentální kapacitu pro logické operace se známými pojmy
Stadium formálních operací (12+)	rozšířit svou mentální kapacitu pro logické operace s abstraktními pojmy, myslet v souladu s pravidly formální logiky

Schéma 3. **Mentální vývoj dítěte v Piagetově pojetí**



Z hlediska dynamického přístupu nás zajímají nejvíce právě procesy asimilace a akomodace. Vypovídají o vlivu dítěte samotného a jeho interakce se světem na jeho mentální vývoj (viz schéma 3). **Každé stadium odpovídá kvalitativně odlišnému obrazu vnímání světa.** Přechod z jednoho stadia do druhého je **iniciován nahromaděním zkušeností, kterým dítě není schopno porozumět** na základě svého dosavadního obrazu o světě.

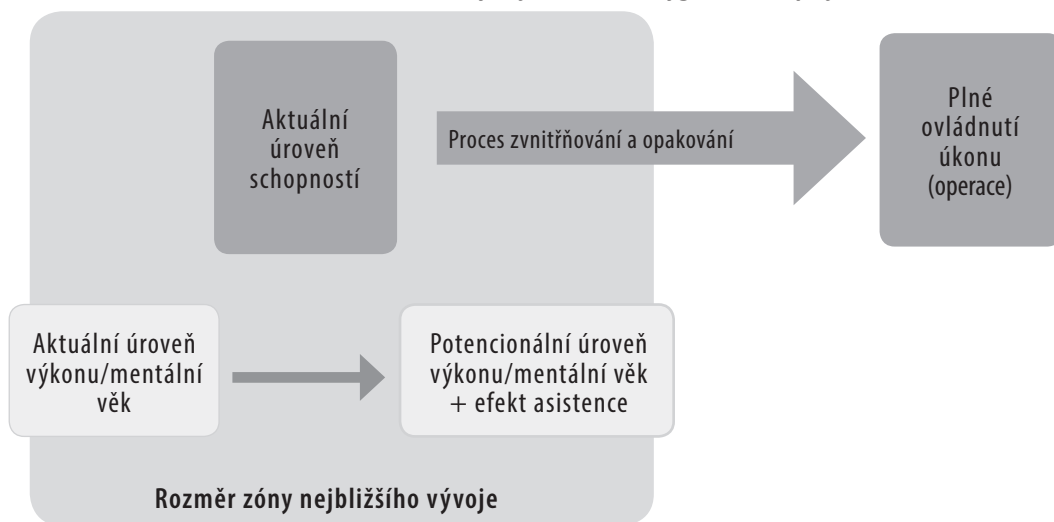
3.1.2.2. Zóna nejbližšího vývoje: Lev S. Vygotskij

Lev S. Vygotskij v mnohém navazuje na Piagetovy teorie, avšak na rozdíl od Piageta za hlavního hybatele psychického vývoje považuje faktor učení, který dozrávání psychických funkcí „razí cestu“. Učitele považuje za „tahouna“ mentálního vývoje dítěte. Uvádí, že „dobré učení je pouze takové učení, které jde před vývojem“ (Vygotskij, 2017). Zóna nejbližšího vývoje pracuje s výhledem k budoucímu vývoji dítěte. Aktuální úroveň dovedností, které jsou v daném čase již plně rozvinuté a dozrálé, dokážeme zmapovat statickými testy. To je však podle Vygotského pouze omezená informace o stavu vývoje dítěte a jeho potenciálu pro školní úspěšnost.

Zónu nejbližšího vývoje žáka Vygotskij definuje jako rozdíl mezi aktuální úrovní samostatného výkonu žáka a úrovní, které dítě dosáhne při řešení úkolů s oporou učitele (Vygotskij, 2017). Právě díky interakci s učitelem dítě objevuje další možné způsoby myšlení, řešení problémů – učitel je pro něj vzorem a inspirací. Při společné práci s učitelem dítě vidí, jak řešit problém pokročilejšími způsoby, než samo ovládá, a zapojuje do práce na vyšší úrovni, než by dokázalo samostatně. To, jaké strategie a postupy dítě ve spolupráci s dospělým dokáže pochopit a uplatnit, podle Vygotského vypovídá o tom, jaké postupy a způsoby myšlení je dítě připraveno naučit se využívat samostatně. Jde o tzv. „okno“ do nejbližšího vývoje dítěte. Rychlost a kvalita osvojení rozvíjejících se dovedností závisí na povaze a míře podpůrných interakcí s dospělými. V širším slova smyslu se může jednat o osobu, která je na vývojově vyšší úrovni (např. starší sourozenec, šikovnější vrstevník).

V následujícím schématu volně převzatém dle G. Seidlové Málkové (2016) ilustrujeme představu mentálního vývoje dítěte dle Vygotského:

Schéma 4. **Mentální vývoj dítěte ve Vygotského pojetí**



Ve své knize „Zprostředkované učení“ představuje G. Málková (2009) Vygotského odlišný přístup k testování: pokud hypoteticky testujeme dvě děti shodného mentálního věku,³ oběma dáme řešit postupně čím dál tím obtížnější úlohy, které samostatně vyřešit nedokážou, a současně jim poskytneme podporu např. ve formě návodných otázek, mohou se obě děti v řešení dostat k úlohám rozdílné obtížnosti. Vygotskij uvádí, že děti s širší zónou nejbližšího vývoje jsou ve školní práci schopny snáz chápat nové informace a mají vyšší potenciál pro intelektuální rozvoj (Vygotskij, 2017).

V rámci dynamického vyšetření považujeme za ilustraci zóny nejbližšího vývoje rozdíl mezi samostatným výkonem dítěte (pretest) a výkonem za podpory či s asistencí dospělého (posttest). Mapujeme tak rozsah zóny nejbližšího vývoje, tedy nejen spolehlivě osvojené schopnosti a dovednosti, ale i takové, které se u dítěte aktuálně vyvíjejí a pro jejichž ovládnutí je dítě připraveno.

3.1.2.3. Teorie vývoje dovedností: Robert S. Siegler

Teorie vývoje dovedností nebo také teorie překrývajících se vln Roberta S. Sieglera je další z ilustrací procesu vývoje dovedností, přesněji jakým způsobem strategie řešení úloh podléhají změnám v čase a jak dítě vlivem hybatelů vývoje (zrání, interakce s učitelem) postupuje od jednoduchých strategií k pokročilejším. Je postavena na třech základních východiscích:

- Děti v každém okamžiku o většině jevů přemýšlí různými způsoby.
- Tyto různé způsoby přemýšlení (strategie) navzájem „soutěží“ o to být využity k řešení úloh, dítě je postaveno před volbu vybrat vhodný postup – výsledek jeho volby je ovlivněn jak potenciálem s danou strategií či postupem dosáhnout úspěšného vyřešení úkolu, tak i vnějšími a vnitřními podmínkami (únava, vliv prostředí).
- Kognitivní vývoj zahrnuje postupné změny v četnosti výskytu těchto způsobů přemýšlení/strategií a také objevování pokročilejších strategií.

Následující schéma ilustruje východiska teorie překrývajících se vln (Siegler, 1996). Vertikální osa schématu naznačuje, že v jednom momentě v čase dítě zvažuje různé strategie řešení úlohy. Sledujeme-li křivku jednotlivé strategie, vidíme, že jedna strategie může být užívána v delších časových periodách s proměnlivou četností. Horizontální osa znázorňuje, že v čase se složení strategií, které mohou být ve stejný čas užívány, postupně proměňuje, dříve užívané strategie jsou postupně opouštěny a naopak jsou s rostoucí četností využívány strategie nové, pokročilejší.

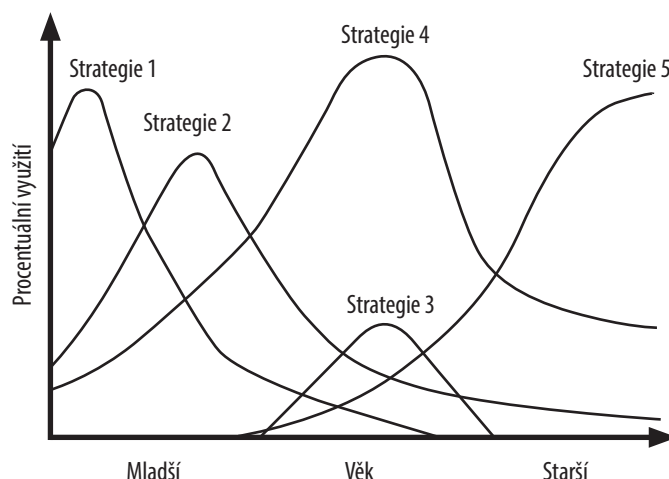
Klíčové otázky, k nimž nás toto schéma nutně zavede, jsou:

- Jaké je složení sady možných způsobů přemýšlení/strategií řešení úloh v dané oblasti, které děti daného věku využívají?
- Jaké faktory ovlivňují volbu dítěte mezi těmito způsoby přemýšlení/strategiemi?
- Jaké mechanismy vedou ke změně četnosti užívání stávajících způsobů přemýšlení/strategií?
- Jaké mechanismy vedou k objevování nových způsobů přemýšlení/strategií?

Sekvence vývoje způsobů přemýšlení/učení se strategií řešení úloh má podle Roberta S. Sieglera 5 stadií (Chen & Siegler, 2000):

3 Založeno na soudobém konceptu IQ jako poměru věku mentálního a chronologického, který vychází z práce A. Bineta a T. Simona.

Schéma 5. Změna jako série překrývajících se vln



1. **Osvojení nového způsobu přemýšlení/strategie:** Osvojení nové strategie může proběhnout v kontaktu s učitelem, dítě uplatnění strategie může někde vidět nebo strategii vyvodit z vlastností úlohy. Autor předpokládá, že zaznamenávání možných strategií probíhá často do velké míry bezděčně (implicitní učení) a není spojeno pouze s omezenými přechodovými stadii ve vývoji. Studie chování dítěte při řešení úloh formou pokus-omyl zaznamenaly, že většina dětí vyzkoušela 3 až 6 různých strategií (pro přehled Siegler, 1996). Tyto strategie musely být osvojeny v některém z předchozích období vývoje.
2. **Aplikace nového způsobu přemýšlení/strategie na nové úlohy:** Strategie je obvykle využívána nejprve v situaci podobné tomu, v níž byla pozorována či naučena. Dítě postupně zkouší využití strategie zobecnit – potřebuje definovat klíčové aspekty úloh, pro něž je daná strategie přínosná. Zobecnit tuto strategii na další typy úloh, kde by tato strategie mohla přispět ke správnému řešení, je náročný úkol.⁴ Dítě musí rozlišit podstatné a nepodstatné aspekty situace, v níž byla strategie osvojena (např. dítě si osvojilo strategie pro řešení početní operace $3 + 2$, ovšem pro řešení operace $3 - 2$ využitím této strategie správného výsledku nedosáhne; dítě musí rozlišit, že klíčovým aspektem jsou čísla, ale také znaménko určující požadovanou početní operaci).
3. **Posilování nového způsobu přemýšlení/strategie u problémů, kde se již osvědčil:** Dítě porozumí, v jakých případech může být daná strategie užitečná. V těchto případech si strategii zkouší vybavit, použít a inhibovat předchozí méně efektivní postupy. Díky tomu, že děti v jednom momentu mohou užívat více strategií a že některé ze strategií jsou pokročilejší než jiné, kvalita myšlení dítěte se může zvyšovat, pokud postupně přechází k užívání nových, relativně pokročilých strategií, a méně spoléhají na využití starších, méně pokročilých strategií. Obtíže s vybavením nově osvojených strategií či inhibicí starších, méně efektivních strategií jsou poměrně častými příčinami omezené schopnosti nové strategie aplikovat.

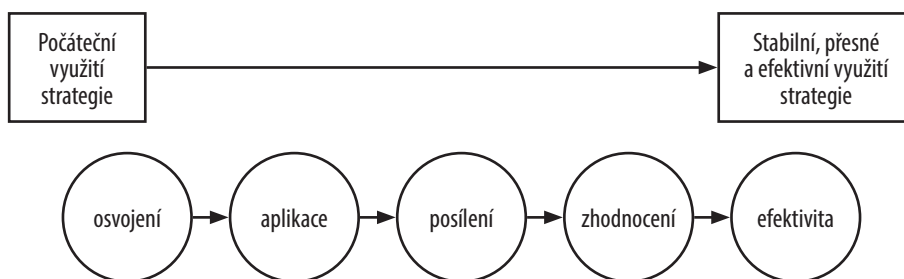
⁴ Jedná se o podobnou situaci, jako když si dítě osvojuje nové slovo – musí se naučit používat slovo k popisu všech jevů, pro něž je příslušné, a naopak se vyhnout jevům, pro jejichž popis slovo využít nelze.

4. Vyšší cílenost užívání nového způsobu přemýšlení/strategie: S častějším užíváním strategie dítě získává větší přehled o tom, pro jaké úlohy je nejvhodnější, kde je její využití možné, ale lze ji nahradit postupem vhodnějším/méně náročným atp. Diferencuje možné variace jedné a té samé strategie pro různé typy úloh. S tím, jak roste zkušenost dítěte s daným typem úloh či v dané oblasti obecně, je užívání strategie čím dál lépe cíleno.

5. Zvyšování efektivity užívání strategie: Spolu s lepší zacíleností používané strategie se zvyšuje také efektivita jejího využití – snižuje se chybovost, roste rychlost a přesnost. Chybovost dětí při řešení obdobného typu úlohy s operací násobení dle Sieglera (1996) ve třech opakovaných měřeních klesla z 23 % na 2 % a čas řešení klesl ze 4 s. na 2 s.

Následující schéma ilustruje proces osvojování strategií (dle Chen & Siegler, 2000). Proces je zhruba sekvenční, prakticky se však proces osvojování jednotlivých strategií překrývá a vzájemně ovlivňuje. Tento model odpovídá datům získaným ve výzkumech širokého spektra úloh (např. pohybové úlohy, paměťové úlohy, početní úlohy, čtení času, hláskování, čtení, osvojování pravidel, přehled studií viz Chen & Siegler, 2003). Zvažování a užívání většího počtu strategií bylo pozorováno u dětí každého věku, děti stejného věku se však mohou lišit šíří spektra i kvalitou užívaných strategií. Obecně dochází ke kvalitativnímu posunu užívaných strategií vlivem věku a zkušenosti v dané oblasti.

Schéma 6. **Proces osvojování strategií** (dle Chen & Siegler, 2000)



3.1.2.4. Dynamická teorie dovedností: Kurt Fischer, Michael Mascolo

Teorie K. Fischera a M. Mascola rozvíjí Piagetův koncept kognitivního vývoje z ohraničených stadií na sérii postupných a na sebe navazujících procesů. Jde o vytváření integrovaných systémů myšlení, prožívání a jednání, které se vyvíjejí v návaznosti na sociokulturní zkušenost konkrétního jedince (tedy vlivem zkušeností získaných doma, ve škole, mezi kamarády, u prarodičů atp.).

Dovednosti jsou psychické struktury, které představují kapacitu jedince kontrolovat vlastní myšlení, prožívání a jednání. Jsou svázány s konkrétními kontexty, v nichž se dítě pohybuje – školním či domácím prostředím, psychologickými doménami, typy úkolů atp. Jejich vývoj je pomalý a zahrnuje diferenciaci a postupnou integraci jednotlivých dovedností do složitějších schémat. Vzájemné vztahy mezi dovednostmi jsou dynamické a na prostředí závislé (např. schopnost zaměřit pozornost ovlivňuje dovednost vybavit si podnětový materiál).

Na následující straně představujeme schéma hierarchické komplexity psychických funkcí, schopností a dovedností, které ilustruje posun k od nižších, jednodušších stupňů fungování k vyšší diferenciaci a integraci psychických funkcí. Lidé podle nich fungují jako učící se systémy reagující na vnitřní i vnější podmínky a tyto podmínky jsou schopny vlastní aktivitou utvářet. Tyto systémy jsou pevně zakotveny v prostředí, v němž se rozvíjí – jsou adaptovány na to, co je jejich běžnou zkušeností. Kombinací jednodušších reakcí a aktivit a jejich koordinací jsou postupně budovány složitější vzorce chování a myšlení. Vývoj vychází z procesu přirozeného zrání a postupně je čím dál více stimulován vlivy prostředí (Mascolo & Fischer, 2015).

Každá postupná změna z jednoho stupně na druhý spočívá v kvalitativní přeměně, tedy zásadním posunu ve struktuře myšlení, prožívání a jednání. Přeměna se může projevovat odlišně v jednotlivých psychických doménách nebo prostředích, v nichž se jedinec pohybuje. Kapacita kontrolovat své jednání, kterou dítě disponuje po narození (reflexní stadium), je odlišná od kapacity kontrolovat a vědomě vykonávat pohyby a pomocí těchto pohybů konstruovat na vlastní aktivitě založené významy objektů a druhých lidí (senzomotorické stadium). O kvalitativní změnu myšlení jde např. v procesu vytváření představy čísel či číselných operací. Dítě si uvědomí, že pokud 3 + 2 jablka dá dohromady 5 jablek, 3 + 2 prsty je dohromady 5 prstů atp., pak může s velkou jistotou provést zobecnění, že 3 ks čokoliv a 2 ks téhož dá dohromady 5 ks, popřípadě abstrahovat sčítané předměty na sčítání samotných čísel. Tato změna umožní dítěti zefektivnit vlastní postup sčítání a stává se základem pro další rozvoj dovedností v oblasti matematiky. V rámci jednotlivých stupňů vývoje se dovednosti zdokonalují skrze opakující se cyklus úrovní. Podobné struktury se objevují na každém stupni vývoje a odrážejí „spirálovitý“ proces růstu:

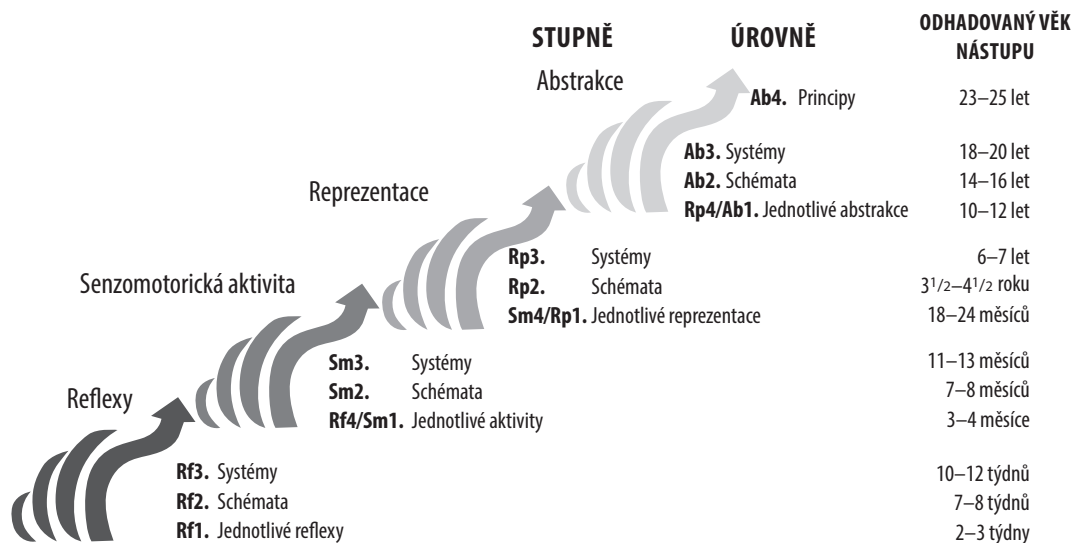
1. Dítě nejprve rozlišuje jednotlivé vzory adekvátně své aktuální úrovni vývoje (tzn. aktuální možnosti chování, prožívání, mentálních reprezentací atp.). U kojence např. pozorujeme základní reflexní reakci na hlas otce či matky – podívá se po směru hlasu. Základní vzor je tedy hlas = pohled.
2. Poté, co je dítě schopno rozlišit více jednotlivých vzorů, získá kapacitu propojit a zkoordinovat alespoň 2 vzory do jednodušších schémat (mappings). Kojenec může v reakci na rodičovský hlas mimo otočení pohledu reagovat také úsměvem. Základní vzor reakce se tedy rozšíří na schéma hlas = pohled + úsměv.
3. Dítě získává schopnost rozlišit více nezávislých vzorů či schémat a postupně je kombinovat do složitějších systémů/procesů chování, prožívání a mentálních reprezentací atp. Schéma hlas = pohled + úsměv může být provázáno s jiným schématem reakce na sociální podnět podobného charakteru, např. v reakci na hlas a přiblížení rodiče dítě reaguje systémem reakcí pohled + úsměv + natažení ruky + vokalizace. Sepětí reakcí s původním podnětem pak ustupuje do pozadí a zvyšuje se význam provázání reakcí ve stejném systému.
4. Dítě integruje více systémů do systémů vyššího řádu, které jsou ekvivalentem nového druhu vzoru. Tento vzor současně představuje začátek následujícího vývojového stupně (tzn. jde vzor nového typu). Integrací systémů reakcí osvojených v kontextu sociálního kontaktu s rodičem si poté dítě vybuduje vzory reakcí a aktivit, které se pro něj v následujícím vývojovém stadiu stanou základními nástroji pro vyvolávání, udržování a regulaci sociálního kontaktu.

S postupem vývoje dítě přechází od jednoduchých reakcí na podněty z okolí ke sledování a vyhodnocování efektu vlastní aktivity, od vnímání konkrétních osob a předmětů k vytváření jejich reprezentací a abstraktních představ. Následující schéma ilustruje kognitivní vývoj dle teorie K. Fischera a M. Mascola jako vytváření integrovaných systémů myšlení, cítění a jednání. Širší časové vymezení růstových cyklů je identifikováno v pravém sloupci schématu (dle Mascolo & Fischer, 2015).

Tvary vývoje: rozpětí, síť a křivky

Základní vlastností lidského jednání je variabilita. Lidé nefungují stále stejně, spolehlivě, neprojevují fixní vzory jednání. To, co v dané situaci právě prožíváme, mění, jak se chováme. Různé děti stejného věku často nesplní stejně náročné kognitivní úkoly, ačkoliv mají srovnatelné schopnosti. Variabilita v úrovni mentálního výkonu je normou, nikoliv výjimkou.

Schéma 7. **Stupně a úrovně vývoje psychických dovedností** (Mascolo & Fischer, 2015)



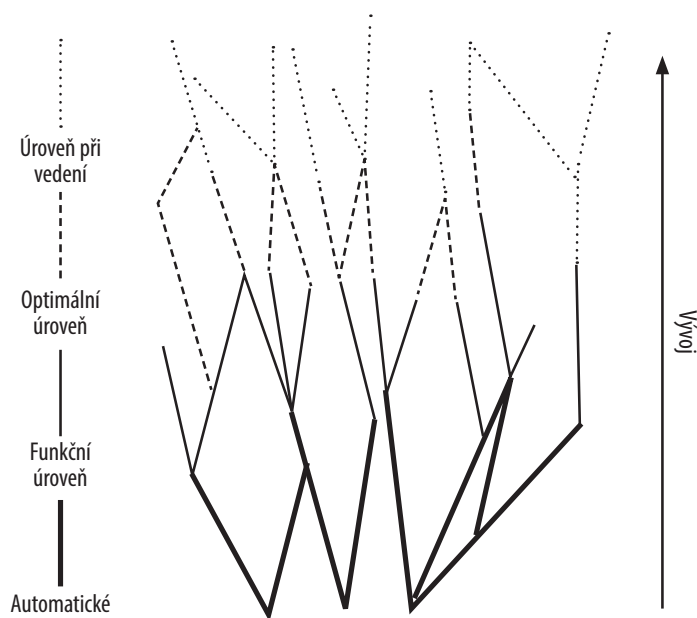
1. Sofistikovanost a komplexita jednání jedince se proměňuje v závislosti na množství faktorů, které zahrnují situaci, aktuální prožívání, denní dobu, chování ostatních lidí, typ úlohy atd.
2. K psychickému vývoji nedochází v oddělených stádiích. Vývoj postupuje různými cestami a různou rychlostí v odlišných oblastech vývoje (např. jazykové schopnosti, matematické uvažování), typech úloh a situacích.
3. Psychický vývoj neprobíhá pravidelně a předvídatelně. Namísto toho se jak u konkrétního jednotlivce, tak i mezi jedinci navzájem různé dovednosti vyvíjí v různých situacích dle odlišných trajektorií, které se schází a rozchází v průběhu času. Proces vývojové změny je tedy lépe ilustrován podobou mnohoseměrné sítě než podobou jednosměrného žebříku.

Na psychický vývoj je možné nahlížet jako na síť různých sbíhajících se a rozbíhajících se vývojových tras, jak ilustruje následující schéma (Mascolo & Fischer, 2015). Autoři s nadsázkou uvádí, že psychický vývoj je možné předpovídat s obdobnou pravděpodobností jako počasí.

Jsme schopni predikovat velké změny v průběhu delších časových úseků (např. kapacitu pro symbolické myšlení dítě získá za cca 2 roky senzomotoricko-afektivní zkušenosti). To vypovídá o silně individuální dynamice procesu vývoje. Vývojová síť je produktem konstruktivního procesu, tedy jinými slovy – cestu vytváříme tím, že po ní kráčíme.

Různé objevené strategie mohou také vývoj směřovat různým směrem. Uvedená „vývojová síť“ naznačuje, že způsobů, jak dosáhnout nějaké dovednosti, může být více – a rozhodující je právě volba konkrétní strategie, která bude vyhovovat potřebám dítěte (vycházejícím z dosavadního stavu mentálního vývoje v souvisejících oblastech, silných a slabých stránek dítěte atp.). K osvojení určité dovednosti tedy podle autorů nevede pouze jedna cesta, možností je více a je třeba hledat tu správnou pro každé dítě.

Schéma 8. **Vývojová síť** (Mascolo & Fischer, 2015)



Vývojové rozpětí

Člověk v žádném bodě svého vývoje nepodává stabilní výkon na určité úrovni dovedností. Úroveň dovedností, kterou jedinec projeví, se proměňuje v závislosti na individuálních faktorech (např. aktuální prožívání, kondice) a také na úrovni podpory (ve smyslu situačních faktorů, které mohou zahrnovat např. povahu úlohy, stupeň a formu zprostředkování materiálu či asistence, kterou je mu jeho sociální okolí poskytuje). Děti podávají výkon v oblasti možných úrovní fungování, tzv. vývojovém rozpětí. Toto vývojové rozpětí je ilustrováno schématem 9 (Mascolo & Fischer, 2015).

Výsledná křivka vývoje dovednosti obvykle sleduje vlnovitý tvar tvořený vývojovými nárůsty výkonu následovanými obdobími konsolidace jednotlivých prvků. V průběhu vývoje se mohou objevovat tzv. zpětné přechody, zdánlivá snížení výkonu, která často doprovází období nutná pro konsolidaci nově získaných dovedností. Představíme-li si například, že jde o vývoj dovednosti počítání, je možné pod fázemi poklesu výkonu a „konsolidace“ naučených

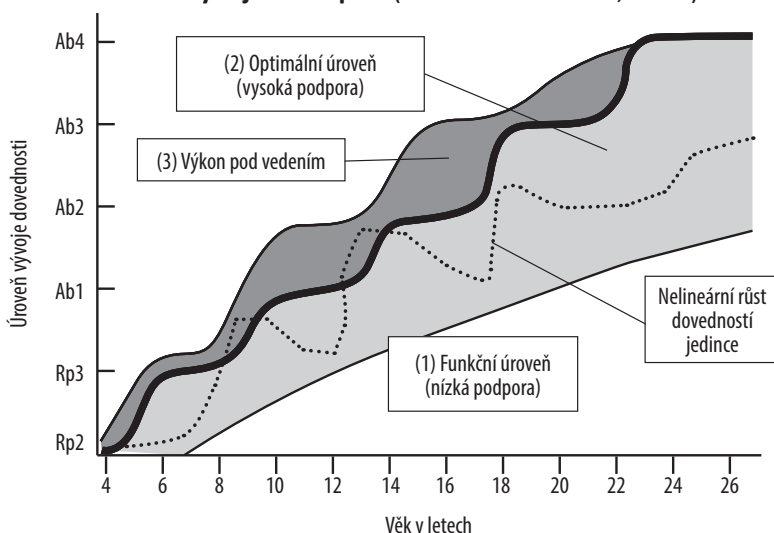
dovedností vidět období, ve kterém dítě experimentuje s nově objevenou pokročilejší strategií ve smyslu Sieglerovy teorie překrývajících se vln.

Optimální úroveň výkonu dítěte se odkazuje k úrovni dovednosti, jíž je dítě schopno projevit za podmínek vysoké podpory, nikoliv však přímého vedení. Úroveň dovednosti, kterou je dítě schopno projevit za optimálních podmínek, je typicky vyšší než úroveň dovednosti, kterou projeví při absenci takové podpory. Vztah mezi optimální a funkční úrovní jedince (vývojové rozpětí) se s postupem vývoje typicky rozšiřuje. Dovednosti na vyšších úrovních fungování se u některých lidí nikdy objevit nemusí. Změny v optimální úrovni výkonu obvykle následují prudké nárůsty způsobené kvalitativními vývojovými změnami mozku. Vývojové změny se začínou projevovat především v podmínkách vysoké podpory.

Funkční úroveň výkonu dítěte projevuje za každodenních podmínek, v kontextu nízké podpory. Funkční úroveň výkonu jedince v konkrétní dovednosti, je-li tato dovednost v běžném životě využívána, se v průběhu času zvyšuje. Kvalitativní změny ve funkční úrovni se objevují poté, co jedinci konsolidují dovednosti nižší úrovně do⁵ stabilnějších dovedností vyšší úrovně, které mohou být aplikovány v širším kontextu, než ve kterém byly osvojeny.

Ještě vyšší úroveň dovednosti jedinec projeví v situaci, když vykonává úkol pod přímým vedením zkušenějšího jedince. Je třeba **nezaměňovat optimální úroveň výkonu a úroveň výkonu pod vedením**. Takový výkon bývá typicky vyšší, je však přímo závislý na asistenci druhého jedince (srov. Vygotského zóna nejbližšího vývoje).

Schéma 9. Vývojové rozpětí (Mascolo & Fischer, 2015)



Autoři uvádí příklady různých forem sociální podpory – podle míry a intenzity podpory. Intenzivnější podpora by měla vést k významnějšímu posunu ve výkonu dítěte (srov. Graduované pobídky, Blízkost a vzdálenost zprostředkování). Formy podpory jsou řazeny od nejnižší po nejvyšší.

⁵ jednoduchých schémat, dále systémů a tyto následně přetvoří do... (viz schéma vývojového rozpětí)

1. Pobídka (*Pojď, zkus to udělat!*)
2. Podpora (*To zvládneš. Předtím se ti to dařilo moc hezky.*)
3. Formulace zadání úkolu jiným způsobem, srozumitelněji či poskytnutí doplňující informace.
4. Otázka, která má vyvolat konstruktivní aktivitu s cílem splnit úkol (*Co by ti pomohlo splnit tento úkol?*)
5. Emocionální spoluúčast na plnění úkolu (*Neboj se, kdyby se ti to úplně nedařilo, jsem tu, abych Ti pomohl.*)
6. Vysvětlení a popis, co se má udělat (*Když překřížíš tkaničky, vypadá to jako písmeno X.*)
7. Podrobnější vysvětlení postupu (*Nejprve překřížíš tkaničky a potom levou tkaničku provlékneš pod tím křížkem.*)
8. Předvedení postupu (*Takto překřiž svoje tkaničky.*)
9. Fyzické vedení postupu (uchopení rukou dítěte a provedení pohybu překřížení tkaniček)

3.2. Teoretický rámec strukturální kognitivní modifikovatelnosti

Barbora Lucká

V následující kapitole budou čtenáři představeny klíčové prvky teorie Reuvena Feuersteina, které jsou zároveň zásadním východiskem pro předkládaný přístup k využívání dynamické diagnostiky v poradenském prostředí. Čtenář se tak bude moci postupně seznámit s teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti (*Structural Cognitive Modifiability, SCM*), zkušeností zprostředkovaného učení (*Mediated Learning Experience, MLE*), kognitivní mapou a deficitem kognitivních funkcí (*Deficient Cognitive Functions, DCF*). Nedílnou součástí kapitoly je také vysvětlení, jak jsou tyto teoretické koncepty z našeho pohledu využitelné v poradenské praxi. Více o R. Feuersteinovi ze najít např. v publikaci G. Málkové „Umění zprostředkovaného učení“ (2008).

Všechny uvedené koncepty tvoří ucelený teoretický systém, vzájemně na sebe navazují a jeden je podkladem pro druhý. Tento vztah přehledně graficky vyjádřila G. Málková:

Schéma 10. Schéma uspořádání částí Feuresteinova díla ve vzájemných vztazích (Málková, 2008, s. 23)



Schéma naznačuje filozofická východiska (význam kulturní transmise a systém přesvědčení o možnostech člověka rozvíjet se), na nichž jsou postaveny výše jmenované klíčové prvky teorie. Ty tedy vycházejí ze dvou přesvědčení: 1) přesvědčení o významu druhého člověka pro naše učení a náš rozvoj (viz dále dva základní způsoby učení) a 2) přesvědčení o tom, že každý z nás je měnitelný – každý člověk se může rozvíjet, učit se, zlepšovat, a to bez ohledu na velikost této změny a na výchozí úroveň schopností a dovedností. Navazující teoretický rámec je zároveň vysvětlením filozofických východisek a praktickým návodem, jak toto přesvědčení uvádět v život při práci s klienty.

3.2.1. Strukturální kognitivní modifikovatelnost (SCM)

Feuersteinova teorie SCM vychází z optimistického přesvědčení o tom, že každý člověk se může měnit a že předem není možné stanovit či určovat limity tohoto rozvoje. To také zásadním způsobem vyjadřuje slovo „**modifikovatelnost**“, která je „*možná bez ohledu na věk, příčiny aktuálního stavu či závažnost genetických, tělesných či duševních postižení*“ (Lebeer, 2006, s. 51).

Pojem „**strukturální**“ odkazuje jednak k tomu, jak my lidé fungujeme, jednak k tomu, jakou oblast našeho myšlení a prožívání je možné ovlivňovat. Takovou strukturou bývají návyky, komunikační strategie, systém přesvědčení, zlovyky aj. Feuerstein pojmem odkazuje k tomu, že naše myšlenková struktura, ale také návyky a zvyklosti, jsou vysoce strukturované. Tato strukturovanost s sebou nese zároveň statičnost a rigiditu. Organismus, který je rigidní, však může být modifikován jen obtížně. Pojem strukturální nás tedy vyzývá k tomu, abychom aktivně ovlivňovali strukturu našich klientů tak, aby byla schopná přijímat nové podněty a osvojovat si nové strategie. Klademe si za cíl, aby klienti tyto strategie dokázali postupně aplikovat v nových (mnohdy nečekaných) kontextech, aby tedy byli flexibilní. Důraz je kladen nikoliv na konkrétní znalosti a dovednosti, ale na proces myšlení.

Pojmem „**kognitivní**“ se R. Feuerstein vztahuje k J. Piagetovi, jehož studentem byl. Ukazuje nám, že kognice je v mnohém srozumitelnější a dostupnější než emoce a zároveň že i kognice je modifikovatelná. Kognice a emoce jsou totiž dvěma stranami jedné mince, které jsou navzájem propojené a stále se ovlivňují. Lze tedy předpokládat, že osvojím-li si kognitivní strategie, pak mohu zvládat také nejrůznější emoční obtíže a afektivní stavy. (Ostatně, „zablokování“ je jednou z deficitních kognitivních funkcí, kterou můžeme překonat a budováním kognitivních strategií ji převést do kognitivní funkce „zůstat klidný“.) Zároveň hovoří o tom, že bez vlastního prožitku není učení možné – proto pracuje s konceptem zkušenosti zprostředkovaného učení (viz dále).

Pohlédneme-li na název „**strukturální kognitivní modifikovatelnost**“ komplexně, pak můžeme konstatovat, že skrze kognici (resp. metakognici – reflexi vlastního myšlení prováděného během řešení jednotlivých úkolů) můžeme postupně měnit doposud vytvořené struktury, ve kterých žijeme. Strukturální změna, kterou je možné skrze zkušenost zprostředkovaného učení aktivovat, je charakterizována následovně:

- jednotlivá data dále mění systém;
- systém se neztratí, ale je reorganizován;
- další změna se děje automaticky – pokračuje.

Porozumění teorii SCM a její přijetí je pro realizaci dynamického přístupu naprosto zásadní – bez vlastního bytostného přesvědčení o možnosti změny u každého člověka totiž není možné

dynamický přístup realizovat. Není-li poradenský pracovník přesvědčen o tom, že jeho klient může dosahovat změn, pak je bude jen obtížně sledovat a pojmenovávat – tudíž je nebude moci zpřístupnit ani klientovi, jeho rodičům a učitelům. Jde tedy o zcela zásadní východisko.⁶ Profesor Feuerstein v souvislosti s tímto principem formuloval tzv. 5 stadií přesvědčení, která jsou podmínkou naší dynamické práce (níže dle zápisků H. Flaviana). Mějme při své práci na mysli těchto pět přesvědčení, která nám mohou být užitečným vodítkem. Věřím (jsem přesvědčen)⁷, že:

- každý klient se může učit a je kognitivně modifikovatelný.
- i klienti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou kognitivně modifikovatelní.
- kognitivní změny, kterými klienti prochází, mění i mne.
- dokážu naučit klienty věřit v sebe samé.
- dokážu přesvědčit společnost o tom, že klienti jsou kognitivně modifikovatelní.

3.2.2. Zkušenost zprostředkovaného učení

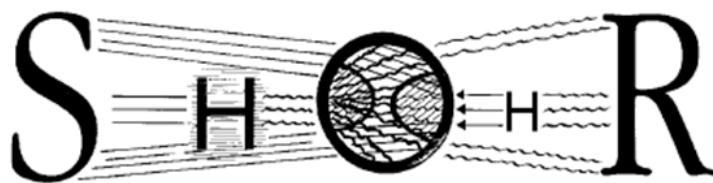
Zkušenost zprostředkovaného učení je způsobem, jak prakticky postupovat tak, abychom mohli naplňovat své přesvědčení o strukturální modifikovatelnosti, tedy jak podněcovat změnu struktury. Je vlastně jednou z cest učení (vedle tzv. přímého vystavení podnětům, kdy se učící učí sám, skrze přímou interakci s okolním světem). A je také naprosto zásadním teoretickým rámcem pro roli zprostředkovatele při dynamickém vyšetření.

3.2.2.1. Základní vymezení zkušenosti zprostředkovaného učení

Zkušenost zprostředkovaného učení popisuje situaci, kdy učící se (dále jen klient – protože v našem poradenském kontextu půjde zpravidla o klienta) není schopen rozumět okolním podnětům sám. Potřebuje jakéhosi průvodce, který mu „přeloží“ okolní svět – např. pomůže vyznat se v množství podnětů, nabídne pojmenování, zaměří pozornost apod. Tímto průvodcem je zprostředkovatel, který se staví mezi podnět a klienta (nebo mezi klienta a jeho reakci na podnět) a dle individuálních potřeb jednotlivce nabízí konkrétní zprostředkování. Popsané vyjadřuje níže uvedené schéma 11, které je rozšířením tradičního behavioristického modelu:

- S značí podnět (stimulus),
- O značí objekt (neboli onoho učícího se jedince),
- R pak odpověď na podnět (response),
- role zprostředkovatele je ve schématu vyjádřena písmenem H (jako human – člověk).

Schéma 11. Schéma zprostředkování (Feuerstein a kol., 2014, s. 81)



⁶ Inspirativní ilustrací tohoto přesvědčení jsou videa Feuersteinova institutu v Izraeli, volně dostupná na Youtube na kanálu The Feuerstein Institute official. K zhlédnutí doporučujeme zejména video „Step forward“, dostupné zde: <https://youtu.be/Th9nw99Kw-4>.

⁷ V původním textu jsou věty uvozovány formulací „I believe“ – „věřím“. Někdy pro nás může být přijatelnější toto sloveso nahradit spojením „jsem přesvědčen“. Proto je uvádíme v závorce.

Zprostředkovatel se tedy dle individuální potřeby učícího se staví mezi podnět a učícího se a/nebo mezi učícího se a jeho odpověď a poskytuje přesně zaměřené zprostředkování. Ze schématu je také zřejmé, že je mnoho situací (interakcí), kdy zprostředkování není třeba a učící se reaguje přímo na podnět. To vyjadřují čáry, které jdou buď od S přímo k O, nebo jdou od S k H a odtud k O.

Aktéry zprostředkování jsou vždy:

- **učící se** (žák, klient);
- **zprostředkovatel** – zkušenější osoba, která formou zprostředkování vede učícího se (žáka) k porozumění danému úkolu či situaci a k jejímu aktivnímu řešení;
- **obsah** naplňující učební situaci.

Zprostředkování se odehrává v konkrétní učební situaci a jejím kontextu. Zásadní je, že žádný z aktérů zprostředkování není významnější než jiný. Všichni jsou si rovni a každý z prvků je potřeba průběžně upravovat v souladu s parametry zprostředkovaného učení tak, aby proces zprostředkování maximálně vyhovoval potřebám učícího se. Jde o vzájemný proces, ve kterém má být klient aktivnější než zprostředkovatel. Tehdy je totiž možné sledovat jeho myšlenkové procesy, snažit se jim porozumět a zároveň skrze zprostředkování podpořit jeho proces učení. Naprosto **klíčová je kvalita**, nikoliv kvantita zprostředkování (rozhodně není potřebné zprostředkovávat všechno – naopak se snažíme o přiměřenost z vhodné vzdálenosti – viz dále). Zásadním nástrojem jsou pro nás přitom **otázky**. Jejich prostřednictvím aktivujeme klienta a zároveň takto můžeme nahlédnout do procesu jeho myšlení. Cílem zprostředkování vlastně je narušovat stávající kognitivní strukturu a motivovat klienta k jejímu přestrukturování. Efektivní cestou je přitom práce v rovině metakognice – skrze kladené otázky tedy klienta vedeme:

- **k uvědomění** („Co jsi právě udělal a jak?“) – uvědomění situace, postupu, konkrétních kroků a použitých dovedností;
- **ke kontrole** ve smyslu dokázat (se) kontrolovat, zopakovat podobný postup i příště („Až budeš řešit test z matematiky, jak v něm využiješ to, co jsi teď použil?“)

3.2.2.2. Parametry zprostředkování

R. Feuerstein popsal 12 parametrů zkušenosti zprostředkovaného učení, které jsou nám vodítkem pro to, jak realizovat zprostředkování. První tři jsou tzv. univerzální – ty musí být vždy součástí naší zprostředkující interakce, abychom vůbec mohli o zprostředkování hovořit. Z ostatních volíme dle potřeb klienta a cílů vyšetření.

Univerzální parametry

Univerzálními parametry jsou:

- zprostředkování záměrnosti (zaměřenosti) a vzájemnosti
- zprostředkování významu
- zprostředkování přesahu

Zprostředkování záměrnosti (zaměřenosti) a vzájemnosti: tento parametr nás vede k úvaze o tom, jak přistoupit ke klientovi tak, abychom jej zaujali pro úkol. Pouze díky motivovanosti klienta pro práci totiž může nastat jakékoliv učení. Konkrétními způsoby naplnění tohoto parametru mohou být:

- zprostředkování vlastního záměru – z jakého důvodu se věnujeme právě této aktivitě, jaký je její přínos;
- výběr a úprava podnětů tak, aby jim klient mohl rozumět;
- zajistit, aby se klient v nabízené učební situaci angažoval.

Zásadním nástrojem pro všechny tyto kroky jsou otázky, které by měly být provokující, konstruktivní. Zprostředkovatel po celou dobu pracuje s potřebami klienta, s učebním materiálem i se sebou samým – tyto prvky na sebe musí reagovat a být v souladu – pak může nastat ona vzájemnost, kdy jsme v situaci společně aktivně přítomni. (V praxi jde v podstatě o to, že konkrétní zkušební situaci chystám přesně na míru danému klientovi.)

Zprostředkování přesahu: je možné pouze ve chvíli, kdy klient rozumí našemu záměru a kdy jsme jej získali pro spolupráci. Cílem je budovat skrze uvědomění a kontrolu (tedy skrze rozvoj metakognice) repertoár strategií myšlení a vést klienta k jejich aplikaci v dalších kontextech. Proto uplatňujeme tyto tři kroky:

- extrahovat konkrétní princip (či postup) z konkrétní situace;
- pojmenovat použitý princip (postup) obecně – tedy provést zobecnění;
- přenést uvědomělý princip do nového kontextu.

Popsané lze ilustrovat následně: například pokud klient správně vyřeší úkol v Ravenových maticích, můžeme komentovat „*Skvěle, to je správná odpověď. Podle čeho jsi poznal, že to je ona?*“ Necháme jej popsat postup a vyložit zdůvodnění. Klient může např. popisovat, že si nejprve prohlédl celý úkol a všechny možné odpovědi – tzn., že prováděl pečlivý sběr dat. Proto může následovat otázka: „*Kde jinde v životě se hodí si nejprve vše pečlivě prohlédnout a až potom hledat řešení?*“ Touto otázkou realizujeme **parametr přesahu**. Ten směřuje k tomu, že klient se má učit nejenom pro konkrétní situaci/test, ale pro mnohé další situace a kontexty. Společně s klientem vytváříme vztahy a souvislosti mezi aktuálním poznatkem/ strategií a jeho zkušenostmi; propojujeme jej s minulostí a budoucností. Smyslem parametru přesahu je překračovat při učení aktuální situaci („tady a teď“) a rozšiřovat omezený systém potřeb dítěte.

Zprostředkování významu: představuje emočně-motivační aspekt zprostředkovaného učení. Skrze formulaci významu daného úkolu a vysvětlování jeho hodnoty (nejenom verbálně, ale zejména neverbálně) vzbuzuje zprostředkovatel u klienta zájem o něj. Prakticky jde o projevení nadšení z úkolu, založené na vědomí jeho smysluplnosti. (A naopak, pokud zprostředkovatel předkládá test, o jehož smysluplnosti a přínosu již předem pochybuje, pak nemůže svému klientovi zprostředkovat jeho význam – protože mu sám nerozumí a/nebo nevěří.)

Doplňkové parametry

Doplňkové parametry jsou takové, které zařazujeme do zprostředkování dle aktuální individuální potřeby klienta – vzhledem k úrovni jeho schopností, charakteru úkolové situace i probíhající vzájemné interakce a vzhledem k cíli probíhajícího vyšetření. Zdůraznění některého z parametrů v průběhu společné práce mnohdy napomáhá také rozvíjení některých z oslabených kognitivních funkcí, jak vysvětlíme níže.

Zprostředkování pocitu kompetence: jako zprostředkovatel musím vybírat takové úkoly, ve kterých klient může prožít úspěch (zlepšení), a tímto směrem následně zaměřovat klientovu pozornost – tak, aby si vlastní prožitek úspěchu mohl uvědomit. Nejde však o to předkládat

klientovi snadné úkoly – naopak, chceme na něj být nároční. Současně ale máme vytvářet podmínky pro to, abychom klientovi mohli zprostředkovat pocit kompetence, dát mu zažít úspěch. Předkládáme klientovi tedy náročný úkol, ale zároveň společně s ním, je-li to potřeba, budujeme strategie pro jeho zvládnutí. Následně ukazujeme klientovi posun, kterého dosáhl, zveřejňujeme každou nepatrnou změnu, a tak posilujeme sebeúctu klienta a pozitivní sebepojetí. Nejde přitom o chválení (přehnaně „*ty jsi ale šikovný kluk*“), ale o konkrétní popis procesu, který vedl k dosaženému výsledku – tedy o poskytnutí objektivní, konstruktivní a pozitivně orientované zpětné vazby („*Ted' ses před počítáním příkladu vždy zastavil, důkladně sis přečetl znaménko a pak jsi začal řešit příklad. A všechny příklady jsi tak vyřešil správně. Dokázal ses na chvíli zastavit a promyslet si, co máš dělat.*“).

Zprostředkování regulace a kontroly chování: je při práci s klienty často velmi důležitým parametrem. Mnozí z nich totiž v řešení předloženého úkolu selžou pouze z důvodu své zbrklosti a nedostatku rozmyslu. Tento parametr zprostředkování ovlivňuje dvě roviny klientovy práce: ovládnout se a také chovat se podle pravidel. Při zprostředkování tohoto parametru zprostředkují klientovi, jak postupovat (co udělat nejdříve, co potom) a ukazují mu přínos takového chování. Zdůrazňují dosažený úspěch při plánovaném a pomalejším postupu. Instruuji klienta, jak by mohl přistupovat k úkolům a jak by se mohl připravit na jejich řešení. Učím jej samostatně reflektovat vlastní chování bez neustálého vnějšího dohledu a pomáhám mu při hledání rovnováhy mezi impulzivním a pasivním chováním.

Zprostředkování stanovení, plánování a způsobu dosažení cíle: skrze zprostředkování tohoto parametru učíme klienty stanovovat si cíl práce a formulovat jednotlivé kroky potřebné k jeho dosažení. Ruku v ruce s tím přichází také otázka schopnosti oddálit uspokojení, kdy klienty učíme, že pro dosažení uspokojení (cíle) je nezbytné podniknout dílčí kroky.

Zprostředkování výzvy – vyhledávání nových a složitějších věcí (situací atp.); zprostředkování náročnosti: klienti se často k úkolovým situacím staví s postojem „hlavně, aby to bylo jednoduché“. Tímto parametrem naopak klientům chceme dávat příležitost nebát se nových (potenciálně náročných) situací, vynakládat na jejich zvládnutí určité úsilí a z následného úspěchu mít radost. Je potřeba děti zároveň vystavovat výzvám (tedy vystavovat klienty náročným situacím), ale také jim poskytovat podporu ve smyslu „pojď, zkusíme to společně“, plánovat strategie pro zvládání úkolu apod. Posilováním tohoto parametru u klientů také podporujeme snahu o vyhledávání nových a komplexních podnětů a rozvíjíme zájem o neznámé věci.

Zprostředkování vědomí lidské bytosti jako proměnlivé entity: parametr je rámován vírou v možnost změny. Při práci s klientem jej naplňujeme tak, že zvědomujeme nastalou změnu a posilujeme vědomí, že člověk není neměnný, že se všichni lidé mohou měnit.

Zprostředkování cesty za optimistickými alternativami: tímto parametrem podporujeme tendenci klienta nahlížet na výsledky vlastního snažení pozitivně, a to i v situacích, kdy to není na první pohled zřejmé. Tedy – i když neznám řešení, neznamená to, že neexistuje.

Další doplňkové parametry jsou rovněž nedílnou součástí procesu zprostředkování, přesto nejsou tak hojně využívány při individuálním hodnocení, hrají zásadní roli zejména při práci ve skupině (zprostředkování chování se sdílením; zprostředkování individuálních rozdílů a psychologických odlišností; zprostředkování pocitu sounáležitosti). Z toho důvodu se jim na

tomto místě nebudeme podrobněji věnovat a zájemce odkážeme na další publikace, např. Feuerstein a kol. (2014) nebo Málková (2009).

3.2.2.3. Vzdálenost zprostředkování

Aby bylo zprostředkování zprostředkováním, musí naplňovat vždy tři univerzální parametry. Zprostředkovatel však má mít na mysli také tzv. **vzdálenost zprostředkování**. Jde o to, jak blízko nebo naopak daleko je od svého klienta, když ten řeší předložený úkol. O vzdálenosti hovoříme na škále 0–9, obvykle se však pracuje pouze se třemi stupni (vzdálenost blízká, střední a vzdálená). Žádoucí je vždy začínat na co největší vzdálenosti zprostředkování, poskytnout klientovi dostatek času a sledovat, jak danou situaci řeší. Zprostředkovatel se klientovi může dle jeho individuálních potřeb o „malý krůček“ přiblížit. Důležité je poskytovat potřebné zprostředkování v přiměřené míře – tedy ani málo, ani příliš moc; tak, aby zprostředkovatel mohl odhalit potenciál klienta k učení.

Tabulka 5. Vzdálenost zprostředkování

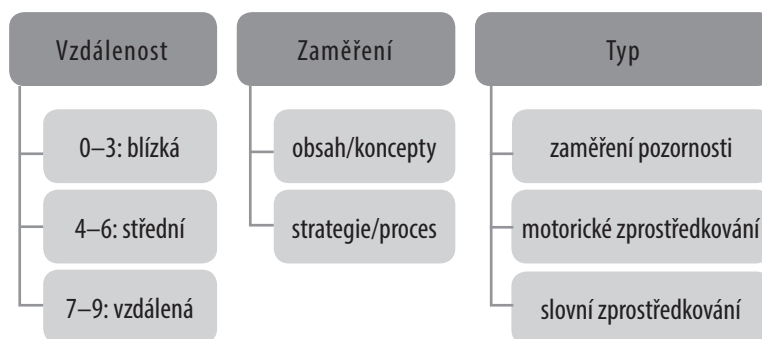
Vzdálenost zprostřed		Zprostředkovatel	Učící se
Blízké	0	Dává odpověď (realizuje operaci) společně s učícím se.	Pasivní, je konfrontován s tlakem zprostředkovatele, aby pracoval s ním.
	1	Předvádí/ukazuje činnost, která má být zopakována. Povzbuzuje k napodobení. Ve chvíli, kdy učící se začíná odpovídat, stahuje se.	Je si vědom intervence zprostředkovatele. Částečně iniciuje aktivitu. Napodobuje vzor/modelové řešení.
	2	Podporuje aktivně učícího se. Verbalizuje pravidla, pojmy, vlastnosti. Identifikuje trvalé i proměnlivé prvky.	Spontánně odpovídá na otázky. Dává pozor na motorické i verbální zprostředkování zprostředkovatele.
	3	Identifikuje (např. ukazuje) hlavní charakteristiky skupiny.	Je odhodlán aplikovat rozpoznané pravidlo řešení v souboru úkolů či situací, které jsou variací dříve řešeného.
Střední	4	Odkazuje k dříve rozpoznávaným prvkům a strategiím. („Co ses naučil na předchozí straně?“)	Jedná v souladu s předchozím zprostředkováním, opakovaně aplikuje dříve osvojené, ale neformuluje samostatně nová pravidla.
	5	Povzbuzuje klienta k využití strategií, které si osvojil v dřívějších etapách učení, motoricky (bez verbalizace).	Na základě vhledu vybírá odpovídající strategii.
	6	Na komplexnější úrovni (meta) poukazuje na dříve pojmenovaná pravidla.	Aplikuje dříve použité a z části zvnitřněné strategie. Vědomě používá pravidla a operace.
Vzdálené	7	Zaměřuje pozornost učícího se na úkol formou předjímání. („Podívej se sem. Co myslíš, co je třeba udělat, abys vyřešil tento úkol?“)	Učící se sám vytváří strategie, je schopen seberegulace.
	8	Upozorňuje učícího se na metakognitivní prvky. Zprostředkování směřuje k dosažení strukturální změny, k proměně odolnosti, k rozvoji flexibility a adaptability. (Otázky typu „Co když...?“)	Jsou přítomny prvky strukturální změny.
	9	Pasivní přítomnost zprostředkovatele při formulování odpovědí učícím se. Bytí s klientem, vytváření odpovídajícího prostředí.	Zprostředkování je zcela zvnitřněné, zřejmá je schopnost seberegulace.

Absence zprostředkování činí z diagnostické situace takovou, která se nápadně podobá statickému vyšetření, naopak nadměra zprostředkování vede k ztrátě diagnosticky cenných dat. Po celou dobu diagnostického setkání je proto nezbytné vědomě regulovat vlastní zprostředkování, nabízet je krok po kroku, uvědomovat si zvolené kroky a detailně sledovat a zaznamenávat reakci klienta. Podrobný popis jednotlivých stupňů vzdálenosti zprostředkování nabízí tabulka 5 (Shoresh, 2016).

3.2.2.4. Profil zprostředkování při dynamickém vyšetření

Jak v průběhu dynamického vyšetření, tak následně při jeho vyhodnocování a zpracovávání zprávy stále sledujeme jednotlivé charakteristiky zprostředkování, které jsme klientovi poskytovali v průběhu řešení jednotlivých úkolů. Jeho charakteristiky nás zajímají zvláště ke každému typu předloženého úkolu. V závěru pak porovnáváme, zda klient potřeboval ve všech typech úkolů stejný typ zprostředkování, nebo zda se jeho potřeby lišily úkol od úkolu. Pak je důležité popsat, jak se potřeba zprostředkování v jednotlivých úkolech lišila a čím to může být ovlivněno. Konkrétně sledujeme vzdálenost zprostředkování, jeho zaměření a typ (viz schéma 12).

Schéma 12. Sledované charakteristiky zprostředkování



3.2.2.5. Dobrý zprostředkovatel

Dobrý zprostředkovatel je zodpovědný za proces zprostředkování a je flexibilní ve 3 směrech (vzpomeňme na aktéry zprostředkovaného učení – protože právě o ty jde i nyní):

- **stimul** – výběr a organizace podnětů tak, aby odpovídaly potřebám dítěte
- **klient** – koncentrovat pozornost dítěte, pomoci mu držet tužku, společně formulovat pracovní strategii...
- **zprostředkovatel** – jde o práci se sebou samotným, o regulaci vlastního temperamentu i emocí, o reflexi prováděných kroků.

Usiluje o to, aby dítě našlo princip úkolu, porozumělo mu a aplikovalo jej v dalších kontextech. Vede klienta k tomu, aby postupně reflektoval vlastní proces myšlení, pracoval uvědoměle a se zodpovědností za svou práci. K tomu zprostředkovatel nejčastěji využívá otázky začínající např. „Co když...?“, „Podle čeho...?“, „Jak...?“ apod. Vždy využívá univerzální parametry zprostředkování a dle potřeby a úrovně dovedností klienta pracuje také s doplňkovými parametry. (Např. se zaměřuje na zprostředkování regulace a kontroly chování a pojmenování pravidel v případě, že je pro klienta obtížné dodržovat právě pravidla práce.)

3.2.2.6 Význam zprostředkovaného učení v dynamickém hodnocení

Koncept zkušenosti zprostředkovaného učení spolu s rolí zprostředkovatele je v procesu dynamického hodnocení naprosto zásadní. Zcela konkrétně totiž ilustruje, jak má vyšetřující osoba – zprostředkovatel – vstupovat do interakce s klientem, které parametry a z jakého důvodu zohledňovat ve svém chování. A právě interakce vyšetřující osoby s klientem je tím, co od sebe odlišuje statický a dynamický přístup.

David Tzuriel (2001, 2015) popisuje 7 oblastí, na které se máme při zprostředkování v průběhu dynamického hodnocení zaměřovat. Respektive hovoří o klíčových strategiích zprostředkování podnětů – nabízí tedy konkrétní návod, jak zprostředkovávat, na co při zprostředkování kladt důraz. Oblasti vyjmenujeme níže a nabízíme je jako témata, která je vhodné mít také na mysli při zprostředkování:

- rozvíjení (deficitních) kognitivních funkcí;
- příprava dítěte (klienta) na komplexní úkoly předběžnou podporou způsobu myšlení potřebného k řešení úkolů;
- seberegulace prostřednictvím plánování a strukturovaného řešení úkolů;
- podpora reflektujících a analytických procesů;
- výuka specifického materiálu souvisejícího s kontextem úkolu (koncept, pojmy, vztahy – zprostředkování obsahů, se kterými klient musí operovat pro to, aby mohl vyřešit předložený úkol);
- zpětná vazba ohledně úspěchu či selhání při výukovém procesu;
- rozvoj základních komunikačních dovedností a adekvátního stylu reagování.

Dynamický přístup nám umožňuje být v interakci s klienty. Zároveň však klade nároky na kvalitu této interakce. Protože pouze postupujeme-li při zprostředkování precizně, pak můžeme realizovat kvalitní dynamickou diagnostiku. Mějme to proto při své diagnostické práci na paměti, vždy do své práce vnášíme 5 stadií přesvědčení o modifikovatelnosti, univerzální parametry zprostředkování, pracujeme s přiměřenou vzdáleností zprostředkování a průběžně toto vše reflektujeme tak, abychom mohli ve zprávě z vyšetření popsat tzv. profil zprostředkování. Tak budou naše zprávy přesné a pro čtenáře přijatelné (přesto, že nepracují se statickými normami). Při tom všem ale nezapomínejme na klienty, se kterými realizujeme jednotlivá setkání. Protože ti a jejich prospěch jsou důvodem našeho společného setkání. A nesmí se nám ztratit ze zřetele ve snaze ohlídat všechny aspekty zprostředkování.

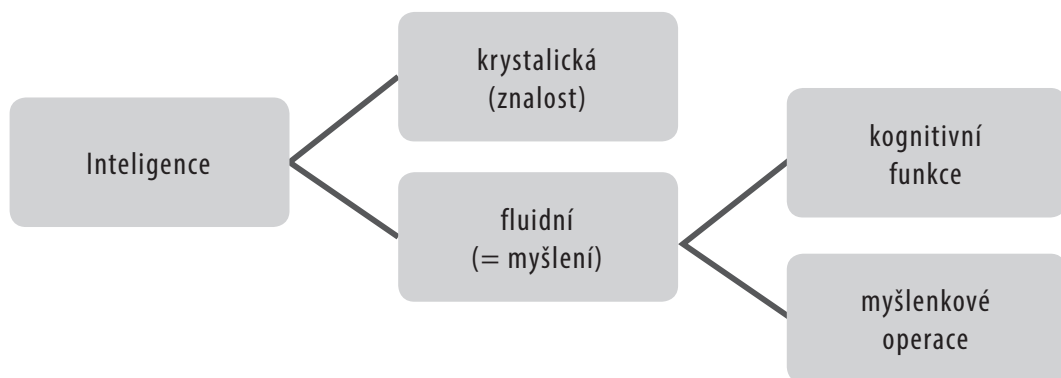
3.2.3. Deficitní kognitivní funkce

Kognitivní funkce jsou dalším z klíčových prvků Feuersteinovy teorie, o které se také my při své poradenské a diagnostické práci opíráme. Jsou nástrojem analytického přemýšlení o tom, s jakými obtížemi se klient při řešení konkrétního úkolu potýkal. Kognitivní funkce jsou jakýmsi předpokladem všech myšlenkových operací, podmínkou procesu myšlení. Nedostatečně rozvinuté kognitivní funkce jsou překážkou pro samotné přemýšlení. Raphael Feuerstein (Shores, 2016) vztah inteligence a kognitivních funkcí vyjádřil tak, jak naznačuje následující schéma. To vychází z teorií, podle kterých inteligenci můžeme rozdělit na krystalickou a fluidní (viz kapitola 3.1.3). Samotnou fluidní inteligenci – tedy myšlení – je možné dělit dále – na kognitivní funkce a myšlenkové operace. Kognitivní funkce jsou přitom

podmínkou – prerekvizitou myšlenkových operací. Bez rozvinutých kognitivních funkcí tedy nemůžeme myšlenkově operovat okolním světem (nebo můžeme operovat s více či méně zásadním omezením).

Zcela konkrétně: mám-li spočítat sloupeček příkladů v matematice, ale při čtení jednotlivých příkladů přehlédnu, že se znaménko pro sčítání změnilo na znaménko pro odečítání, pak velkou část úkolu vyřeším nesprávně. Příčinou ale může být mé nejasné a povrchní vnímání, nikoliv neschopnost počítat. A právě nejasné a povrchní vnímání je jednou z deficitních kognitivních funkcí. Pokud víme, že ta je u klienta méně rozvinutá, pak tímto směrem vedeme zprostředkování, podpoříme klienta v pečlivějším sběru dat, a tak zvyšujeme pravděpodobnost úspěšného vyřešení předloženého úkolu.

Schéma 13. Vztah inteligence a kognitivních funkcí



Na tomto příkladu se dá ilustrovat zásadní role konceptu (deficitních) kognitivních funkcí – jejich identifikací objevujeme relativně drobné oblasti, které může klient rozvíjet, a tak postupně při zvládání předkládaných úkolů zažívat úspěch. Není potřeba provádět velké změny, stačí při zprostředkování (a následné intervenci) začínat u jednotlivých kognitivních funkcí, a tím rozbíhat pozitivní kolotoč změny a růstu.

Kognitivní funkce tvoří otevřený repertoár – jejich seznam je postupně upravován a rozšiřován, zároveň ne u každého člověka najdeme všechny kognitivní funkce. Stejně tak řešení každého úkolu klade nároky na kombinaci jiných kognitivních funkcí, mnohdy zejména z počátku (když je úkol nový). Postupně, jak se dotyčný učí s úkolem pracovat, kognitivní funkce je zatížena stále méně. Nejsou spojeny s konkrétním obsahem.

Často je kladena otázka, proč hovořit o deficitních kognitivních funkcích, když je jinak jazyk dynamické diagnostiky formulován velmi pozitivně, ve smyslu toho, co klient zvládá. Když však známe oslabené oblasti, víme také, co konkrétně u klienta rozvíjet – deficit je totiž vždy cílem zprostředkování. Toto máme mít na mysli jak v průběhu samotné práce s klientem, tak následně při zpracování zprávy a doporučení pro rodiče i školu.

Z hlediska vývoje hovoříme o třech úrovních kognitivních funkcí:

- **vynořující se** – to jsou takové, které se ještě nerozvinuly nebo nejsou manifestní. Jejich projevy je možné sledovat při zprostředkování, klient je ovšem nevyužívá vždy (v různých kontextech) – jsou prozatím velmi křehké. O vynořujících se funkcích zpravidla hovoříme u malých dětí, často také u imigrantů;
- **rozvinuté** – plně funkční;
- **deficitní** – jsou nedostatečně rozvinuté nebo byly dříve rozvinuté, ale z nějakého důvodu došlo k jejich poškození.

Při sledování kognitivních funkcí uvažujeme o třech **fázích mentální činnosti** – o fázi vstupu, zpracování a výstupu. Jde o schematické rozdělení procesu přemýšlení a s tím souvisejících podmínek pro tento proces přemýšlení. Jednotlivé fáze od sebe ve skutečnosti není možné oddělit, protože se navzájem prolínají. Pro dobré porozumění procesu řešení úkolu je však toto dělení užitečné. Jednotlivé fáze lze charakterizovat následně:

- **fáze vstupu (inputu):** cílem je posbírat informace a zorganizovat je tak, aby bylo možné přenést je do fáze zpracování. Poškozené kognitivní funkce ovlivňující fázi vstupu zahrnují ta oslabení, která ovlivňují kvalitu a kvantitu sběru dat jednotlivcem ve chvíli, kdy je vystaven určitému úkolu, předmětu nebo zkušenosti. Důsledkem deficitů ve fázi vstupu je neefektivní sběr dat. Pokud klient neefektivně nasbírá vstupní data, pak v podstatě nemůže správně vyřešit zadaný úkol;
- **fáze zpracování (elaborace):** jde o proces, ve kterém jsou sebrané informace zpracovávány ve znalosti. V průběhu elaborace klient data zpracovává, analyzuje, porovnává, hledá vztahy a souvislosti, informace organizuje do nových celků. Důsledkem deficitů ve fázi zpracování je neefektivní použití dostupných dat. Klient může pracovat se správnými daty, ale není schopen uvědomit si např. souvislost s dříve učenými znalostmi a dovednostmi apod.;
- **fáze výstupu (outputu):** jde o etapu, ve které klient předkládá/využívá nově zpracované znalosti. Důsledkem deficitů v této fázi je neefektivní sdělení výstupů či získaných řešení.

Přehled deficitních a rozvinutých kognitivních funkcí

Na tomto místě nabízíme přehled deficitních kognitivních funkcí tak, jak je prezentován v Teaching diagrams – IE Standard (Feuerstein Institute, 2015). Nebudeme je jednotlivě komentovat, pro podrobnější porozumění jednotlivým kognitivním funkcím čtenáře odkážeme na další zdroje, zejména pak Feuerstein a kol. (2014); Lebeer (2006) nebo Mediated Learning In and Out of the Classroom (1996).

Deficitní kognitivní funkce ve fázi vstupu

1. Nejasné a povrchní vnímání.
2. Neplánované, impulzivní a nesystematické chování (při sběru informací).
3. Nedostatek nebo narušené receptivní verbální nástroje, které ovlivňují úroveň rozlišování (např. předmětů, událostí, vztahů apod., jedinec neoperuje s odpovídajícími označeními).
4. Nedostatečná orientace v prostoru či její narušení. (Absence stabilního referenčního systému znemožňuje orientaci v topologickém nebo euklidovském prostoru.)

5. Nedostatečná orientace v čase nebo její narušení.
6. Nedostatek nebo narušení schopnosti uchovat stálost jevů (velikost, tvar, množství, orientace) napříč těmito kvalitami.
7. Nedostatečná potřeba přesnosti a preciznosti při sběru dat nebo její narušení.
8. Nedostatečná schopnost vnímat dva nebo více zdrojů informací současně. (To se následně projevuje tak, že jednotlivec s informacemi nakládá izolovaně spíše než jako s jednotkou/celkem organizovaných faktů.)

Deficitní kognitivní funkce ve fázi zpracování

1. Nedostatečnost v rozpoznání a definování problému.
2. Neschopnost vybírat při definování problému významné znaky oproti znakům nevýznamným (rozlišovat důležité a nedůležité informace).
3. Nedostatek spontánního porovnávání nebo omezení v jeho aplikaci v důsledku chybění potřeby tak postupovat.
4. Zúžené mentální pole.
5. Epizodické uchopení reality.
6. Nedostatek nebo snížená schopnost sledovat logické důkazy.
7. Nedostatek nebo snížení schopnosti zvnitřňovat informace.
8. Nedostatek nebo snížení schopnosti deduktivního a hypotetického myšlení.
9. Nedostatek nebo snížení schopnosti vytváření strategií pro testování hypotéz.
10. Nedostatek nebo narušení spontánního sumativního chování.
11. Narušení nebo snížená schopnost plánovat.
12. Neschopnost zpracovávat určité kognitivní kategorie proto, že nadřazené pojmy nejsou součástí slovníku jednotlivce na receptivní úrovni nebo nejsou aktualizovány v expresivní rovině (absence či nevytvoření kognitivních kategorií).

Deficitní kognitivní funkce ve fázi výstupu

1. Egocentrická komunikace.
2. Obtíže v projekci virtuálních vztahů.
3. Zablokování.
4. Práce metodou „pokus – omyl“.
5. Nedostatek nebo omezení verbálních nástrojů pro vyjádření vytvořené odpovědi.
6. Nedostatek nebo omezení potřeby přesnosti ve vyjádření odpovědi.
7. Obtíže ve vizuálním přenosu.
8. Impulzivní chování.

V mnoha situacích se při realizaci dynamického přístupu či při rozhovoru s klienty a rodiči snáze pracuje s formulací ve smyslu rozvinutých kognitivních funkcí. Pracujeme s nimi i dále v metodice. Proto zde nabízíme také přehled rozvinutých kognitivních funkcí v jednotlivých fázích (Teaching diagrams – IE Standard, 2015)

Rozvinuté kognitivní funkce ve fázi vstupu

1. Jasně, zřetelně, detailní vnímání.
2. Systematické chování (při sběru informací).
3. Dobře rozvinuté receptivní verbální nástroje pro označování objektů, událostí, vztahů aj.
4. Dobře rozvinutý systém prostorové orientace.
5. Dobře rozvinuté vnímání časových pojmů a orientace v čase.
6. Uchování stálosti jevů (velikost, tvar, množství, orientace) napříč těmito kvalitami.
7. Dobře rozvinutá potřeba přesnosti při sběru dat.
8. Schopnost zvážit současně více zdrojů informací.

Rozvinuté kognitivní funkce ve fázi zpracování

1. Schopnost identifikovat a definovat problém.
2. Schopnost rozlišovat při definování problému (úkolů) mezi relevantními a nepodstatnými informacemi.
3. Dobře rozvinuté spontánní porovnávání.
4. Široké mentální pole.
5. Schopnost integrovat různé aspekty reality.
6. Potřeba a schopnost sledovat logické důkazy.
7. Dobře rozvinutá schopnost zvnitřňovat informace.
8. Schopnost deduktivního a hypotetického myšlení.
9. Schopnost vytvářet strategie pro testování hypotéz.
10. Dobře rozvinuté spontánní sumativní chování.
11. Dobře rozvinutá schopnost plánovat.
12. Využívání pojmů (kategorií – nadřazených pojmů) v procesu logického zdůvodňování.

Rozvinuté kognitivní funkce ve fázi výstupu

1. Schopnost podávat dobře rozvinutou odpověď.
2. Potřeba přesnosti ve vyjádření odpovědi.
3. Schopnost promítat virtuální vztahy.
4. Rozvinutá schopnost seberegulace a schopnost vyhnout se odpovědím „pokus-omyl“.
5. Dobře rozvinutá funkce vizuálního přenosu.
6. Schopnost omezit impulzivní chování.

Zdůrazníme význam konceptu deficitních kognitivních funkcí v procesu dynamického hodnocení

- pomáhají nahlížet na celý proces myšlení v etapách (vstup, zpracování, výstup);
- jejich prostřednictvím můžeme analyzovat přemýšlení klienta a sledovat každou drobnou komponentu tohoto procesu;
- pomáhají sledovat jednotlivé překážky pro přemýšlení, se kterými se klient může setkávat, a v tomto směru poté formulovat intervenční proces;
- jsou cílem zprostředkování jak během diagnostického procesu, tak během následující intervenční práce s klientem;
- ukazují drobné kroky, které máme dělat pro to, aby se klient mohl rozvíjet.

Kromě práce s celým seznamem je možné pohled na deficitní kognitivní funkce také přestrukturovat a hovořit o jednotlivých oblastech myšlení tak, jak jsme zvyklí v poradenské praxi (pozornost, paměť, řeč, exekutivní funkce) s vědomím toho, že např. pozornost není „jednou velkou pozorností“, ale tvoří ji mnoho komponent. Oslabení byt' jedné z komponent ovlivní celý proces soustředění. Oslabení se může objevit v kterékoliv fázi mentální činnosti. Tento „přestrukturovaný“ pohled nabízí tabulka 6.

Jinou variantou práce s kognitivními funkcemi může být následující: vyšetřující osoba pracuje zároveň se seznamem deficitních i rozvinutých kognitivních funkcí a v průběhu práce s klientem zaznamenává, jak se jednotlivé funkce projevují. Analýzu kognitivních funkcí u klienta může čtenář nalézt např. v Kazuistice č. 7 – Václav. Zároveň pro tento model nabízíme Pozorovací arch (viz příloha č. 8), kde je vždy uvedeno, čeho (jaké oblasti) se daná kognitivní funkce týká, jak se projevuje jako deficitní a jak se projevuje jako rozvinutá. Součástí je také prostor pro poznámky, který je vyšetřující osobě k dispozici.

Tabulka 6. Alternativní struktura deficitních kognitivních funkcí

Oblast	Vstup	Zpracování	Výstup
Pozornost	• Neplánované, impulzivní a nesystematické chování (při sběru informací)		• Práce metodou „pokus–omyl“ • Impulzivní chování
Řeč	• Nedostatek nebo narušené receptivní verbální nástroje	• Neschopnost zpracovávat určité kognitivní kategorie proto, že nadřazené pojmy nejsou součástí slovníku jednotlivce	• Egocentrická komunikace • Nedostatek nebo omezení verbálních nástrojů pro vyjádření vytvořené odpovědi
Přesnost	• Nedostatek potřeby přesnosti a preciznosti při sběru dat nebo její narušení	• Nedostatek nebo snížená schopnost sledovat logické důkazy	• Nedostatek nebo omezení potřeby přesnosti ve vyjádření odpovědi
Paměť		• Zúžené mentální pole • Epizodické uchopení reality • Nedostatek nebo snížení schopnosti zvnitřňovat informace	• Obtíže v projekci virtuálních vztahů • Obtíže ve vizuálním přenosu

3.2.4. Kognitivní mapa

Kognitivní mapa je konceptuálním modelem popisujícím mentální činnost, prováděnou nad konkrétním kognitivním úkolem. Na tuto mentální činnost nahlížíme skrze 7 parametrů, a můžeme tak lépe analyzovat jednak konkrétní úkol, jednak samotný výkon jedince. Pomáhá také porovnávat jednotlivé úkoly mezi sebou, odhalovat potenciál klienta k učení i rozumět jeho obtížím při učení. Předkládáme-li klientovi konkrétní úkol a ten se ukáže jako příliš obtížný, pak můžeme tento úkol upravovat v jednotlivých parametrech (např. zprostředkovat klíčové koncepty obsahu úkolu, měnit modalitu nebo úroveň komplexnosti) a sledovat, jaká změna úkolu je nezbytná pro to, aby jej klient dokázal vyřešit. Jak ukážeme níže, je naprosto klíčovým nástrojem při vytváření nových úkolů pro dynamické hodnocení.

Parametry kognitivní mapy jsou tyto:

- 1. Obsah:** parametr klade otázku, jaké základní znalosti musí mít klient osvojeny pro to, aby mohl vyřešit konkrétní úkol. Např. co všechno musí klient znát pro to, aby správně doplnil i/y ve větě „Vysocí kluci způsobili povyk“. Zamyslíme-li se nad těmito nároky, pak si uvědomíme, že klient musí: být schopen sluchové analýzy a syntézy; uvědomovat si vztah foném – grafém; umět napsat jednotlivá písmena; znát obsah jednotlivých slov a jejich příbuznost; znát a aplikovat znalost vyjmenovaných slov, shody podmětu s přísudkem a skloňování podstatných a přídavných jmen (tedy rozlišovat, ve které situaci je potřeba uplatnit které pravidlo).
- 2. Modalita:** je vlastně „jazykem“, kterým je úkol prezentován a který je po klientovi k jeho řešení vyžadován. Rozlišujeme modalitu verbální (ať již mluvenou nebo psanou), číselnou, obrázkovou, symbolickou, figurální a grafickou. Je časté, že klient zvládá stejný typ úkolu v různé kvalitě právě v závislosti na použité modalitě. Vzpomeňme např. časté situace v matematice, kdy je tatáž informace vyjádřena textem (slovní úloha), rovnicí a grafem. Každému žákovi se lépe pracuje s jiným vyjádřením téhož. Nebo sledujme výkon klientů v testu IST 2000–R, kde je úkol zaměřený na zjišťování analogického myšlení verbálního a figurálního. Je časté, že klienti v těchto dvou subtestech dosahují výrazně odlišných výsledků.
- 3. Fáze mentální činnosti:** která fáze mentální činnosti je pro řešení daného úkolu zásadní (někdy je zásadnější sběr informací, jindy proces jejich zpracování) a které kognitivní funkce jsou v daném úkolu významně zatíženy. Např. ve vzpomínaném příkladu s doplněním i/y ve větě „Vysocí kluci způsobili povyk“ jsou zásadní zejména tyto kognitivní funkce:
 - a. ve fázi vstupu: potřeba přesnosti při sběru dat; uchování stálosti jevů;
 - b. ve fázi zpracování: schopnost rozpoznat a definovat problém (úkol); uvědomování si vztahů a souvislostí; použití logického vyvozování a zdůvodňování;
 - c. ve fázi výstupu: promýšlení odpovědí.
- 4. Operace:** jaké mentální operace jsou potřebné pro vyřešení daného úkolu. Mentální operace jsou přitom cesty, jakými klient „operuje“ s okolním světem, tj. jak organizuje, manipuluje různými objekty, předměty a událostmi. Obvykle pracuje se souhrnem mentálních operací dle Piageta, patří mezi ně zejména: rozpoznání (identifikace), pojmenování, porovnávání, analýza a syntéza, analogické myšlení, klasifikace, kategorizace, vyvozování, řazení (seriace), logické zdůvodňování, permutace, indukce a dedukce, kódování a dekódování.
- 5. Úroveň složitosti/komplexnosti:** je dána množstvím jednotek prezentovaných v úkolu, jejich komplexností a množstvím vztahů mezi nimi. Závisí také na míře novosti informací – čím novější informace jsou, tím více roste míra obtížnosti pro dotyčného.
- 6. Úroveň abstrakce:** je dána obsahovou a kognitivní vzdáleností mezi objektem, se kterým klient manipuluje, a realizovanou mentální činností. O úrovni abstrakce uvažujeme na škále od konkrétního k abstraktnímu (skutečné jablko – hračka jablka – barevný obrázek jablka – černobílý obrázek jablka – schéma jablka – slovo „jablko“). Pro zjištění úrovně abstrakce, na které klient dokáže pracovat, předkládáme úkol zpočátku vždy na úrovni,

ve které je test prezentován. A v případě potřeby s úrovní abstrakce manipulujeme (snižujeme ji). Při rozboru úkolu dle kognitivní mapy vždy porovnáváme úroveň abstrakce v testu a úroveň schopností klienta.

7. Úroveň účinnosti: jde o parametr, který není možné předem analyzovat pro jednotlivý úkol, vždy o něm uvažujeme vzhledem k tomu, jak konkrétní klient řeší daný úkol. Tento parametr je totiž funkcí úrovně mistrovství. (Čím novější úkol je, tím více času a úsilí je potřeba pro jeho zvládnutí. S rostoucí zkušeností obvykle potřebná časová dotace a míra vynaloženého úsilí klesají.) Úroveň účinnosti můžeme hodnotit objektivně (rychlost a přesnost zvládnutí úkolu) nebo subjektivně (subjektivně vynaložené úsilí pro zvládnutí úkolu). Úroveň účinnosti je ovlivněna také motivačními faktory, sebedůvěrou klienta a jeho zájmem o daný úkol. Nedostatečná účinnost může být způsobena nesprávnou prací vyšetřující osoby s předchozími parametry kognitivní mapy (např. nevyhovující modalita vede k nízké účinnosti při řešení úkolu) nebo faktory prostředí, emočními a motivačními faktory.

Zásadní role kognitivní mapy v dynamickém přístupu k hodnocení byla zmíněna již v úvodu této kapitoly. Přesto ještě jednou shrneme, k čemu všemu kognitivní mapa slouží:

- pomáhá při analýze jednotlivých úkolů;
- díky provedené analýze jednotlivým úkolům lépe porozumíme. Rozumíme-li dobře podstatě úkolu, pak můžeme také lépe porozumět úspěchům i obtížím, které klient při řešení úkolu zažívá;
- rozumíme-li výborně podstatě úkolu, můžeme mnohem přesněji (a účinněji) postupovat při zprostředkování;
- skrze jednotlivé parametry kognitivní mapy můžeme v případě potřeby modifikovat předkládaný úkol a hledat takovou jeho podobu, se kterou se klientovi bude lépe pracovat. Tak vlastně zjišťujeme, za jakých podmínek může být klient učícím se jedincem;
- pomáhá při vyhledávání, adaptaci a vytváření nových materiálů pro realizaci dynamického hodnocení.

3.3. Graduované pobídky

Barbora Lucká

Graduované pobídky jsou jiným z přístupů k dynamickému hodnocení.⁸ Jeho autoři, Joseph C. Campione a Ann L. Brown, se podobně jako R. Feuerstein stavěli kriticky ke statickým testům a jejich výstupům. Komentovali, že touto cestou není možné podrobněji zjistit příčiny zažívaného (akademického) neúspěchu a že jejich administrace neposkytuje dostatek podnětů pro následnou intervenci. Přístup také staví na předpokladu, že skrze výkon klienta podaný v pro něj na míru upravených podmínkách je možné přesněji hodnotit úroveň jeho schopností.

Teoretickým základem přístupu je teorie Vygotského – stupňování pobídek se opírá o pohled Vygotského na vývoj dítěte a míru podpory poskytované dospělým. Zpočátku je dospělý nositelem aktivity, oba pracují společně dohromady. Postupně, jak si dítě osvojuje určité

8 Zpracováno na základě těchto materiálů: Brown, 1994; Campione & Brown, 1985; Lidz, 1991; Lidz, 1987; Tzuriel, 2001.

dovednosti, nechává dospělý iniciativu stále více na dítěti a poskytuje potřebnou pomoc do chvíle, kdy si dítě dovednosti zcela zvnitřní a realizuje je nezávisle na dospělém. Silným východiskem přístupu je testovací model Vygotského, se kterým se pracuje také zde:

- vstupní hodnocení dovedností;
- instrukce k cílové úloze;
- profitování z intervence – ukazuje se, že výkon dítěte po zprostředkování (po fázi učení) je pro predikci dalšího vývoje akademických dovedností přesnější než výkon dítěte při vstupním hodnocení dovedností.

Autoři chápou dynamičnost dynamického přístupu ve dvou rovinách: jednak v **hodnocení dynamiky změny** (změna operací a procesů) a jednak v **dynamičnosti testování samotného** – každé hodnocení musí být průběžně upravováno vzhledem k tomu, jak se klient v určité oblasti učí. Realizované hodnocení by přitom mělo být co nejúžeji propojeno se školními dovednostmi a situacemi, mělo by být zasazeno do specifické oblasti (nemělo by jít o obecné dovednosti učení, byť tím se autoři zabývali na počátku své práce). Během procesu hodnocení je důraz kladen na strukturovanou intervenci, zahrnující komplexní interakci s vyšetřující osobou. Úkol se odehrává v nespecifické oblasti (oblasti obecných schopností), osvojené strategie jsou posléze aplikovány právě do oblasti akademické. Míra učení a míra přenosu jsou přitom dány množstvím pomoci (pobídek), kterou klient potřebuje k tomu, aby si konkrétní pravidlo osvojil a aplikoval.

Průběh hodnocení

Východiskem hodnocení v přístupu je poskytovat klientovi strukturovanou podporu do té doby, dokud samostatně nevyřeší předložený úkol. Zprostředkování je tedy zajišťováno předem připravenými pobídkami, které jsou formulovány od nejobecnějších k nejkonkrétnějším. Vyšetřující osoba v poskytování pobídek ustává ve chvíli, kdy klient předložený úkol dokáže vyřešit samostatně. Množství pobídek potřebných pro řešení daného úkolu je indikátorem zóny nejbližšího vývoje klienta. Předpokládá se přitom, že klient s širokou zónou nejbližšího vývoje lépe profituje v etapě učení a pro porozumění principu úkolu a jeho vyřešení potřebuje méně pobídek.

Na počátku diagnostického procesu je realizováno zhodnocení vstupní úrovně klienta. Následuje učební situace, ve které vyšetřující osoba spolupracuje s klientem tak dlouho, dokud ten není schopen samostatně vyřešit sadu předkládaných úkolů. Pokud se mu nedaří konkrétní úkol řešit, je mu poskytnuta série pobídek, které mu mají pomoci při řešení úkolu. Následuje fáze přenosu, kdy má klient aplikovat osvojené strategie v jiné oblasti. Poslední fází hodnocení je fáze posttestu. Hodnocení vždy probíhá v sociální interakci. Vyšetřující osoba je v úloze zapojena tím, že klienta učí vyřešit sérii úkolů.

Charakteristika pobídek

Východiskem pro sestavení pobídek je detailní analýza úkolu. Pobídky jsou následně sestaveny tak, aby každá poskytovala podrobnější informace než předchozí. Jejich posloupnost je dána předem, nezávisle na odpovědích klienta. Procedura je tak spíše orientovaná na úkol než na dítě. Pro hodnocení jsou vybírány takové úkoly, ve kterých je možné naučit se jejich princip a aplikovat jej v dalším kontextu. Předkládané úkoly mají zároveň souviset se školními dovednostmi. Obvykle jde o matice, doplňování řad či úkoly zaměřené na prostorové vztahy. Příklad pobídek je zařazen v Příloze č. 1.

3.4. Hodnocení efektu implicitního a explicitního učení

Lucie Chadimová

Dynamická diagnostika je vnímána jako obohacení testování ve smyslu zařazení aspektu učení a efektu učení na výkon testovaného. V průběhu statického testování se s informací o učení systematicky nepracuje. R. Sternberg a E. Grigorenko však upozorňují, že i ve statickém testování je prokázáno, že se dítě naučí testu rozumět, aniž by dostávalo cílenou zpětnou vazbu na své odpovědi. V psychometrii je spontánní učení označováno jako efekt zácviku. Jedná se o zdroj zkreslení, znepřesňující výsledky testování. Efekt zácviku označuje např. snazší znovuvybavení odpovědí, porozumění principu úloh nebo obeznámenost s materiálem. Lze předpokládat tím vyšší efekt učení, čím vyšší jsou mentální schopnosti dítěte.

Hovoříme o implicitním a explicitním učení. V případě implicitního učení testovaný sám volí vhodné strategie na základě svých hypotéz o tom, jak dosáhnout úspěchu, na základě své předchozí zkušenosti s testovým materiálem nebo materiálem obdobným. V případě explicitního učení jde o vzdělávací instrukci či zprostředkování ze strany administrátora, která je cílená adekvátně dítěti, látce a testové situaci. Je tedy na místě **zařadit úvahy o aspektu učení se** a jeho efektu na výkon testovaného **do hodnocení každé testovací situace**. Učení je mechanismus adaptace a probíhá neustále, bez ohledu na situaci, v níž se žák nachází.

Tabulka 7. Rozdíly statického a dynamického testování

Statické testování	Dynamické testování
Testuje úroveň rozvinutých schopností v daném okamžiku	Testuje úroveň rozvinutých schopností v daném okamžiku + potenciál osvojit si schopnosti pro řešení složitějších úkolů podobného charakteru
Hodnotí výkony jedince v kontextu populace	Hodnotí změnu výkonu jedince na základě vzdělávací intervence
Součástí testování je spontánní učení	Součástí testování je vzdělávací instrukce

Ve vlastní diagnostické práci je třeba vědomě zvažovat, zda **nezanedbáváme roli implicitního učení ve statickém testování a nepřeceňujeme roli fáze instrukce v průběhu dynamického testování**. Snaha odlišit spontánní učení od vlivu cílené intervence zprostředkovatele v testové situaci vedla autory R. Sternberga a E. Grigorenkovou k tvrzení, že „**každé testování je dynamické testování**“. Autoři nabízí model dynamického testování, citlivý na vliv spontánního učení i efektu zprostředkování (Sternberg & Grigorenko, 2001):

1. **Pretestové skóre** (statická administrace)
2. **Posttestové skóre 1** (statická administrace, křivka implicitního učení: Pre -> Post1)
3. **Fáze instrukce**
4. **Posttestové skóre 2** (křivka explicitního učení: Post 1 -> Post 2)
5. **Křivka celkového učení** (Pre -> Post1 -> Post 2)

Dynamické vyšetření chápeme jako alternativu, nikoliv náhradu vyšetření statického. Vnímáme, že je možné tento přístup včleňovat do běžné poradenské praxe různými způsoby, a to v oblasti **filozofie vyšetření** i jeho **praktické realizace**. Dynamický přístup může být **základním myšlenkovým rámcem**, kterého se držíme při diagnostické práci s klientem:

- uplatňujeme průběžně **filozofii přemýšlení o dětech** – klientech, o jejich přístupu k úkolu a způsobech jeho zvládnutí. Tážeme se, jak dítě jednotlivou úlohu řešilo a proč právě takto. A snažíme se nacházet ty momenty, kdy dítě něco (cokoliv) dokáže; ty zvědomujeme a posilujeme, využíváme je jako silné stránky klienta.
- **nahlížíme analyticky na použitý diagnostický materiál** – snažíme se mu v maximální možné míře porozumět. Pro analýzu celého testu a také jednotlivých položek (tato drobná analytická práce je velmi důležitá) využíváme kognitivní mapu. Uvědomujeme si, které kognitivní funkce a myšlenkové operace jsou nutné pro řešení jednotlivých položek, jak se mění jejich charakter, jaké modalitativy jsou využívány pro předložení informací apod.
- **uvažujeme analyticky o dosažených výsledcích klienta**. Sledujeme nejenom dosažený skóre, ale provádíme kvalitativní analýzu výkonů dosažených v jednotlivých položkách, porovnáváme výkony v jednotlivých subtestech mezi sebou, porovnáváme také výkon v průběhu jednotlivého subtestu.
- umožňuje-li to charakter diagnostické situace, využíváme **zkušenost zprostředkovaného učení** a sledujeme, jakou míru a charakter zprostředkování klient potřebuje a zda a jak z nich dokáže těžit.
- při **sestavování zprávy z vyšetření** a doporučení pro práci s klientem máme na mysli koncept dynamického přístupu. Zdůrazňujeme silné stránky klienta, popisujeme, za jakých okolností je schopen podat maximální možný výkon – tedy co mu pomáhá v tom, aby byl v procesu učení a školního fungování úspěšný.

Dynamický přístup pro vyšetření volíme v různých situacích a v různé míře. V praxi se nám osvědčily tyto postupy:

- užití dynamického přístupu **v rámci kontrolního vyšetření** – jde o situace, kdy klient opakovaně přichází do poradenského zařízení. Bylo realizováno vstupní komplexní vyšetření (psychologické i speciálně pedagogické, dle charakteru obtíží klienta a cílů vyšetření), nastaven systém podpůrných opatření a klient přichází po určitém období na kontrolní vyšetření. Namísto další administrace komplexního testu intelektových schopností se nabízí možnost volit dynamický přístup, a hlouběji tak porozumět strategiím myšlení klienta. Toto využití ilustruje Kazuistika č. 1 – Matouš.
- užití **dynamického přístupu jako alternativy, když standardní vyšetření selhává**. Mnohdy se setkáváme s klienty, u kterých bylo realizováno komplexní vyšetření a získané výsledky nebyly dostatečné pro nastavení podpůrných opatření. Případně se jedná o klienty, u kterých není z různých důvodů možné administrovat komplexní test

intelektových schopností (může jít např. o motivačně-volní faktory). Tehdy se nabízí volit dynamický přístup jako cestu pro zmapování potenciálu klienta. Ukazuje se, že díky aplikaci principů zprostředkovaného učení klient mnohdy začne spolupracovat, při vyšetření zažívá úspěch a snáze se daří najít ta podpůrná opatření, která jsou pro něj užitečná. Tuto situaci ilustruje Kazuistika č. 2 – Tomáš.

- užití dynamického přístupu **u určitých klientů, kdy je tento přístup vhodnější** než statický. Obecně se doporučuje dynamický přístup volit zejména, když:
 - se u klienta opakovaně objevují hraniční nebo nízké výsledky – jde o situaci, ve které můžeme jen s obtížemi určit, zda jsou výsledky ovlivněny aktuální úrovní intelektových schopností, či nedostatkem kognitivních strategií;
 - pozorujeme nápadné rozdíly mezi dosahovanými výsledky v testu a pozorovaným chováním klienta – pak je totiž pravděpodobné, že dosažené výsledky neilustrují skutečnou úroveň schopností klienta;
 - se jedná o klienta pocházejícího ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo z odlišného kulturního prostředí – v předložených testech může selhávat z důvodu neznalosti základních pojmů a konceptů, nikoliv z důvodu nerozvinutých kognitivních strategií a funkcí (viz kazuistika č. 5 – Karel);
 - se jedná o dítě deprivované – v takové situaci lze předpokládat, že klient nikdy neměl příležitost učit se přemýšlet. Poskytneme-li mu zprostředkování, můžeme sledovat jeho potenciál učit se;
 - se jedná o dítě s emočními obtížemi – tehdy je totiž jeho výkon v testové situaci více zatížen obavami ze selhání (viz kazuistiky č. 4 – Klárka a č. 7 – Václav).

4.1. Cíle a struktura vyšetření – včlenění dynamické práce do poradenství

Konkrétní rozhodnutí o tom, zda při práci s klientem uplatnit dynamický přístup a v jaké podobě, vždy vychází ze stanovených cílů vyšetření – tedy kladených otázek, na které se v průběhu vyšetření snažíme nalézt odpovědi. Při formulování cílů vyšetření je užitečné mít na mysli:

- důvod, pro který si stanovujeme cíle vyšetření;
- cíle dynamického přístupu jako takového;
- potřebu zhodnotit vhodnost jednotlivých metod.

Následně je možné sestavovat strukturu vyšetření.

Formulované **cíle vyšetření** jsou důležité a užitečné z těchto důvodů:

- pomáhají vhodně zvolit metody a postupy;
- pomáhají hodnotit vhodnost zvolených metod a nástrojů z hlediska cíle vyšetření;
- v průběhu vyšetření lze průběžně zhodnocovat vhodnost volených postupů a dle potřeby diagnostický postup průběžně upravovat (jak po nás ostatně chce samotný dynamický přístup);
- po skončení vyšetření lze zhodnotit, zda se podařilo získat odpovědi na kladené otázky (tedy na formulované cíle vyšetření).

Dynamické vyšetření samo o sobě je zpravidla realizováno s těmito **cíli**:

- identifikovat deficitní kognitivní funkce, které vedou k obtížím v učení;
- mapovat silné stránky klienta (východisko pro zprostředkování);
- identifikovat efektivní způsoby učení a zprostředkování, které umožňují modifikaci klienta;
- zjistit, za jakých podmínek je dítě schopné podat nejlepší výkon.

Dynamický přístup je často využíván při zhodnocování klientova potenciálu k učení, bývá tedy alternativou k administraci komplexního testu intelektových schopností. Při rozhodování, zda administrovat komplexní test intelektových schopností, nebo volit dynamický přístup, si lze položit následující otázky, které pod názvem „**Inteligentní testování inteligence**“ formulovali Hurks a Bakker (2016). Smyslem těchto otázek je dosáhnout stavu, kdy komplexní test intelektových schopností administrujeme pouze v situaci, kdy je to skutečně potřeba. Formulované otázky jsou následující (volně přeloženo):

- Pomůže test inteligence vyřešit problém klienta?
- Pomůže test najít odpovědi na kladené otázky?
- Přispějí výsledky testu k lepšímu naplánování procesu intervence?
- Pomohou výsledku testu rozhodnutí o další vzdělávací cestě dítěte?
- Pomohou výsledky při zjišťování vzdělávacích, zdravotních a vývojových cílů a potřeb?
- Pomohou výsledky testu provést lepší rozhodnutí o poskytnutí speciálněpedagogických služeb (včetně zařazení do speciálních škol)?
- Sloužíme dobře našim klientům, když testujeme jejich inteligenci? A sloužíme dobře všem dětem, když testujeme inteligenci některých?

Již při formulování cílů vyšetření je nezbytné mít na mysli, že smyslem/účelem je vhodné nastavení intervenčních postupů – vyšetření realizujeme pro následnou intervenci, bez které by celý diagnostický proces byl smysluprostý. Pameijer (2017) formuluje těchto **7 principů hodnocení pro intervenci**, které mohou být rovněž užitečné při plánování samotného diagnosticko-intervenčního procesu:

- hodnocení má být na cíl orientované;
- je nezbytné mít na mysli, že vývoj klienta se děje v kontextu – nehodnotím tedy izolované výkony klienta, zajímám se o jeho životní kontext – rodinný, školní, o kvalitu sociálního zázemí...;
- důraz a zaměření vyšetření mají být směřovány (v našem poradenském prostředí) na vzdělávací a vývojové potřeby klienta – co klient potřebuje pro to, aby mohl dosáhnout formulovaného cíle;
- mapování toho, co rodiče a učitelé potřebují, aby mohli podpořit učení a vývoj klienta;
- mapování silných stránek klienta a jeho zdrojů podpory;
- spolupráce a partnerství s klientem, rodiči a učiteli;
- systematický a transparentní proces rozhodování.

Pohled na cíle vyšetření a zvažování o potřebnosti testování inteligence je na tomto místě vhodné doplnit návrhy struktury vyšetření tak, jak o něm hovoří Haywood a Lidzová (2007). Ti totiž nabízejí mnoho užitečných otázek, které je praktické mít na mysli předtím, než začneme plánovat strukturu vyšetření klienta:

- diagnostik potřebuje mít k dispozici kompletní repertoár procedur a přístupů a musí si být vědom toho, jaký druh informací může jednotlivými přístupy získat;
- východiskem diagnostického procesu má být zhodnocení individuální vývojové úrovně konkrétního klienta v konkrétních sledovaných oblastech, mapování zóny nejbližšího vývoje následuje;
- úroveň zóny nejbližšího vývoje není nutné zjišťovat ve všech oblastech, stačí pracovat s těmi oblastmi, které vnímáme jako potenciálně rizikové. Při takovém předpokladu stačí pouze část vyšetření klienta realizovat dynamicky;
- zvažujeme nutnost administrace jednotlivých testů. Je možné, že často automaticky administrujeme testy, které nejsou u konkrétního klienta přínosným zdrojem informací. Pokud tyto testy nebudeme administrovat, získáme časovou dotaci pro realizaci dynamického vyšetření;
- v rámci poradenského vyšetření klademe mnoho otázek. Na různý typ otázky získáme odpovědi různými způsoby. To je potřeba mít na mysli při volbě vhodných metod. Konkrétněji:
 - na otázku „Je některá z vývojových oblastí/funkcí méně rozvinutá, nebo je její vývoj ohrožen?“ najdeme odpovědi při rozhovoru, pozorování či standardizovaném vyšetření;
 - otázku „Do jaké míry si jedinec osvojil obsah (znalosti) v dané oblasti? Co ví a neví/umí a neumí?“ odpovíme nejlépe na základě administrace didaktických testů;
 - otázku „Co může být uděláno pro to, aby jedinec dosáhl rozvoje v těch oblastech, které jsou méně rozvinuté?“ nejlépe zodpovíme na základě využití dynamického přístupu;
 - odpovědi na otázku „Jak dobře jednotlivec reaguje na poskytnutou intervenci?“ najdeme skrze rozhovor, pozorování a didaktické testy.

Ptáme-li se na uvedené a uvědomíme-li si, jaké diagnostické otázky si klademe, schéma diagnostického procesu může být dle Haywood a Lidzové (2007) následující:

1. analýza artefaktů (školní sešity, předchozí diagnostické zprávy, dosahované školní výsledky – školní testy apod.)
2. rozhovor s těmi, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu žáka (zejm. rodina, škola)
3. pozorování žáka v jeho přirozeném prostředí, zpravidla ve školní třídě
4. sestavení diagnostické baterie na základě otázek vyplývajících z předchozích kroků
5. administrace standardizovaných metod včetně didaktických testů k zjištění aktuální úrovně vývoje
6. provedení diagnostické úvahy, vyhledání oblastí, které jsou méně rozvinuté, nefungují optimálně; dynamické vyšetření těchto oblastí a zjišťování zóny nejbližšího vývoje
7. na základě předchozího formulování postupů, které mohou pomoci dítěti překonat obtíže v oslabených oblastech
8. ve spolupráci s rodinou a školou sestavení intervenčního plánu
9. sledování účinnosti intervenčního plánu

Na základě podnětů z odborné literatury a vlastních zkušeností z poradenské praxe se nám osvědčuje tato struktura vyšetření v poradenském zařízení:

- **úvodní analýza situace** - rozhovor s klientem a s rodiči, prohlédnutí školních sešitů, rozhovor s vyučujícími, informace získané prostřednictvím školního dotazníku, případně náslech v hodině;
- **stanovení diagnostického cíle** – ten je formulován na základě předchozího;
- **volba vhodných metod** – design vyšetření – vzhledem k formulovanému cíli;
- **realizace vyšetření**, důraz na zprostředkované učení – v průběhu vyšetření jsou kombinovány metody statické a dynamické dle diagnostického cíle a potřeb klienta. V maximální možné míře (vždy v souladu s etickými pravidly) jsou uplatňovány principy dynamického přístupu ve smyslu práce s klientem, jeho motivace apod.
- **analýza a interpretace výsledků** – výkon klienta nesledujeme pouze vzhledem k statistické normě (kvantitativně), analyticky jej zhodnocujeme a porovnáváme také vzhledem k individuální normě. Klademe důraz na analytickou práci při analýze a interpretaci výsledků, a to směrem k diagnostickému materiálu, výkonům klienta a jeho přístupu k úkolům i směrem k vlastní poradenské roli. Zaměřujeme se na zachycení drobných úspěchů;
- **sdělení závěrů** a doporučení klientovi, rodičům a škole.

4.2. Materiály využitelné pro dynamickou diagnostiku

Chceme-li pracovat dynamicky, musíme mít k dispozici vhodný diagnostický materiál. Z etických důvodů je zřejmé, že pro dynamické vyšetření není možné využívat statické standardizované testy s platnými normami. Baterie pro dynamickou diagnostiku jsou však v ČR zatím stále obtížně dostupné. Otázkou tedy je, jaký materiál pro vlastní dynamicko-diagnostickou práci volit. Za podmínek, které budou popsány níže, lze využít téměř jakýkoliv materiál, jehož prostřednictvím můžeme lépe porozumět procesu klientova myšlení. Konkrétně lze tento materiál rozdělit do mnoha skupin:

- **staré testy**, které již nemají platné normy (např. Paměťový test LGT-3; Test kognitivních schopností TKS; PFT test; Názorové řady; RTS Orientační test rozumových schopností aj.)
- **reedukační materiály** (např. pracovní listy doc. Věry Pokorné, Mgr. Jiřiny Bednářové, KUPOZ, ROPRATEM, Logico Piccolo apod.)
- **společenské hry** (osvědčují se zejména tzv. Smart Games – např. Barevný kód; Stavitelé Stáňa & Standa; dále také pexeso, puzzle, Dixit, Brainbox, scrabble, Kimova hra, Tangram, Tetris, Story Cubes, Motanice, Differix a mnoho dalšího)
- **knihy** (např. publikace na rozvoj čtení s porozuměním, knihy na trénink paměti a pozornosti, Emušáci aj.)
- **vývojové škály**: jejich využití může být pro vyšetřující osobu dobrým vodítkem jak při uvědomování si posloupnosti vývoje jednotlivých schopností a dovedností, tak při uvažování o jejich úrovni u konkrétního klienta. Mohou se tedy stát východiskem analytické práce. Rádi bychom proto na tomto místě odkázali na vývojové a posuzovací škály, které má čtenář k dispozici, a podpořili jej k jejich využití:

- posloupnost vývoje čtenářských dovedností nabízí materiál Jiřiny Bednářové Technika čtení 1, Technika čtení 2 (vydává Edupraxe);
- posloupnost vývoje základů matematických schopností sleduje např. test DISMAS (Diagnostika struktury matematických schopností). Vzhledem k tomu, že jde o standardizovaný materiál, nedoporučujeme jej využívat dynamicky. Čtenář se však může opřít právě o nabízenou posloupnost vývoje, o kterou se může opřít při vytváření vlastního materiálu;
- zejména v ústavní výchově je častá práce s Gesselovou vývojovou škálou – zde se nabízí ve fázi vstupu sledovat spontánní projevy klienta, následně mu zprostředkovávat a sledovat, jak je schopen ze zprostředkování těžit při dalším zvládnutí daného úkolu.
- **ostatní** (např. časopisy pro děti, mapy, různé pracovní listy, jízdní řády, diktát se zdůvodňováním, terapeutické karty aj.)

Podmínky pro dynamické využití těchto rozličných materiálů jsou následující:

- je nezbytné **vynikajícím způsobem znát daný pracovní materiál**. Bez jeho vynikající znalosti není možné klientovi zprostředkovávat, zároveň není možné rozumět tomu, co se jeho prostřednictvím dozvídám. Pro kvalitní porozumění danému materiálu je užitečné jej analyzovat s pomocí kognitivní mapy;
- je nezbytné **respektovat standardizaci** daného nástroje;
- materiál je nutné **volit vždy vzhledem k formulovaným cílům** vyšetření;
- materiál je potřeba volit (a strukturovat) tak, aby **obtížnost jednotlivých položek postupně rostla** s tím, že mezi jednotlivými kroky mají být co nejmenší rozdíly;
- pro práci s daným materiálem je nezbytné mít k dispozici dostatečně **širokou škálu úloh** pro fázi pretestu, učení a posttestu;
- je nezbytné mít naplánovaný **systém sběru a záznamu informací** v průběhu práce s daným materiálem.

Příklady vytvořených materiálů pro dynamickou práci lze nalézt v jednotlivých kazuistikách nebo v přílohách metodik. Jejich autory jsou absolventi výcviku ve využívání dynamického přístupu v poradenské praxi. Čtenář se konkrétně může seznámit s následujícími materiály:

- využití aplikace „Mentem“ (Příloha č. 3)
- využití stolní hry „Povím ti, mami“ (Kazuistika č. 6 – Pavlínka)
- využití společenské hry „Prší“ (Příloha č. 4)
- využití stolní hry „Ubongo“ (Příloha č. 5 a Kazuistika č. 7 – Václav)
- využití stolních her „Anti-virus“ a „Barevný kód“ (Kazuistika č. 8 – Mário)
- zprostředkování při psaní diktátů (Příloha č. 6)

4.3. Zaznamenání práce klienta a jeho procesu přemýšlení

Dynamický proces hodnocení je informačně bohatý. Pro to, abychom mohli v maximální možné míře vytěžit poznatky o klientovi, se kterým pracujeme, a jeho procesu myšlení a učení, je nezbytné mít předem promyšleno, jakým způsobem budeme zaznamenávat průběh klientova přemýšlení a řešení jednotlivých úkolů. Nabízí se zejména tyto možnosti:

- **zapisovat** doslovné **odpovědi klienta** – nutná schopnost přenášet pozornost, nerušit tím klienta, mít vytvořený systém zkratk. Alternativou je pořídit si videozáznam a následně pracovat s ním. Podmínkou je ovšem souhlas klienta, tento postup je zároveň časově náročný;
- využívat **záznamové archy** a do těch průběžně vepisovat poznámky. Je vhodné mít záznamové archy zpracovány vždy pro konkrétní úkol.;
- formou **barevného odlišení** zaznamenávat průběh řešení úkolu – toto je vhodné zejména ve chvíli, kdy klient sám fyzicky kreslí či píše. V průběhu jeho práce mu mohu měnit pastelky a zaznamenávat pouze jejich pořadí. Kritériem změny pastelky může být časový úsek (např. půl minuty) nebo potřeba zaznamenat změnu v procesu práce (vždy po zpracování určitého úseku úkolu klientovi vyměním barvu). Příklad použití tohoto postupu může čtenář vidět v Kazuistice č. 1 (Matouš) při zpracování Komplexní figury.

Pro to, abychom následně mohli provést analýzu a interpretaci práce klienta, je nezbytné zaznamenávat následující:

- **klientovo chování** při předložení úkolu a v průběhu jeho řešení (motivace, projevované emoce, vytrvalost při řešení úkolu, únikové tendence, reakce na obtížný úkol, reakce na úspěšné zvládnutí úkolu apod.);
- jednotlivé **odpovědi** a jejich zdůvodnění, mění se potřeba zdůvodnění;
- **druh chyb**;
- poskytované **zprostředkování** – typ, vzdálenost, schopnost učit se ze zprostředkování a posléze osvojené používat;
- projevy **deficitních kognitivních funkcí**, pozorované obtíže;
- příklady **konkrétních odpovědí** – výroků.

Konkrétní příklady pozorovacích a záznamových archů může čtenář nalézt jak v této metodice, tak v dalších odkazovaných materiálech:

- Příloha č. 5 (Využití hry Ubongo pro dynamickou diagnostiku); Příloha č. 7 (Příklad způsobu zaznamenávání diagnostické situace); Příloha č. 8 (Pozorovací arch – deficitní kognitivní funkce);
- návrh struktury pozorovacího archu předkládá G. Málková v publikaci Zprostředkované učení;
- záznamové listy pro jednotlivé testy baterie LPAD lze nalézt v LPAD Examiner's Manual (Manuálu pro administrátory LPAD).⁹

9 Manuál získává každý účastník a absolvent kurzu LPAD, v současné době je již k dispozici také český překlad manuálu.

4.4. Psaní zprávy z dynamického vyšetření

Při zpracování zprávy a doporučení je nezbytné mít na mysli jejich účel – zprostředkovat pomoc a podporu klientovi, který prošel dynamickým hodnocením. Způsoby podpory klienta mají být ve zprávě popsány. Zpráva z dynamického vyšetření se, stejně jako přístup vyšetřující osoby a celý průběh hodnocení, zásadním způsobem opírá o teoretická východiska dynamického přístupu – zejména o přesvědčení o možnosti strukturální změny. To je myšlenkový rámec zprávy, který určuje také její samotný jazyk – ten má být **pozitivní**. Ve zprávě popisujeme ne „co dítě zná“, ale „**co se může naučit/zvládnout, je-li mu zprostředkováno**“. I při samotném psaní zprávy je potřeba mít na mysli také další teoretická východiska:

- při **analýze práce klienta** se opíráme zejména o **kognitivní funkce** a myšlenkové operace;
- při **analýze diagnostických materiálů** využíváme **kognitivní mapu**;
- pro **analýzu práce zprostředkovatele** (tedy sebe sama) využíváme **kritéria Zkušenosti zprostředkovaného učení**.

Podrobný popis průběhu vyšetření, práce zprostředkující osoby a reakcí klienta včetně jeho pokroků jsou pak důkazem/dokladem modifikovatelnosti klienta. Ve zprávě by se mělo objevit následující:

- **anamnestické údaje**, popis aktuální situace včetně obtíží, pro které klient a jeho rodina vyhledali poradenskou pomoc;
- záznam z **pozorování** klienta na **začátku vyšetření**;
- **výsledky hodnocení** v jednotlivých testech:
 - popis použitých testů (jejich stručná charakteristika – aby čtenatel rozuměl podstatě zadávaných úkolů)
 - popis základní úrovně výkonu klienta – jaký výkon podává v úkolu bez jakékoliv podpory
 - popis poskytnutého zprostředkování a reakce klienta na toto zprostředkování (je schopen přijmout nové strategie? Jak rychle? Jak velká míra zprostředkování mu musí být poskytnuta pro to, aby dokázal přijmout či změnit používanou strategii?)
 - změny v úrovni podávaného výkonu
 - změny v používaných strategiích
- **závěr a doporučení** – shrnutí průběhu celé práce s klientem, vyzdvižení dosažených změn a podmínek pro jejich dosažení, pojmenování silných stránek klienta, popis deficitních kognitivních funkcí a doporučení pro další intervenční práci s klientem.

Vhodné je doplňovat také další záznamy z pozorování, komentáře a úvahy vyšetřující osoby, zejména pak:

- zaznamenávat odpovědi klienta;
- popisovat aktivní a pasivní porozumění pojmům, schopnost učit se nové pojmy;
- popsat rozvinuté a deficitní kognitivní funkce – projevují se ve všech testech stejně, nebo se liší? Pokud se liší, v čem se liší charakter testu? Jde o jinou modalitu, komplexnost informací, úroveň vyžadovaných myšlenkových operací?;
- charakterizovat poskytnutý typ a intenzitu (vzdálenost) zprostředkování včetně reakcí klienta na tyto pobídky;

- popisovat způsoby, jakými se klient stavěl k jednotlivým úkolům – byl si vědom typu problému, který před něj byl předložen? Jakým způsobem sbíral potřebné informace?;
- popis pozorovaných změn v chování i dosahovaných výkonech klienta a v potřebě poskytovat zprostředkování;
- motivační a emoční aspekty výkonu klienta;
- schopnost seberegulace klienta.

Zpráva z dynamického vyšetření, která zohledňuje a zaznamenává vše výše uvedené, bývá dlouhá, obvykle 8–15 stran A4. (To je dáno mimo jiné samotnou délkou vyšetření, které mívá 10–15 hodin). Jde o dokument, který je pro vyšetřovatele časově náročné zpracovat, zároveň je příliš dlouhý pro mnohé čitatele. (Ukázku zprávy z dynamického vyšetření, realizovaného pomocí baterie LPAD, čtenář najde v Kazuistice č. 4 – Klárka). V běžných poradenských podmínkách jde tedy o způsob zpracování zprávy, který nelze využít. Přesto je možné zde pro běžnou poradenskou praxi čerpat mnohou inspiraci. Osvědčilo se nám zejména následující:

- mít na mysli, že ve zprávě z dynamického vyšetření je zásadní zaměření na **hledání malých změn** a popis procesu řešení jednotlivých úkolů a dosahování těchto změn;
- uplatňování **kvalitativního a analytického přístupu** při náhledu na získaná data – ať již jde o uvažování o testovém materiálu či práci klienta;
- popisovat také samotnou **práci vyšetřující osoby a reakce klienta** na její intervence. Jde o užitečný zdroj metod následně doporučovaných pro práci s klientem jako takovým;
- **popisovat** pro čtenáře **používané diagnostické metody** a vysvětlovat, co se na základě jejich výsledků vlastně dozvídá;
- klást důraz na zaznamenání **postřehů z pozorování**, používat přitom důsledně popisný jazyk;
- jednotlivá **doporučení provazovat s diagnostickými výstupy** – tedy dávat najevo, proč právě toto opatření může být pro klienta přínosné. Domníváme se, že pak je pro pečující osoby přijatelnější o jednotlivých doporučeních uvažovat a uvádět je do praxe.

Jde o kroky (doporučení), které lze v různé míře (rozsahu) včlenit do běžné poradenské zprávy, jak ilustruje také kazuistika č. 3 – Jakub.

4.5. Dynamické hodnocení akademických schopností

Postupně jsme se seznámili s vymezením dynamického přístupu, chápáním inteligence a klíčovými teoretickými koncepty, o které se opíráme v nabízeném způsobu využití dynamického přístupu v poradenské praxi. Již začíná být zřejmé, že ten je možné uplatňovat při mapování potenciálu k učení v prakticky jakékoliv oblasti našeho života. V následující části předložíme návrhy takového využití v mapování poznávacích funkcí, matematických a jazykových schopností. Nabídneme také možnost využití vývojových škál při dynamickém hodnocení. Ať již využíváme dynamický přístup k hodnocení jakékoliv oblasti dovedností, chceme mít vždy na mysli následující: nesledujeme aktuální úroveň schopností, ale možnost rozvoje jednotlivce v dané oblasti, zaměřujeme se na meta-úroveň daných schopností – tedy na proces práce a na používané strategie. K tomu nám je oporou teoretický rámec, zejména přesvědčení o modifikovatelnosti člověka, zprostředkování a (deficitní) kognitivní funkce.

4.5.1. Dynamické hodnocení poznávacích funkcí

O dynamickém hodnocení poznávacích funkcí (ale vlastně o obecných zásadách dynamického přístupu k hodnocení potenciálu k učení, které můžeme aplikovat v jakékoliv oblasti učení) budeme nyní uvažovat ve dvou krocích: ve fázi přípravy a ve fázi realizace vyšetření.

Fáze přípravy

Nedílnou součástí přípravy vyšetření je **uvědomění si toho, co to je dynamický přístup** a jaké možnosti nám přináší (důraz na proces práce klienta; sledování postupu klienta při řešení určitého úkolu; modifikace způsobu hodnocení; fáze učení – důraz na rozvoj strategií, dovedností a postupů). Nezbytné je rovněž uvědomění si **cílů vyšetření**. Na základě toho **volíme vhodný diagnostický materiál**. Ten vybíráme (nebo vytváříme) vzhledem k charakteru dynamické práce – musí tedy naplňovat některé charakteristiky:

- postupně se zvyšující náročnost položek – ale vždy jen o malý krok
- dvě nebo tři varianty testového materiálu, kdy jednotlivé položky jsou založeny na stejném principu, pouze se mění jejich konkrétní podoba (dvě – fáze testová a fáze učení; tři – fáze pretestu, učení a posttestu)
- zároveň musíme rozumět podstatě jednotlivých úkolů a mít předem promyšleno, jakým způsobem zprostředkovávat strategie nutné pro řešení úkolu a jak vést klienta svými otázkami k uvědomění si vlastního procesu myšlení
- je nezbytné mít předem promyšleno, co jsou klíčové momenty úkolu, čeho je potřeba si při pozorování klienta všimnout a jakým způsobem budeme pozorované projevy zaznamenávat

Fáze samotného vyšetření (pretest, zprostředkování, posttest)

Po celou dobu vyšetření klademe **důraz na proces**, sledujeme způsob, jakým klient přistupuje k řešení úkolu, zajímá nás jeho myšlení – chceme nahlédnout do „black boxu“ jeho mysli. Jediným způsobem, jak toho dosáhnout, je bedlivé pozorování a zejména kladení otázek s cílem odhalit a pojmenovat právě proces myšlení. Stále tedy máme na paměti, že cílem dynamického hodnocení je odhalit a pojmenovat **metakognitivní postupy**. K tomu nám výrazně pomáhá **verbalizace**. Na co a jak se ptát během vyšetření (zejména ve fázi učení)?

- klíčovým východiskem při kladení otázek (a jejich formulaci) jsou parametry zkušenosti zprostředkovaného učení, myšlenkové operace a deficitní kognitivní funkce;
- během zprostředkování svými otázkami zdůrazňujeme jednotlivé kognitivní funkce, které jsou u klienta méně rozvinuté nebo deficitní – takto na ně zaměřujeme pozornost a společně budujeme strategie jejich rozvoje. K oblasti přemýšlení míří zejména kognitivní funkce z fáze zpracování;
- zároveň zdůrazněním jednotlivých parametrů zkušenosti zprostředkovaného učení posilujeme efektivní způsoby chování (např. zprostředkování pocitu kompetence);
- cílem kladených otázek je vést klienta k uvědomění si použitých principů a strategií, postupně tedy formulovat návod pro postup řešení předloženého úkolu (problému);
- otázky formulujeme (minimálně z počátku) otevřené – postupujeme tedy z maximální možné vzdálenosti zprostředkování, dle potřeby se vzdáleností pracuji;
- pokládané otázky mají vždy podporovat proces myšlení;

Při kladení otázky si musíme uvědomovat, **co je jejím cílem** – kam kladenou otázkou míříme (k jakému principu). Klientovi vždy poskytujeme **dostatek času** na promyšlení a odpověď. Příklady otázek kladených ve fázi zprostředkování jsou:

- Jak jsi přišel na to, že...?
- Řekni mi tři důvody, pro které je tvoje odpověď správně.
- Co se stane, když...?
- Jak jinak by se to dalo vyřešit?
- Co myslíš, že bude tvým úkolem?
- Jaké jiné řešení by bylo lepší?
- Co kdyby...?
- Jaký další příklad tě napadne?
- A co ještě?

Kde čerpat další inspiraci:

- příklad zprostředkování může čtenář nalézt v kazuistice č. 1 (Matouš), jejíž součástí je ukázka dynamického využití komplexní figury včetně podrobného popisu celého procesu administrace a reakcí klienta;
- G. Málková ve své knize „Zprostředkované učení“ (2009, s. 100–101) nabízí přepis části rozhovoru s klientem, ve které u každé položené otázky zároveň komentuje, kam daná otázka míří;
- R. Fisher ve své knize „Učíme děti myslet a učit se“ věnuje celou jednu kapitolu tématu kladení otázek (1997, s. 27–43);
- příklady rozhovorů s cílem přivést klienta k uvědomění si principu úkolu a potřebných strategií jsou uvedeny v manuálu k vyšetření LPAD (R. Feuerstein a kol., 2015).

4.5.2. Dynamická diagnostika jazykových schopností

Jako vždy, když hovoříme o dynamickém přístupu, i při hodnocení jazykových schopností klademe důraz na „meta“ úroveň – na oblast metakognice a na oblast metajazykových schopností, nikoliv na oblast implicitních znalostí. Při uvažování o oblastech jazykového vývoje a jejich dynamického hodnocení jsme zvažovali zejména:

- fonologické schopnosti,
- slovní zásoba,
- práce s textem – gramatika, porozumění textu.

Vždy klademe důraz na zprostředkování strategií (jak něco dělat), jejich uvědomění a schopnost aplikovat je v dalších kontextech.

4.5.2.1. Dynamické hodnocení fonologických schopností

Při dynamickém hodnocení **fonologických schopností** je užitečné mít na mysli posloupnost vývoje fonemického povědomí a zároveň zvažovat kognitivní náročnost jednotlivých úkolů. Ta je dána:

- složitostí podnětového materiálu,
- nároky na pracovní paměť a serialitu,
- náročností užívané kognitivní operace.

Připomínáme také posloupnost vývoje fonemického povědomí:

- členění slov na slabiky
- rýmování
- rozpoznání počáteční hlásky
- izolace počáteční/koncové hlásky
- skládání hlásek
- členění slov na hlásky
- elize a transpozice hlásek.

Ve fázi zprostředkování můžeme využívat tyto strategie:

- vizualizace klíčové/cílové zvukové jednotky a podnětového slova,
- vizualizace procesu zpracování úlohy, vizualizace segmentů slova (žetony, kostky apod.),
- pojmenování či vizualizace kroků při plnění úlohy (Co je naším úkolem? Co budeme dělat?),
- verbalizace postupu (Pověz mi, jak jsi postupoval...).

Přínosnou inspirací pro zprostředkování fonologických dovedností může být materiál Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Příklady úloh pro diagnostiku fonemického povědomí lze čerpat v publikacích Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků autorů M. Caravolas a J. Volína (2005) nebo v publikacích G. Seidlové Málkové a M. Caravolas (Baterie testů fonologických schopností, 2013), G. Seidlové Málkové a F. Smolíka (Diagnostika jazykového vývoje, 2015) či F. Smolíka a G. Seidlové Málkové (Vývoj jazykových schopností, 2015). Ovšem pozor – jde o standardizované a relativně nedávno vytvořené nástroje. Dbejme proto na to, abychom je neznehodnotili. Využívejme je jako inspiraci a pro vlastní dynamickou práci si vytvářejme vlastní alternativy. (Inspirovat se lze také v řadě materiálů pro speciálně pedagogickou reedukaci.)

4.5.2.2. Dynamické hodnocení slovní zásoby

Při hodnocení slovní zásoby nám užitečnou oporou mohou být deficitní, resp. rozvinuté kognitivní funkce. Připomeneme je proto na tomto místě, tentokrát budeme pracovat s formulací rozvinutých kognitivních funkcí:

- **fáze vstupu:** Dobře rozvinuté receptivní verbální nástroje pro označování objektů, událostí, vztahů apod.
- **fáze zpracování:** Využívání pojmů (kategorií – nadřazených pojmů) v procesu logického zdůvodňování.
- **fáze výstupu:** Schopnost podávat dobře rozvinutou odpověď; potřeba přesnosti ve vyjádření odpovědi; užívání jasného a přesného jazyka, volba správných slov.

Co a jak sledujeme:

- **aktivní slovní zásobu** klienta,
- **pasivní slovní zásobu** klienta – porozumění předkládaným pojmům;
- schopnost pracovat s **nadřazenými pojmy** (koncepty) – protože práce s koncepty je vlastně univerzální strategií. Pokud např. klient porovnává dva obrázky a řekne „Jeden je modrý, druhý bílý“, pracuje na konkrétní úrovni. Právě tyto dva obrázky se liší v tom, že jeden je bílý a druhý modrý. Jiné dva obrázky se však také mohou lišit v barvě, byť jeden bude zelený a druhý hnědý. Řekne-li však klient „Mají odlišnou barvu“, pak pracuje s nadřazeným pojmem – s kategorií barvy. A toto pojmenování je univerzálně použitelné, ať jsou dva porovnávané obrázky namalovány libovolnou barvou. Tedy – při porovnávání jiných dvou obrázků může rozpoznat a pojmenovat stejný princip změny;
- schopnost **učit se nové pojmy a používat je** – je časté, že klient spontánně nepracuje s nadřazenými pojmy. Mnohdy je však dobře zná a stačí mu ve fázi zprostředkování ukázat vhodnost jejich použití. Následně je začne spontánně používat. Někdy pojmy nezná, pak je nezbytné mu pojem představit a zprostředkovat jeho obsah (např. nejenom říci „toto je trojúhelník“, ale také ukázat, že trojúhelník má tři vrcholy, tři úhly, tři strany, porovnat je s čtvercem – čtyřúhelníkem apod.).

Všechny čtyři roviny máme mít na paměti, všimát si jich, dle potřeby poskytovat zprostředkování a sledovat, jak klient ze zprostředkování dokáže těžit.

4.5.2.3. Dynamické hodnocení v oblasti práce s textem (gramatika, porozumění)

V oblasti dynamického hodnocení práce s textem, ať již jde o porozumění gramatice jazyka či o čtení s porozuměním, je naprosto zásadní zvědomování používaných strategií a struktury jazyka. K tomu také má směřovat náš postup při zprostředkování. Při hodnocení **čtení s porozuměním** můžeme využívat např. tyto techniky:

- sebedotazování,
- shrnování,
- předvídání,
- vyhledávání rozpoznatelných částí slov; kombinace slov,
- příprava struktury odstavce (pro psaní),
- vyvozování na základě čteného textu (jestliže – pak),
- usuzování na cíle a plány, které motivují činy hlavní postavy,
- usuzování na souvislosti chování hlavní postavy,
- určení hlavního tématu textu.

Užitečnou inspirací pro hodnocení dovedností rozumět textu, ale zejména pro zprostředkování v této oblasti může být instrument z řady Basic Feuersteinova instrumentálního obohacování „Naučte se klást otázky, porozumíte tomu, co čtete“. Poradenskému pracovníkovi tento instrument může být inspirací v tom, jak krok za krokem rozvíjet schopnost klást otázky a uvědomovat si, k jakému sdělení ve větě se jednotlivá otázka vztahuje. (Podrobněji ve Feuerstein a kol., 2014 nebo Feuerstein a kol., 2009.)

Bohatým zdrojem textů ke čtení mohou být výstupy projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, dostupné na adrese www.cteme.eu, zejména pak materiál Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí. Tyto materiály jsou zpracovány pro žáky 1.–5. ročníků ZŠ, pro žáky 1. ročníku jsou zvlášť zpracovány materiály pro žáky učící se analyticko-syntetickou a genetickou metodou.

Při hodnocení míry osvojení **gramatiky** můžeme pro zprostředkování využívat např. níže popsané techniky (postupy). (V popisu se bude objevovat slovo učitel – to proto, že právě k jeho praxi je vztahováno dynamické hodnocení jazykových schopností. Může však jít o jakéhokoliv zprostředkovatele.):

- učitel podněcuje znalost studentů skrze kladení **otázek provokujících myšlení**;
- učitel vytváří atmosféru, ve které jsou **chyby vnímány jako příležitost** k učení a znovupromyšlení. Učí studenty, jak si kontrolovat práci a jak opravit chyby – jak být pozorným detektivem jazyka;
- učitel podněcuje studenty k hledání **podobností a odlišností mezi mateřským a cizím jazykem** – v hláskování, výslovnosti i gramatice. Vede k užívání analogického zdůvodňování – tak podporuje metalingvistické vědomí v obou jazycích. Studenti např. ve slovech v obou jazycích hledají podobné kořeny, předpony či přípony. Podporuje studenty v tom, aby objevovali pravidla stavby věty či časování...;
- učitel podněcuje studenty k tomu, aby spontánně vytvářeli **vlastní mnemotechnické pomůcky** pro osvojování jazykových vzorců. (Jsou to ale často také názorné pomůcky či symboly, obrázky, schémata.);
- učitel studenty vede k tomu, jak **organizovat osvojenou látku v souladu s kategorií osvojovaných konceptů** – vede je k třídění osvojeného do kategorií.

Níže uvádíme konkrétní příklady využití dynamického přístupu v diagnostice čtení, psaní či osvojování gramatických pravidel. Jde o stručná shrnutí několika přístupů, publikovaných v pedagogicko-psychologických časopisech. Mohou pro nás být užitečnou inspirací při hledání vlastní cesty využívání dynamického přístupu v poradenské praxi.

Hodnocení dovedností psaní (včetně úrovně osvojení gramatických pravidel): administrátor sleduje, jak klient reaguje na **různá zadání téhož/podobného úkolu**. Namísto diktátu může administrátor sledovat, jak klient pracuje s gramatickými pravidly v průběhu volného psaní. Zároveň pozoruje, zda klient provádí kontrolu, zda dokáže vyhledat a opravit své chyby. Proces zpracování psaného textu (volného psaní) lze rozdělit do několika etap: 1) vyhledání vhodného tématu na základě rozhovoru s klientem; 2) příprava – ústní nebo písemné vytvoření jakéhosi draftu, ve kterém klient shrne klíčové informace o tématu, kterému se chce věnovat. Součástí je také vytvoření plánu, resp. osnovy pro vznikající text; 3) vytvoření konceptu textu; 4) kontrola; 5) editování. Administrátor po celou dobu sleduje práci dítěte, klade otázky s cílem porozumět procesu práce, případně vede žáka k vytváření strategií a orientaci v procesu. Návrh konkrétních otázek a podnětů pro pozorování lze najít v původním textu autorské dvojice Cioffi a Carney (1997).

Zprostředkování metakognitivního uvědomění a metalingvistických dovedností jako východisko pro rozvoj čtení a psaní osob s dyslexií: Pro správné čtení je nutné, aby čtenář např. **chápal vztah/spojení zvuk/symbol, strukturu vět a vzorec pro sestavování slov do vět**. Proces psaní vyžaduje porozumění tomu, **jak pracovat s jazykovými pravidly** (vzorci pro to,

abychom dokázali vyjádřit vlastní myšlenky). Tyto dovednosti jsou typicky méně rozvinuté u dětí s dyslexií, kterým je potřeba **zprostředkovat metalingvistické uvědomění**. To je užitečné jak při osvojování mateřského, tak cizího jazyka. Autorská dvojice Schneider a Ganschow (2000) doporučuje pracovat podle tzv. cyklu hodnocení (assessment cycle), ve kterém se učitel a student průběžně navzájem učí skrze vzájemný rozhovor. Učitel/hodnotitel musí být schopen a) identifikovat typický vzorec odpovědi studenta s cílem rozhodnout se, jak dále rozvíjet strategie řešení úkolů žáka; b) stimulovat/provokovat proces myšlení žáka. Hodnotitel sleduje dva druhy projevů metalingvistického uvědomění: indikátory toho, že student zpracovává informace a že aktivně používá metalingvistické znalosti v různých kontextech (více viz Schneider a Ganschow, 2000).

Využití dynamického přístupu v zhodnocení úrovně gramatických schopností (využití v cizím nebo mateřském jazyce): A. Kozulin a E. Garb (2001) popisují metodologii využití dynamického přístupu ve výuce gramatiky. Ta následuje jeden z tradičních modelů dynamického testování, tzv. „sandwich“, který je tvořen fázemi pretest, učební fáze, posttest. Autoři navrhuje, aby učitel jazyka nejprve předložil studentům test gramatiky spolu s popisem celé procedury tetování a základním zprostředkováním strategie vhodné pro řešení podobného typu úkolu – např. zaměření na tázací zájmena (fáze pretestu). Poté, co studenti zpracují test, nastává učební fáze. V té mají studenti k dispozici svůj (již vyplněný) test a také přehled související gramatiky. Společně s učitelem procházejí otázku po otázce a diskutují nejenom o tom, která odpověď je správně a proč, ale také proč není možné vybrat jinou z nabízených možností. Přehled učiva si studenti mohou vzít domů a využít jej jako východisko pro další studium. Následuje etapa posttestu, ve které je studentům předložen podobný test, který sice pracuje s jinými příklady, ale sleduje tytéž dovednosti. V rámci hodnocení je sledován individuální rozvoj (zlepšení) jednotlivých studentů (více viz Kozulin a Garb, 2001 a příloha 2 této metodiky, kde část článku volně překládáme).

Dynamické hodnocení a strategie podpory studentům s obtížemi v osvojování cizího jazyka: E. Schneider a L. Ganschow (2000) hovoří o tom, že učitel vybírá koncept (koncepty), které si má student osvojit, a vede jej k jejich porozumění za využití pobídek (otázek), které učiteli zároveň umožňují získávat náhled na to, jak danému tématu student aktuálně rozumí. Zaměřuje se přitom na tři roviny zprostředkování:

- **lingvistickou:** jde o osvojování jazykových pravidel – fonologických, ortografických, gramatických, sémantických
- **metalingvistickou:** jde o vyučování struktury jazyka
- **metakognitivní:** jde o přejímání kontroly nad vlastním procesem přemýšlení; uvědomění si strategií a schopnost je využívat.

Při práci s celou skupinou vyučující uplatňuje zejména tyto postupy s cílem rozvíjet aplikaci metalingvistických dovedností:

- podněcuje znalost studentů skrze kladení otázek provokujících myšlení;
- vytváří atmosféru, ve které jsou chyby vnímány jako příležitost k učení a znovupromyšlení. Učí studenty, jak si kontrolovat práci a jak opravit chyby – jak být pozorným detektivem jazyka;

- podněcuje studenty k hledání podobností a odlišností mezi mateřským a cizím jazykem – v hláskování, výslovnosti i gramatice. Vede k užívání analogického zdůvodňování – tak podporuje metalingvistické vědomí v obou jazycích. Studenti např. ve slovech v obou jazycích hledají podobné kořeny, předpony či přípony. Podporuje studenty v tom, aby objevovali pravidla stavby věty či časování...;
- podněcuje studenty k tomu, aby spontánně vytvářeli vlastní mnemotechnické pomůcky pro osvojování jazykových vzorců. (Jsou to ale často také názorné pomůcky či symboly, obrázky, schémata.);
- ukazuje studentům, jak organizovat osvojenou látku v souladu s kategorií osvojovaných konceptů – vede je k třídění osvojeného do kategorií.

Dynamické hodnocení čtenářských dovedností: T. Dörfler, S. Golke a C. Artelt (2009) sestavili doporučení pro tvorbu dynamického testu čtení s porozuměním. Opřeli se přitom o dříve publikované texty Tissinka, Hamerse a van Luita (1993) a Kletzienu a Bednara (1990). V těchto textech je doporučováno při konstrukci testu a technik zprostředkování klást důraz na metakognitivní úroveň čtení; nabízet studentům kroky související s konkrétním úkolem a umožňující jeho úspěšné vyřešení a v průběhu testové situace poskytovat pobídky a sledovat, jak student dokáže těžit ze zprostředkování. Osvědčily se přitom tyto konkrétní techniky: opakovaná prezentace úkolu, odhalení struktury položek, společné stanovení strategií řešení, modelování, vizualizace, procvičování.

Následně autoři vytvořili vlastní test čtení s porozuměním. Před jeho administrací je nutné si uvědomit, že smyslem čtení s porozuměním je získat z textu potřebné informace vzhledem ke konkrétnímu účelu/cíli. Podmínkou přitom je, že čtenář musí provést řadu procesů na úrovni slov, vět i celého textu:

- identifikovat řady písmen jako slova,
- přiřadit slovu význam,
- integrovat významy jednotlivých slov nebo vět do celku.

Při dynamickém hodnocení čtení s porozuměním je dle autorů vhodné zaměřit se na jednotlivé kognitivní procesy, které souvisejí s různými úrovněmi čtení s porozuměním, např.:

- vyvozování na základě čteného textu (jestliže – pak),
- usuzování na cíle a plány, které motivují činy hlavní postavy,
- usuzování na souvislosti chování hlavní postavy,
- určení hlavního tématu textu.

Řadu dalších podnětů mohou čtenáři nalézt ve speciálu časopisu „Journal of Cognitive Education and Psychology“ (ročník 17, číslo 1, vydáno 2018). Ten se zaměřuje na dynamické hodnocení potenciálu k učení při osvojování cizích jazyků.

4.5.3. Dynamické hodnocení matematických schopností

Východiskem pro dynamické hodnocení matematických schopností je **silné teoretické zázemí** ve dvou oblastech: jednou je znalost **posloupnosti vývoje matematických schopností**, druhou **teoretická východiska dynamického přístupu** samotného a již tolikrát zmiňovaná potřeba klást v průběhu diagnostického procesu důraz na zjišťování **meta-úrovně** a sledování

myšlenkových procesů klienta. (K tomu nám jsou naprosto zásadním nástrojem otázky, které klientovi klademe.) To následně doplňujeme **vynikající znalostí testového materiálu**, která je založena na vlastní analýze jednotlivých položek a myšlenkového procesu potřebného pro řešení úkolu (sami coby vyšetřující osoby, ale zejména zprostředkovatelé musíme rozumět tomu, jaké kroky je potřeba mentálně realizovat pro řešení daného úkolu).

Inspirací pro uvědomění si posloupnosti vývoje a struktury matematických schopností mohou být diagnostické baterie DISMAS (Traspe, Skalková, 2013) nebo Diagnostika matematických schopností a dovedností (Bednářová, 2017a, 2017b). Autoři Traspe a Skalková sledují úroveň schopností klienta v těchto oblastech:

- číselné řady (jmenování číselné řady vzestupně a sestupně v oboru do 10, 20, 100, 1000)
- představa čísel (vnímání uspořádání prstů či teček, porozumění řádům),
- matematické pojmy (podoblasti předčíselné pojmy a operační pojmy),
- operační představy (podoblasti rozklad čísla, číselné operace),
- automatizace početních dovedností (násobkové řady, násobilka, algoritmy písemného sčítání, odčítání, násobení a dělení).

Jiřina Bednářová člení matematické schopnosti odlišně, byť vlastně sleduje tytéž principy. V její baterii jsou úkoly rozděleny do těchto oblastí:

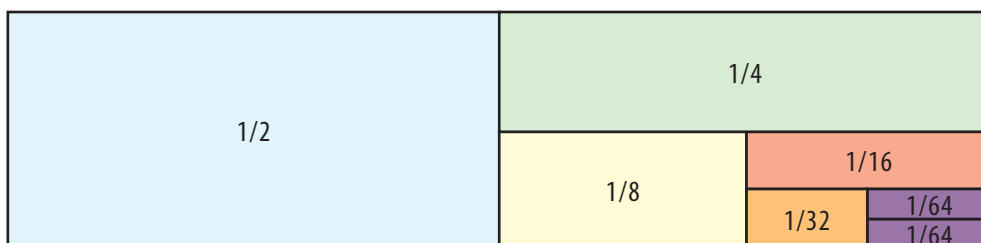
- numerace (číselné řady, porovnávání větší/menší, řady),
- operace (rozklady čísel, dopočet do 10, sčítání, odčítání, násobení a dělení),
- aplikace operací (doplňování znaků, počítání/postřehování prvků, slovní úlohy).

Co je společného oběma přístupům a co je pro nás cennou inspirací při realizaci dynamického hodnocení matematických schopností: není potřeba pracovat s velkými čísly. Např. pro zhodnocení, zda klient rozumí rozkladům čísel, stačí pracovat v oboru do 10 a následně sledovat, **zda tentýž princip dokáže přenést** do počítání v oboru do 20 a v oboru do 100. Při řešení těchto úkolů klademe důraz na **verbalizaci procesu a poznávání použitých strategií**.

Základem diagnostiky i následného zprostředkování v matematice má být práce s **pojmy**. V průběhu diagnostického procesu tedy sledujeme, zda klient používaným pojmům rozumí a zda je aktivně používá. Kdykoliv obsah matematických pojmů zprostředkováváme, sledujeme, jak se jim klient učí, jakou míru dopomoci potřebuje, kolik kroků je při zprostředkování nezbytných, jak názorné musí být a jak rychle klient pojmu porozumí (na skutečně konceptuální úrovni). Bednářová (2016) toto ilustruje na situaci, kdy se svými klienty vyvozuje zlomky:

- nejprve skládá společně s klientem list papíru A4 na dílky – na poloviny, čtvrtiny, osminy... Jednotlivé dílky odlišuje barevně (viz následující schéma) a společně s klientem porovnává jednotlivé dílky. Provádí to jak slovně, tak formou zápisu;
- klade důraz na porovnávání jednotlivých dílků;
- klade otázky jako „Kolik má celek částí?“ ($1 = 4/4$) nebo „Co je větší: 1, nebo $\frac{3}{4}$?“ apod.
- dbá na to, aby při vyvozování pojmu postupovala krok za krokem a sledovala posloupnost vývoje právě daného pojmu.

Schéma 14. Ilustrace k postupu vyvození zlomků podle J. Bednářové



Podobně pracuje J. Bednářová s tzv. sčítacími řadami, které čerpá z metodik matematiky Amerlingova ústavu. V prvním kroku pracuje s rozkladem čísla v oboru do deseti – ten ukazuje manipulačně, na skupinách. Zároveň ponechává klientovi k dispozici matematické vyjádření. Dbá na porozumění základům a následně postupuje o úroveň výše – vede však klienta k uvědomění, jak obtížnější úroveň souvisí s doposud zvládnutou úrovní a jak může doposud osvojené využít i nadále. Dbá tedy na vnímání souvislostí.

Schéma 15. Příklad sčítací řady

7 – rozdělíme na 4 a 3

$$4 + 3 = 7$$

$$3 + 4 = 7$$

$$7 - 4 = 3$$

$$7 - 3 = 4$$

$$4 + ? = 7$$

atd.

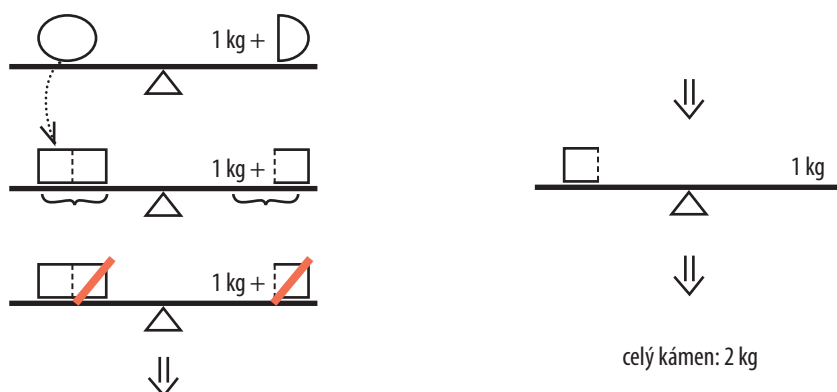
$$57 + 8$$

8 rozdělíme na 3 a 5
zvýrazněná **7** – to je
to, co klient již zná, tj.
dovednost (porozumění),
které může využít

Toto pojetí naznačuje potřebu **přistupovat k matematice a její výuce kognitivně**. O tom hovoří mj. prof. Roman Guzman (Shores, 2017, 2018), který ve svém pohledu na matematiku vychází z poznatků kognitivní psychologie, zejména pak z prací J. Piageta, L. Vygotského, V. Davidofa a R. Feuersteina. Guzman upozorňuje na to, že matematice se máme učit proto, že jde o gymnastiku mozku – jejím smyslem je rozvoj analytického, analogického a kritického myšlení. To z ní činí kognitivní úkol, ale klienti (žáci ve školách) často předkládaným úkolům čelí jako úkolům matematickým (tedy – pro ně beze smyslu). Zároveň matematika hovoří mnoha jazyky (algebra, trigonometrie, geometrie apod.), pracuje s mnoha modalitami (rovnice, grafy, tabulky...) a kladenou otázkou obvykle není „jak jsi dospěl k řešení“, ale „jaké je řešení“. A proto bývá vnímána jako obtížná.

Pro to, aby se matematika stala skutečně gymnastikou mozku, je potřeba na ni začít nahlížet jako na situaci, ve které klient řeší **kognitivní výzvu**, a klást **důraz na metakognitivní rovinu řešení úkolů**. Zároveň je potřebné hledat a nabízet klientům různá vyjádření téhož (využívat **různé modality**). Oblíbeným příkladem prof. Guzmána je tento: *Na kameni u cesty je nápis „Vážím 1 kg a $\frac{1}{2}$ své váhy“.* Následuje otázka *„Kolik váží kámen?“* Dospělí zpravidla úlohu vyjádří rovnicí $1 + x/2 = x$ a tu vyřeší. Pro děti je takové uchopení mnohdy obtížné a výrazně snáze příkladu porozumí, je-li vyjádřen kresbou:

Schéma 16. Alternativní zobrazení jednoduché úlohy kresbou



Vyjádříme-li tutéž informaci nejenom verbálně, ale také obrázkem, pak **zkvalitňujeme fázi vstupů** – to znamená, že podporujeme proces sběru a příjmu informací. To následně ovlivňuje průběh elaborace – tedy zpracování informací. Guzman proto navrhuje, aby klient jednotlivé úkoly řešil nejprve pomocí „selského rozumu“ a za využití vizualizace, dle potřeby se zprostředkováním. Zpravidla tak úkol může úspěšně vyřešit – má tedy kompetenci porozumět danému principu. Následně, s oporou o vlastní zkušenost a se zprostředkováním, je mu představeno matematické řešení téhož, kterému již rozumí (nabídnutý koncept, algoritmus, matematické vyjádření... je opřeno o zkušenost a o porozumění).

G. Sønnesyn (2008) se při pohledu na didaktiku matematiky opírá o teorie L. Vygotského, A. Lurii a M. Nyborga. Vysvětluje, že klíčovými podmínkami pro porozumění matematice (i v rovině metakognice) jsou vytvoření **abstrakce konkrétního pojmu** (odhlédnutí od konkrétního obsahu a zobecnění) a **využití verbalizace** jako nástroje k tomu, jak proces abstrakce podpořit. Hovoří zároveň o nutnosti **fyzicky manipulovat s objekty**, až postupně začít pracovat s obrázky daných objektů. Takto je možné (a z jeho pohledu nezbytné) budovat jednotlivé matematické pojmy (koncepty), jako např. koncept čísla či koncept odčítání. Až pokud si dítě (na základě zprostředkování) vytvoření **spojení mezi slovem (pojmem) a jeho obsahem** a dokáže s ním pracovat v různých kontextech, pak konceptu skutečně rozumí. Sønnesyn doporučuje zprostředkovávat obsah pojmu dříve, než je představeno jeho symbolické vyjádření (např. nejprve s dětmi porovnávat a až posléze představit symbol rovnosti – poté, co skutečně rozumí tomu, co to je „něčemu se rovnat“).

4.5.3.1. Přístup založený na porozumění pojům (konceptům) – Meir Ben-Hur

Možným východiskem pro dynamické hodnocení matematických schopností může být pohled prof. Ben-Hura (2004, 2006, 2015) na matematiku. Ten mluví o tom, že:

- matematika je založena na několika jednoduchých a konzistentních myšlenkách (**principech**), které prostupují různé oblasti matematiky – geometrii, aritmetiku, algebru, statistiku;
- matematika je **kognitivní výzvou** – porozumíme-li podstatě jednotlivých výzev, pak je dokážeme aplikovat ve všech kontextech, ve kterých se s nimi setkáváme.

Základními principy propojujícími jednotlivé oblasti matematiky jsou:

- komutativní zákon,
- asociační zákon,
- distributivní zákon,
- sčítat a odčítat mohou pouze stejné jednotky (např. nemůžu sčítat hrušky s jablky, ale také musím dbát na to, abych při sčítání měl pod sebou jednotky, desítky, stovky...).

Jde o ideje, se kterými se setkáváme již v samotných základech matematiky, ale i později na mnohem komplexnější úrovni. Zásadní překážkou pro porozumění osvojovaným matematickým operacím je, že žáci nerozumí tomu, že **jde o principy – tedy o něco univerzálního**, co můžeme aplikovat v různých kontextech. Proto se učí jednotlivou matematickou látku izolovaně, nepropojují ji navzájem, snadno osvojované zapomínají. Matematika jim také připadá obtížná a velmi rozsáhlá.

Kognitivními výzvami v matematice, které Ben-Hur identifikoval (na základě analýzy mnoha učebnic matematiky) jsou tyto:

- uchování stálosti (zejména čísla a prostoru),
- reprezentace/znázornění (vyjádření téhož v různých modalitách),
- abstrakce, generalizace, vytváření pojmů,
- formální zdůvodňování.

Ad uchování stálosti:

- projevuje se např. v porozumění konceptu čísla – dítě musí pochopit, že všechny „4“ jsou „4“ bez ohledu na to, zda počítá předměty malé, velké, zelené... – mají různý vzhled, ale stále jde o stejné množství. Je tedy nezbytné **odhlédnout od vlastností, které jsou viditelné, a klást důraz na charakteristiku smyslům nepřístupnou;**
- projevem uchování stálosti je také to, že být **každý volí jinou cestu** k vyřešení konkrétního příkladu, všichni nakonec **dosáhnou stejného výsledku**. Toto je nezbytné s dětmi zvědomovat a ptát se jich, jak je to možné;
- příkladem uchování stálosti v geometrii je vnímání pravého úhlu – zůstává pravým úhlem, i když není právě teď vyjádřen svislou a vodorovnou čarou, ale je různě natočen. **Podmínkou rozpoznání pravého úhlu** v jakémkoliv jeho podobě je **uvědomění si jeho podstaty**.

Ad znázornění:

- jde o schopnost **přemýšlet o matematických objektech jiným způsobem, než je prezentováno**. Kognitivní výzvou je právě onen „překlad“ z jedné modality do druhé. To je rovněž schopnost, která má být u našich klientů rozvíjena;
- příkladem různého znázornění je např. práce s větou: „*Jakub je o 5 let mladší než Petr.*“
 - matematicky ji lze vyjádřit jako $J = P - 5$ a následně se tázat: kde ve větě vidíme = (sloveso „je“) a kde vidíme – („mladší“);
 - větu ale lze vyjádřit také jako $J + 5 = P$
 - Kde ve větě je vyjádřeno +? Není. Proto nestačí pouze v úloze hledat klíčová slova, ale zároveň si uvědomovat reciproční vztahy.
- v průběhu zprostředkování je nutné se zaměřit na to, **co se kognitivně děje v průběhu „překladu“ z jedné modality do druhé**, a o tom hovořit, v tomto směru budovat kognitivní strategie.

Ad **abstrakce/zobecnění/konceptualizace:**

- tím, že je dítě vedeno k tomu, aby v každé matematické operaci vidělo tentýž princip, se kterým se již setkalo, je vedeno k zobecňování. Cestou k takovému uvědomění je porovnávání.
- porovnávání tedy vede k zobecňování a zobecňování vede k budování (a skutečnému pochopení) pojmů (např. že stůl může mít různý tvar, různý počet nohou, být vyroben z různého materiálu a sloužit k různým účelům, ale stále půjde o stůl). Také pochopení podstaty čísla je výsledkem konceptualizace.

Ad **formální/logické zdůvodňování:**

- svět okolo nás poznáváme dvěma způsoby: empiricky (skrze vlastní smysly) a logicky (skrze vyvozování)
- zásadním nástrojem zdůvodňování je analogické myšlení, které je důležitým mechanismem učení – porovnáváme určitou zkušenost a aplikujeme ji v jiné situaci

Porozumění jakémukoliv principu vyžaduje **překročit to, co vnímáme percepčně**. Cestou k tomuto porozumění je zprostředkování. Jeho prostřednictvím můžeme princip pochopit a následně jej aplikovat v dalších kontextech.

V rámci dynamického přístupu k hodnocení matematických schopností se můžeme opřít o vědomí toho, že celá matematika je postavena na 4 principech a 4 kognitivních výzvách, a sledovat, zda klient těmto skutečně rozumí (pracuje s koncepty), nebo zda jednotlivé oblasti vnímá izolovaně (a rozumí či nerozumí jim). Následně můžeme v tomto směru poskytovat zprostředkování a sledovat jeho účinnost.

4.5.3.2. Další inspirace pro dynamické hodnocení matematických schopností

V českém prostředí k matematice kognitivním způsobem přistupuje také Věra Pokorná (2011). Vynikajícím východiskem pro diagnostickou práci může být metodika Matematika názorně nejen pro žáky s dyskalkulií prezentovaná v seminářích Renaty Wolfové.

Nabízí se využití testů z dynamických baterií zaměřených specificky na práci s čísly a s matematickým myšlením (Číselné řady – LPAD, Seria Think – David Tzuriel) nebo instrumenty Feuersteinova instrumentálního obohacování (zejména Od jednotky ke skupině – Basic; Číselné řady; Instrukce; Uspořádání bodů; Orientace v prostoru – Basic; Orientace v prostoru I, II).

4.5.3.3. Dynamické hodnocení matematických schopností – shrnutí

Čtenáři bylo nabídnuto několik různých pohledů na matematiku a způsoby, jak zprostředkovávat její obsah klientům. Lze shrnout, že autoři všech příkladů se v mnohém shodují. To nám může být užitečnou inspirací při vlastním dynamickém hodnocení matematických schopností:

- máme na mysli klíčové principy a kognitivní výzvy matematiky, dbáme na jejich porozumění u klientů;
- je nezbytné klást důraz na práci s pojmy (koncepty) – sledovat, zda klient jejich obsahu rozumí, zda dokáže s pojmem pracovat v různých kontextech. Pokud pojmu nerozumí, je zásadní mu jeho obsah zprostředkovat;
- zásadním nástrojem pro zprostředkování obsahu pojmu je verbalizace;

- to, zda klient skutečně rozumí pojmům jako konceptům, se projeví mj. tím, zda s nimi dokáže pracovat v různých podobách (např. uchování stálosti – ať již hovoříme o čísle 5, hodnotě XY či pravém úhlu v jeho mnoha natočeních). Pokud ne, společně s ním ve zprostředkování jednotlivé situace porovnáváme a na základě rozpoznaných podobností ukazujeme, že se jedná o aplikaci téhož principu v jiné podobě;
- dbáme na vyjadřování stejné matematické informace různými modalitami, zprostředkováváme klientovi „překlad“ z jedné modality do druhé, a tak posilujeme jeho kompetenci;
- jsme si vědomi posloupností, v jakých se rozvíjí předmatematické a matematické představy, tyto posloupnosti následujeme jak v průběhu diagnostiky, a tak během zprostředkování.

4.6. Využití dynamického přístupu v kontextu ŠPP, PPP a SPC

Možnosti uplatnění dynamického přístupu na jednotlivých pracovištích se značně liší vzhledem k potřebám klientely i možnostem samotného pracoviště. Vždy je však možné volit dynamický přístup jako alternativu a využívat mnohé přínosy, které tento přístup nabízí. Z našeho pohledu jde zejména o následující:

- **filozofie přemýšlení** o dětech, o jejich přístupu k řešení úkolu, o jeho zvládnání;
- využití **zkušenosti zprostředkovaného učení**;
- dynamický přístup je **užitečnou alternativou** (nejenom) ke komplexním testům intelektových schopností;
- uplatňování přístupu značně podporuje **navázání kontaktu s klientem** – umožňuje totiž projevit hlubší zájem o klienta, jeho proces myšlení a prožívání, vede nás k podpoře klienta, a tím k jeho prožitku úspěchu. Tím podporujeme motivaci klienta a vytváříme platformu pro další spolupráci;
- nezbytná teoretická znalost může sloužit jako **nástroj reflexe vlastní** (diagnostické a poradenské) **práce**;
- **kognitivní mapa** jako východisko **pro analýzu diagnostického materiálu** (analýza testu a jeho jednotlivých položek);
- uplatňováním **analytického přístupu** k používaným diagnostickým nástrojům i sledování práce klienta získáváme bohaté diagnostické informace;
- **analýza a interpretace výsledků dítěte** – zejména sledování deficitních kognitivních funkcí, poskytované (potřebné) míry zprostředkování a charakteru zprostředkujících intervencí; zjišťovaný potenciál k růstu;
- prostřednictvím zprostředkování a sledování reakcí klienta můžeme lépe mapovat klientovu **potřebu podpůrných opatření**;
- podněty pro **zpracování zprávy** z vyšetření a doporučení;
- dynamický přístup nabízí uchopitelný a srozumitelný **koncept stylů/strategií učení**.

Dynamický přístup pro každodenní poradenskou praxi přináší také další inspiraci:

- osvědčuje se **vysvětlovat** dítěti (klientovi) **cíl předkládaných testů**;
- umožnit **rodičům, aby byli přítomni** při realizaci vyšetření. Mohou tak přímo pozorovat systém práce s jejich dítětem a následovat jej také v domácím prostředí;
- průběžně i na konci vyšetření **poskytovat klientovi zpětnou vazbu**, a pomáhat mu tak uvědomit si, co nového se během vyšetření naučilo;
- **ukazovat i samotnému klientovi dosažené výsledky**, tedy jeho potenciál k učení a možnosti, které má před sebou;
- uzpůsobovat každé **vyšetření na míru** konkrétnímu klientovi;
- v rámci realizovaného vyšetření vždy zajistit, aby klient **zažil úspěch**;
- klást důraz na **propojení diagnostiky a intervence**. Pokud po diagnostickém procesu nenavazuje intervenční, pak je diagnostická fáze smysluplostá.

Absolventi výcviku opakovaně hledali způsoby, jak dynamický přístup začleňovat do své praxe. Svou cestu shrnovali následovně:

4.6.1. Dynamický přístup v praxi školního psychologa (Mgr. Miluše Fišerová)

V rámci své práce vidím hlavně intervenční funkci a využívání principů zprostředkovaného učení. Jako reálnou vidím možnost využívat FIE v práci s některými žáky, současně bych si ráda vytvořila baterii pracovních listů pro děti se zprostředkováním základních psychohygienických principů a principů zvládání stresu, případně zvládání sociálních situací. Je pravděpodobné, že témata se budou rozšiřovat.

Zatím jsem si z kurzu metod dynamické diagnostiky do práce přinesla především zaměření na drobné pokroky, snahu precizněji popisovat chování dětí, podrobněji analyzovat proces přemýšlení žáků a analyzovat kognitivní funkce, stejně jako analyzovat používané metody. Obohatil mne také větší výběr metod a samotný důraz na plánování a cílené sestavování materiálů pro vlastní práci. Na druhou stranu se potřebuji ukotvit v teoretickém zázemí, terminologii, a je vidět, že bez praktikování diagnostiky se dynamické diagnostice asi nenaučím.

4.6.2. Dynamický přístup v praxi školního spec. pedagoga (Mgr. Tereza Götzová)

Od prvního setkání mi přišly myšlenky prof. Feuersteina předávané lektorkami logické a přirozené. Nemyslet na dítě z pohledu diagnózy a nálepky postižení, i když k tomu takto bylo přistupováno při studiu na vysoké škole (nebylo to explicitně vyřčeno) a v široké společnosti. Zamýšlet se nad možným posunem dítěte, přinášet mu možnosti rozvoje, dbát na jeho silné stránky, dbát na porozumění, dle potřeby ho zprostředkovat v rámci zóny nejbližšího vývoje atd. Všechny přednášky pro mě byly něčím nové, dostávali jsme se hlouběji k podstatě dynamického přístupu u žáků s SVP. Nejraději bych je ihned všechny aplikovala v rámci praxe. Všechny poznámky jsem měla pečlivě napsané, stačilo z nich jen čerpat (samozřejmě v rámci „oťukávání“ metody ve speciálně pedagogických reedukacích). Zpočátku mě ale zarazily mé myšlenkové pochody. I přesto, že jsem absolvovala nedávno, statický přístup ve mně byl zakořeněn více, než jsem si myslela. Na druhou stranu mám pocit, že jsem i některé prvky dynamického přístupu intuitivně v hodinách využívala.

Mým prvním cílem bylo zaměřit se na mé myšlenky, na uvažování nad jednotlivými žáky s SVP v dynamickém módu a s novým pohledem pročítat doporučení z ŠPZ a diagnostiky. Dále jsem se zaměřila na využití dynamického přístupu už přímo v hodinách reedukací. U reedukací jsem se snažila zaměřit na cíl daných hodin z pohledu individuálních potřeb dětí. Postupně jsem si ale uvědomila, že je to velké sousto. Proto jsem zúžila svou pozornost na jedno cvičení z celé vyučovací hodiny, to jsem se snažila pojmut dynamicky, kde jsem dětem zprostředkovávala smysl na základě jejich nejbližší zóny vývoje. Po jejich prvním samostatném pokusu jsme se bavili o jejich strategiích a zjistili jsme, že pro vypracování existují minimálně 2 (podle počtu dětí na reedukacích), a vymýšleli jsme další. Poté jsme se věnovali pečlivě zadání cvičení, mluvili jsme o klíčových slovech. Následně jsme se podívali na vypracování. Z něj jsme vydedukovali, na co by si měli dát pozor. Pokud dostaly děti v následujících hodinách podobné zadání, měly za úkol si nejdříve vzpomenout na předchozí řešení a také na zásady vyplňování, které ony samy nebo s mou dopomocí vymyslely. Na závěr nového cvičení jsme společně diskutovali nad praktickým využitím dovedností z cvičení.

4.6.3. Dynamický přístup v praxi psychologa v PPP (Mgr. Stanislav Melich):

Když reflektuji svůj vlastní dynamicko-diagnostický vývoj během výcviku, uvědomuji si, že z toho velkého množství inspirace, kterou se cítím být obohacen, využívám v praxi pozvolna zatím střípky (co se týče repertoáru metod). Významný vliv na to mají podmínky v PPP (zaběhané systémové způsoby práce, navýšení administrativních úkonů apod.) a specifické podmínky na našem pracovišti (nemocnost kolegů, navýšení počtu klientů na jednoho pracovníka, časové omezení). Při postupném seznamování s dynamicko-diagnostickým přístupem se postupně mění můj přístup k diagnostice, stoupá v něm význam pojmu kognitivní modifikovatelnost a s ním spojený (humanistický, antideterministický) postulát, že člověk může své kognitivní možnosti posouvat.

Dynamicko-diagnostický přístup vnímám jako přínosný při mapování procesu, jakým se klient vyrovnává s diagnostickou situací, jak postupuje. Jakou míru a formu intervence potřebuje, aby úkol splnil. Jak je schopen přenést zprostředkovanou zkušenost do dalších situací. DDP poskytuje prostor pro vytváření kvalitnějšího spolupracujícího vztahu s klientem.

4.6.4. Dynamický přístup v praxi psychologa v SPC (Mgr. Veronika Šenkapounová)

Teprve v průběhu kurzu jsem zjistila, jak široký potenciál dynamický přístup má. Dozvěděla jsem se spoustu nových informací, drtívá většina toho, co jsme na kurzu probírali, byla pro mě doposud úplně neznámá. Zároveň jsem si uvědomila, kolik dynamického ve své vlastní praxi intuitivně využívám. Při své práci ve speciálněpedagogickém centru, kde převažují klienti s mentálním postižením, se nemohu čistě standardizovaných postupů při vyšetřování vždy držet. Mnoho žáků podává ve standardizovaných testech velmi slabé výkony, navíc diagnostické nástroje již v daném pásmu neměří s dostatečnou přesností, takže kdybych se držela jen standardních instrukcí, téměř nic bych se o dítěti nedozvěděla. Přistupuji-li k vyšetření více dynamicky, umožním tím dítěti zažít úspěch, vyšetření pro něj není tolik náročné, pracuje s lepší motivací. Já zase získám materiál ke kvalitativnímu hodnocení. Samozřejmě si uvědomuji nutnost reflektovat, nakolik mé intervence ovlivňují výkony žáka. Ostatně s riziky užívání standardizovaných metod nestandardním způsobem jsme také byli na kurzu seznámeni.

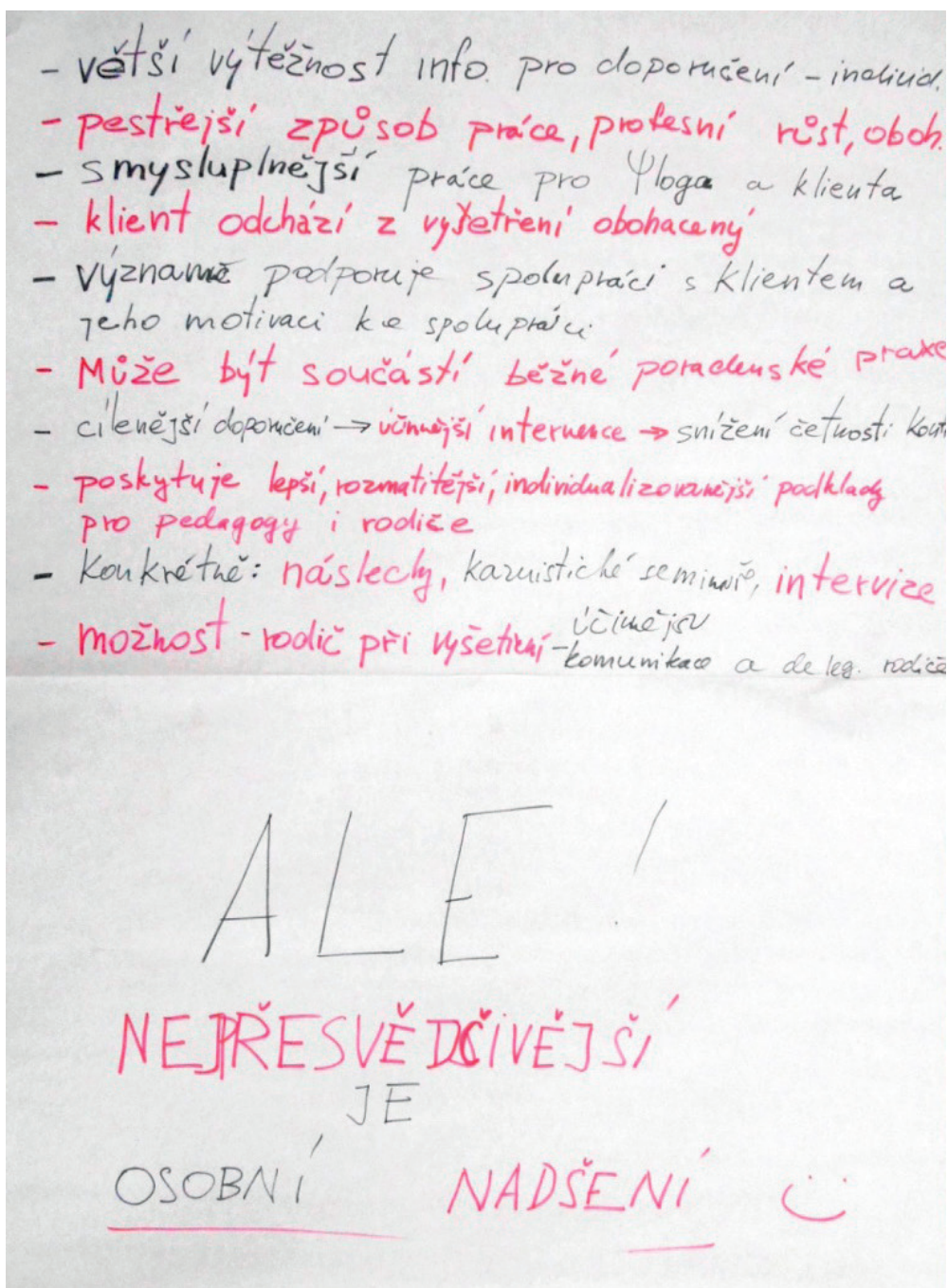
Ačkoliv považuji dynamické hodnocení za užitečné a mnohdy smysluplnější než běžné statické vyšetření, vnímám možnosti uplatnění dynamického přístupu ve své praxi v SPC jako omezené. Vzhledem k požadavkům, které na nás klade současná legislativa, se při vyšetření nevyhneme užití standardizovaných metod a na dynamické hodnocení již nezbývá čas. Osobně nevidím smysl v opakované statické diagnostice intelektových schopností u klientů, u nichž není pravděpodobná změna pásma. Uvítala bych možnost, aby poradenský pracovník mohl nahradit statické vyšetření dynamickým, považuje-li to za užitečné. Sama si však nejsem jistá, nakolik si to mohu dovolit. Dynamické vyšetření bych však v některých případech určitě volila jako vyšetření doplňkové. Zejména v situacích, kdy ŠPZ zvažuje doporučit kroky, které zásadně ovlivní další vzdělávání dítě.

Když se účastníci výcviku na jeho konci vraceli k otázce přínosů a rizik dynamického přístupu, případně k otázce svého chápání dynamického přístupu, reagovali následovně. Vkládáme na následující dvoustrany vkládáme fotografie flipchartů, které účastníci sestavovali ve skupině vždy podle svého pracovního zařazení. Vnímáme, že dobře odrážejí přínosy dynamického přístupu i poradenskou realitu.

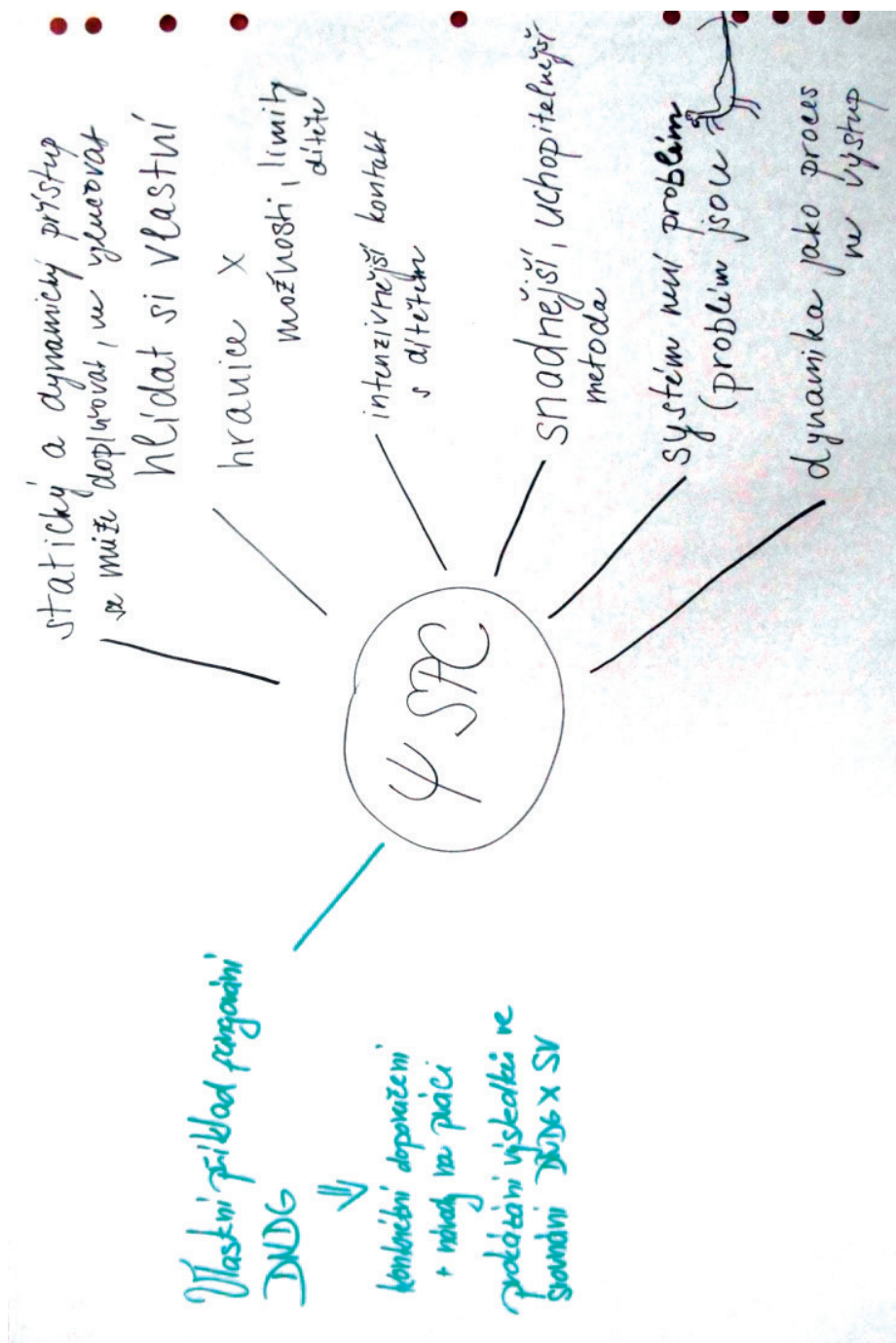
V textu následuje nejprve kapitola věnovaná etice dynamického přístupu a poté kazuistiky, které ukazují konkrétní způsoby začlenění dynamického přístupu do poradenské práce v nejrůznějších zařízeních:

- využití v PPP: kazuistiky č. 1 (Matouš), č. 2 (Tomáš), č. 3 (Jakub), č. 5 (Karel)
- využití v SPC: kazuistika č. 6 (Pavlinka)
- využití v ŠPP: kazuistika č. 7 (Václav), příloha č. 6 (strukturovaný nácvik diktátu)
- využití dynamického přístupu v dětském domově se školou: kazuistika č. 8 (Mário)

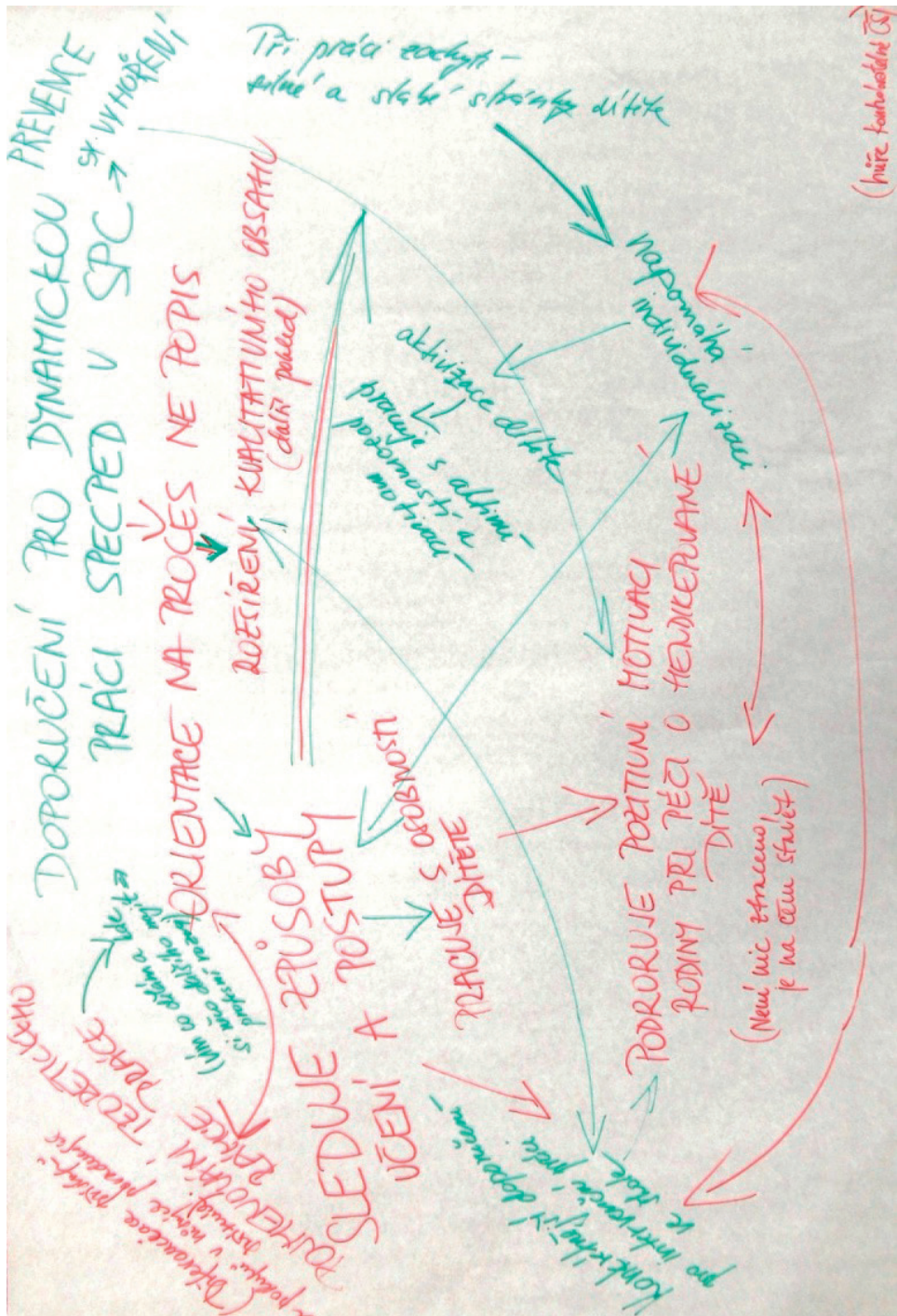
Obrázek 1. Využití dynamického přístupu dle psychologů působících v PPP



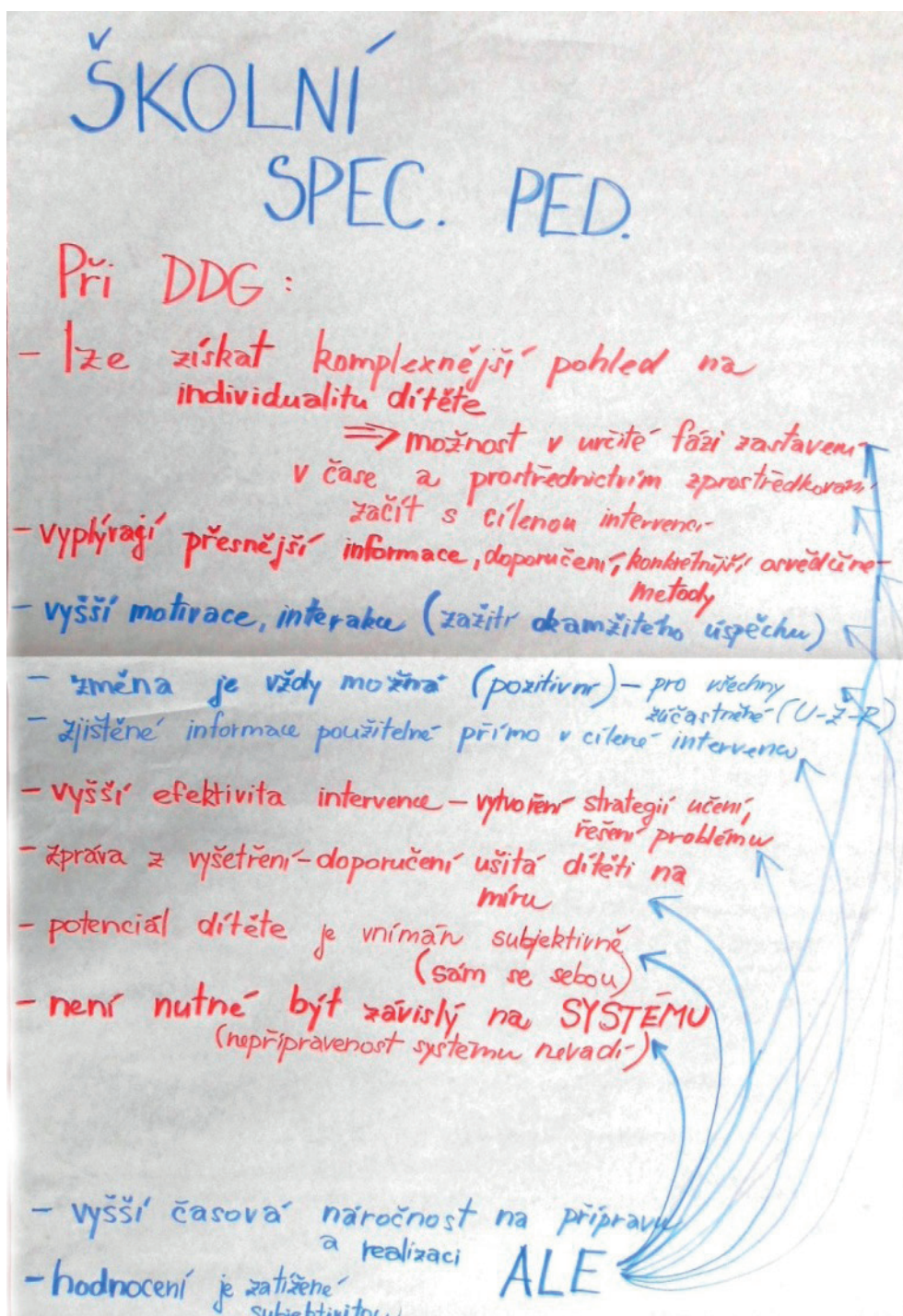
Obrázek 2: Využití dynamického přístupu dle psychologů působících v SPC



Obrázek 3. Využití dynamického přístupu dle speciálních pedagogů působících v SPC



Obrázek 4. Využití dynamického přístupu dle školních speciálních pedagogů



Dynamické přístupy k diagnostice nám mohou poskytnout cenné informace pro specifikaci doporučení pro vzdělávání žáka, jejich užívání s sebou však nese důležité etické otázky. V případě, že máme pochybnosti o vhodnosti našeho způsobu práce, doporučujeme hodnotit soulad svého postupu s etickými zásadami příslušného etického kodexu.¹⁰

Poradenský pracovník vždy sestavuje vyšetření a volí vhodné diagnostické nástroje s ohledem na cíl vyšetření. V případě diagnostiky pro zjištění úrovně kognitivních schopností, čtenářských nebo matematických dovedností ve srovnání s populací dětí stejného věku máme k dispozici jen omezené množství metod. Je zásadní, aby taková metoda byla dobře teoreticky podložena, standardizována a měla kvalitní, platné normy. Je důležité si do hloubky uvědomovat nenahraditelnost takových metod a dobře zvažovat, jakým způsobem s nimi můžeme nakládat, aby nedošlo k jejich znehodnocení.¹¹

Pro dynamickou administraci lze užívat stávající testové metody, avšak je nutné dodržovat určité zásady. Pro dynamickou administraci zásadně nevolíme metody, které patří k nejčastěji užívaným standardizovaným testům kognitivních schopností s platnou normou (IDS, CFT 20-R, CAS-2, WAIS-III, SON-R 2½–7 či novější metody). Primárně volíme metody nestandardizované, nejrozumnější herní a reedukační materiály, případně standardizované metody, jejichž normy již neumožňují činit závěry o povaze výkonu žáka vůči populačnímu průměru (viz doporučení v kapitole 4.2). Tyto materiály před samotným užitím v procesu dynamického vyšetření pečlivě analyzujeme (dle kognitivní mapy, viz kapitola 3.2.4).

Jsme si vědomi dopadů volby dynamického přístupu k diagnostickému procesu na možnosti interpretace poznatků, které tímto způsobem získáme. Z výsledků dynamické diagnostiky nevyplývá aktuální výkon žáka porovnatelný s populační normou výkonu. Jedná se o náhled na proces řešení určitého typu úloh a pozorování změn, které v procesu řešení tohoto typu úloh nastaly vlivem vzdělávací instrukce. V interpretaci je však třeba zvážit vypovídající hodnotu testovací situace, jelikož dle Sternberga a Grigorenkové (2001):

1. **Poskytnutá intervence nemusí vyhovovat** individuálním potřebám testovaného (např. ve skupinové práci).
2. Informace získané intervencí nasedají u každého dítěte na **odlišný systém předchozích znalostí**.
3. Děti mohou **reagovat odlišně na testující osobu**, která poskytuje intervenci.
4. Někteří jedinci se **lépe učí sami**, vnější podpora je ruší.

10 Viz etický kodex Asociace poradenských pracovníků SPC (APSPC, 2006) nebo etický kodex Asociace poradenských pracovníků PPP (APPPP, dostupné online z: <http://www.apppp.cz/ek.html>).

11 Základy psychometrie pro užívání diagnostických metod ve školském poradenském systému čtenář nalezne v textu Diagnostického standardu (připravován k publikaci v projektu KIPR). Ucelený přehled problematiky nalezne v publikaci „Psychometrika: měření v psychologii“ (Urbánek, Širůček, Denglerová, 2011).

Z dynamického vyšetření lze vytěžit cenné informace pro rodiče a učitele, které jim poskytnou nástroj pro postupné rozvíjení schopností dítěte. Je možné přizvat rodiče k vyšetření a ilustrovat, jakých výkonů a jakých změn je dítě schopno při odlišném způsobu práce. Jedná se o práci s očekáváními a nadějí na pozitivní změnu. Tato práce musí být velmi citlivá, musí reflektovat aktuální stav dovedností dítěte a kapacitu k učení demonstrovanou v rámci vyšetření i v rámci běžné školní docházky. Nesmíme v rodičích vybudovat naději, že „teď už víme, jak na to, a vše brzy zase spraví“, která by v dlouhodobém hledisku mohla vést k rychlé ztrátě motivace a rezignaci. Můžeme nabídnout cestu, ale je třeba intenzivní práce, aby mohla nastat alespoň malá zlepšení. Výsledky se zvláště v práci s dětmi kognitivně oslabenými dostavují po malých krůčcích. Vedeme rodiče k oceňování i malých zlepšení, k pravidelné a rozmanité podpoře rozvoje dovedností jejich dítěte, která respektuje jeho aktuální možnosti a nebude dítě přetěžovat.

6. Kazuistiky využití dynamického přístupu

V následující části textu jsou čtenáři předkládány kazuistiky ilustrující využití dynamického přístupu v různých poradenských kontextech. Důvodem jejich zařazení do této metodiky je záměr ukázat, jak různě je možné využívat dynamický přístup při poradenské práci v PPP, SPC, ŠPP a SVP. Zároveň je jejich prostřednictvím prakticky ilustrováno využití přístupu pro naplnění různých zakázek, při práci s různou klientelou. Někdy je cílem ilustrovat jiná místa této metodiky – např. jak lze začlenit dynamický přístup do zpracování poradenské zprávy ze statického vyšetření apod.

Každá kazuistika je uvedena komentářem, jehož prostřednictvím je čtenářova pozornost zaměřena na specifické momenty kazuistiky. Po samotné kazuistice následuje shrnující komentář, zdůrazňující některé její pasáže, na které čtenáře chceme upozornit. Úvodní i závěrečný komentář jsou odlišeny kurzívou. Údaje o klientech byly anonymizovány. Jednotlivé kazuistiky zpracovávala buď autorka metodiky, nebo účastníci výcviku.

6.1. Kazuistika č. 1: Matouš – při kontrolním vyšetření

Barbora Lucká

V kazuistice bude ukázána situace klienta, který je dlouhodobě veden v poradenském zařízení. V minulosti byl vyšetřen komplexním testem intelektových schopností WISC III i speciálně pedagogicky, zároveň je pro zjištěnou poruchu pozornosti bez hyperaktivity veden na neurologii a dětské psychiatrii. Ve škole je realizována řada podpůrných opatření, která se osvědčují. Chlapec je mimo jiné v péči školní speciální pedagožky (předmět speciálně pedagogické péče – český jazyk, anglický jazyk). Standardizovanými metodami byl Matouš vyšetřen naposledy rok před vyšetřením, které bude popsáno v následující kazuistice. Při kontrolním vyšetření byl vzhledem k uvedeným okolnostem zvolen dynamický přístup jako příležitost hlouběji porozumět jeho procesům myšlení a překážkám ve vzdělávání, se kterými se potýká. Čtenář může sledovat také průběh dynamického hodnocení kognitivních schopností (v podrobném popisu administrace Komplexní figury). Chlapec má platné Doporučení ŠPZ a doporučená podpůrná opatření se ukazují jako funkční. Z toho důvodu ve zprávě nejsou uvedena doporučení pro školu, zpráva je směřována pouze rodičům.

Anamnestické údaje a současná situace

Chlapec je v evidenci naší PPP od září 2016, do té doby v péči PPP Středočeského kraje. V PPP naposledy vyšetřen v září 2017 se závěry: „Výkyvy pozornosti, unavitelnost, obtíže v osvojování si nových podnětů a postupů. Oslabení v oblasti sluchového vnímání a vizuomotorické koordinace. Projevuje se jako specifické poruchy učení dyslexie, dysgrafie, dysortografie.“ Veden klinickou psycholožkou. V současné době nastupuje do 5. ročníku základní školy.

Aktuální situace: matka popisuje vynikající spolupráci s třídní učitelkou i speciální pedagožkou. Ke konci školního roku (cca od dubna) pozorovala u Matouše pokles pozornosti a úsilí ve vztahu ke školní práci. Z rozhovorů s vyučujícími ví o Matoušových obtížích v udržování pořádku na školní lavici. Na posledním vysvědčení byl hodnocen trojkou z českého a anglického jazyka

a matematiky, jinak 2 a 1. Ve škole je realizována hodina ambulantní dyslektické nápravy v době po vyučování a hodina angličtiny vedená speciální pedagožkou. Ve volném čase se Matouš věnuje vaření, badmintonu, chodí mezi dobrovolné hasiče.

Z vyjádření školy: Matouš je žákem třídy s menším počtem žáků (17). Při jeho vzdělávání je uplatňován individuální přístup. Vyučující pozorují zlepšení ve čtení (stále pomalé tempo, narůstá ale přesnost). Časté jsou výkyvy pozornosti. Patrné jsou obtíže v porozumění nové látce a její aplikaci, zřejmě je potřeba větší časové dotace na opakování.

Z vyšetření

Použité metody: Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ, Komplexní figura (administrováno dynamicky), rozhovor, pozorování.

Matouš je v kontaktu vstřícný a spolupracující, pozitivně laděný. Přes rodiče i školou popisované obtíže v soustředění pracuje vytrvale, soustředěně, zároveň ve velmi pomalém tempu, s projevy motorického neklidu.

Čtení: Matouš čte v pomalém tempu, často slabikuje, patrné jsou obtíže ve čtení delších slov. Co se týče tempa, jsou podávané výkony hluboce podprůměrné. Dekódování a kvalita čtení s porozuměním jsou však průměrné. Matouš tedy čte velice pomalu, ale poměrně přesně a s průměrným porozuměním čtenému.

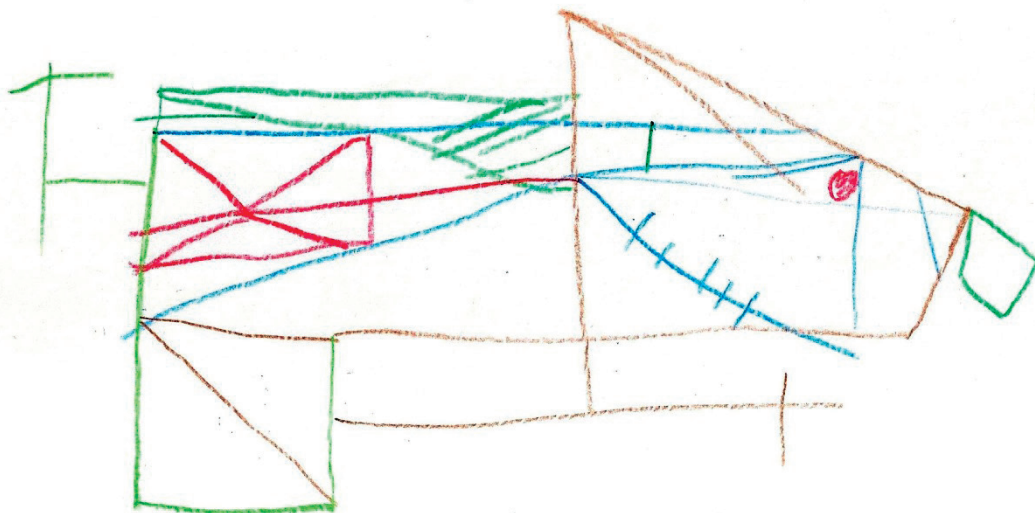
Psaní: tužku Matouš drží v pravé ruce, palec je kladen přes ukazovák, pohyb veden v lokti. Chlapec má dobře upevněné pracovní návyky – každé slovo si po napsání kontroluje, stejně tak provádí pečlivou kontrolu na konci celého diktátu. I přes tuto pečlivost je dosažený výkon velmi slabý – Matouš ve zvýšené míře chybí v grafotaktice (tvrdé, měkké, obojetné souhlásky; spodoba znělosti), skloňování i diakritice. Písmo je i přes dostatečnou časovou dotaci méně úpravné, patrné jsou obtíže v napojování jednotlivých grafémů, ty kolísají v umístění (na řádku/pod řádkem) i ve velikosti.

Komplexní figura: test administrovaný dynamicky si klade za cíl sledovat schopnost vnímat podnětový obrazec a překreslit jej; vnímat vztahy mezi jednotlivými částmi; rozlišovat podstatné a nepodstatné informace; schopnost těžit ze společného rozhovoru o pozorovaném; budování strategií. Úkol je totiž klientovi předložen 3× – při první administraci je sledováno, jak chlapec k úkolu přistoupí. Následně je úkol řešen společně, důraz je kladen na budování účinných strategií řešení. Při třetím předložení klient řeší úkol opět samostatně a je sledováno, jak dokáže těžit ze společného rozhovoru.

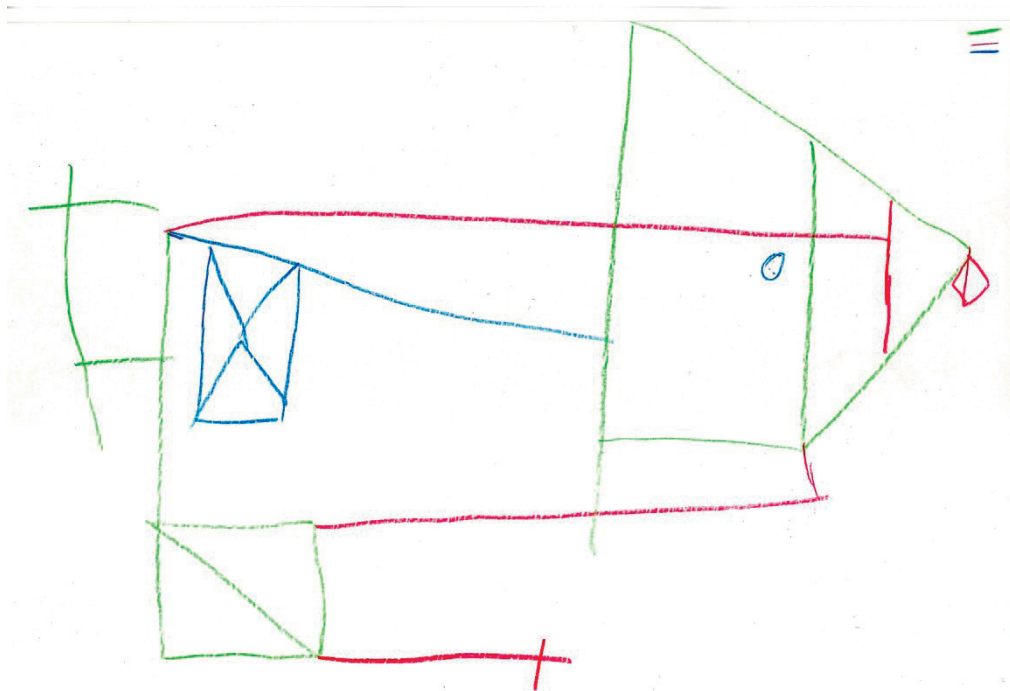
Při prvním **samostatném překreslování figury (Kopie I – obrázek 5)** Matouš postupuje nahodile, všímá si izolovaných prvků, které k sobě řadí. Protože jen obtížně vnímá strukturu figury a vzájemné vztahy jejích jednotlivých částí, je výsledná kresba disproporční. Přitom jsou přítomny všechny prvky figury a jsou umístěny na správných místech. To ukazuje na velkou pečlivost a přesnost práce u chlapce.

Při následném **pamětném vybavení (Zpaměti I – obrázek 6)** se Matouš snaží o udržení celkového rámce figury. Výsledek je výrazně ovlivněn nedostatečným vnímáním vztahů mezi prvky při vstupním pozorování figury, tzv. epizodickým uchopením reality. Mnoho prvků proto zapomíná a jejich umístění v kresbě je nepřesné. Patrné jsou také obtíže v navázání jednotlivých prvků. Vybavené prvky umísťuje na správné místo ve figuře.

Obrázek 5. **Kazuistika 1. Komplexní figura – kopie I**
(pořadí barev: světle zelená, hnědá, modrá, červená, tmavě zelená)



Obrázek 6. **Kazuistika 1. Komplexní figura – z paměti I**
(pořadí barev: zelená, červená, modrá)

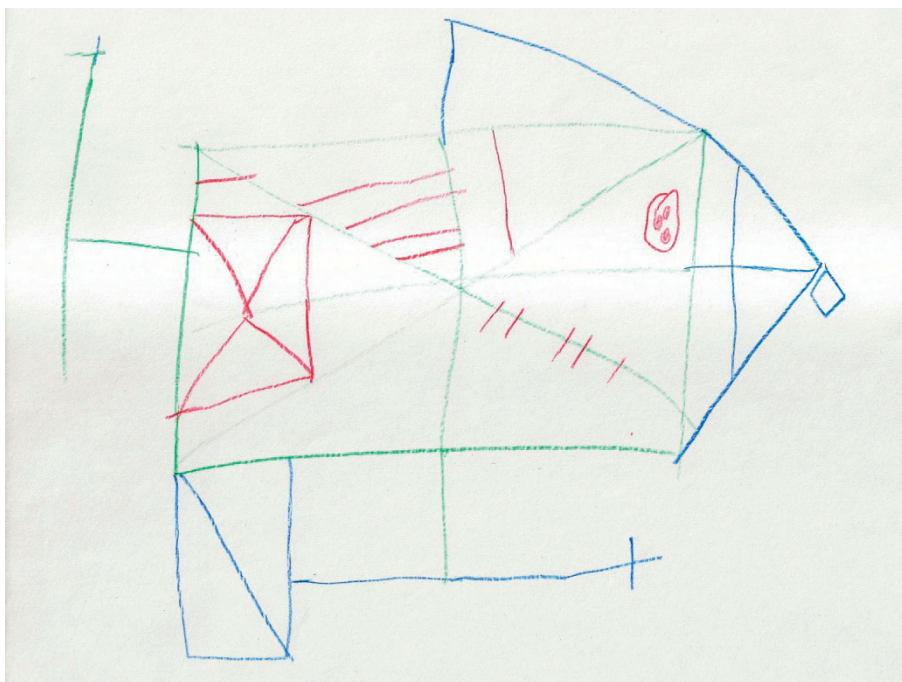


Následovala **etapa zprostředkování** – společného rozhovoru nad vzorovým obrázkem. Matouš byl nejprve vyzván k popisu toho, co vidí. Na otázku „Co v tom obrázku vidíš, jak je tvořen?“ začíná odpovídat: „Trojúhelníkem.“ Na výzvu „A ukážeš kde?“ ukazuje postupně všechny trojúhelníky, kterých si všimá ve figuře, doprovází komentářem „Tady, tady, tady.“ Přidává

další prvek figury, říká: „A čarami.“ Ukazuje se tak, jak Matouš vnímá celou figuru – jako sérii drobných prvků, které jsou položeny vedle sebe, ale mezi kterými není žádný vzájemný vztah. Ve snaze přivést jej k uvědomění rámce celého obrázku je kladena otázka „A který tvar je hlavní – největší? Který nám pomůže se v tom vyznat?“ Matouš ukazuje na jeden z trojúhelníků – osminu velkého obdélníku, ve které není žádný detail. To se stává východiskem pro společné objevení velkého obdélníku (otázka: „Jak ty trojúhelníky vznikly? Kde se vzaly?“). Když je Matouš veden k uvědomění si role úhlopříček, svislé a vodorovné čáry, je opět využito to, co již sám pojmenoval („Ty sis správně všiml, že ten velký obdélník je rozdělen na obdélníky a trojúhelníky. Jak vznikly – kde se vzaly?“). Záměrem je posílit kompetenci klienta i jeho sebevědomí a povzbudit jej k další spolupráci. Zpočátku Matouš na otevřené otázky reaguje odpovědí „Nevím“, na uzavřené otázky (např. „Jsou tam nějaké čáry, které ten obdélník rozdělují?“) reaguje tím, že je ukazuje. Právě podpora a aktivizace klienta jsou proto naprosto zásadní. Díky nim je Matouš v rozhovoru stále aktivnější, jak bude popsáno dále. Podobným způsobem popisujeme krok za krokem celou figuru.

Následně se v rozhovoru zaměřujeme na proces kreslení – to je uvedeno otázkou: „Když bys ten obrázek začal znovu kreslit, čím bude výhodné začít?“ Matouš se drží své původní strategie – začít od levého kříže. Je potřeba připomenout právě dokončený popis obrázku a ptát se „Když jsme si o tom obrázku vyprávěli, co byl ten hlavní tvar, který nám může hodně pomoci?“ Matouš se rozpomíná na roli velkého obdélníku. Pro posílení uvědomění jeho role je kladena otázka „V čem nám to pomůže, když začneme tím obdélníkem?“. V rozhovoru pokračujeme zopakováním celé strategie kreslení tak, jak jsme ji společně před chvílí vybudovali. Poté je chlapec vyzván k tomu, aby obrázek překreslil ještě jednou a využil přitom všechno, o čem jsme společně hovořili.

Obrázek 7. **Kazuistika 1. Komplexní figura – kresba se zprostředkováním**
(pořadí barev: zelená, modrá, červená)



Matouš při kreslení začíná hlavním obdélníkem, následuje však boční levý kříž. Z toho důvodu je proces kreslení ještě přerušen (zdá se, že je potřeba pokračovat ve zprostředkování) a doplněn otázkou „*Co jsme říkali, že je výhodné namalovat po velkém obdélníku?*“. Matouš si uvědomuje vhodnost nakreslení úhlopříček, svislé a vodorovné čáry a kreslí je. Tento krok je oceněn, zdůrazněn je také jeho význam při přesném hledání středu figury. Dál Matouš postupuje systematicky, jednotlivé prvky kreslí ve vztazích, sám slovně popisuje svůj postup. Kresba se zprostředkováním je uvedena jako obrázek 33 v barevné příloze.

Pro Matouše je zpočátku obtížné používat přesné pojmy (svislá a vodorovná čára, úhlopříčka, kolmá, rovnoběžná) – samostatně si je nevybavuje, ve zprostředkování jsou proto pojmy opakovaně využívány a slovo je vždy doprovázeno také ukázkou toho, o které čáře hovoříme (ukazujeme na obrázku).

Matouš s obtížemi rozlišuje důležité a nedůležité informace – to, který prvek figury je organizující a které části jsou doplňkové. Zároveň těžko hledá vztahy mezi jednotlivými prvky. Ve zprostředkování je proto důraz kladen na postupné uvědomění si geometrického tvaru vytvářejícího rámec figury a na vnímání vztahů mezi jednotlivými prvky (ukazujeme si, odkud kam která čára vede; kde se jednotlivé prvky potkávají a protínají se; které čáry jsou sdíleny více prvky apod.). Nejprve je Matouš vyzván k samostatnému pojmenování prvku/čáry/vztahu, následně je oceněn za správné označení prvku, nebo je nabídnut odpovídající pojem. Daný prvek si vždy ukazujeme prstem na vzorovém obrázku, nejlépe obtahujeme prstem celý jeho obrys.

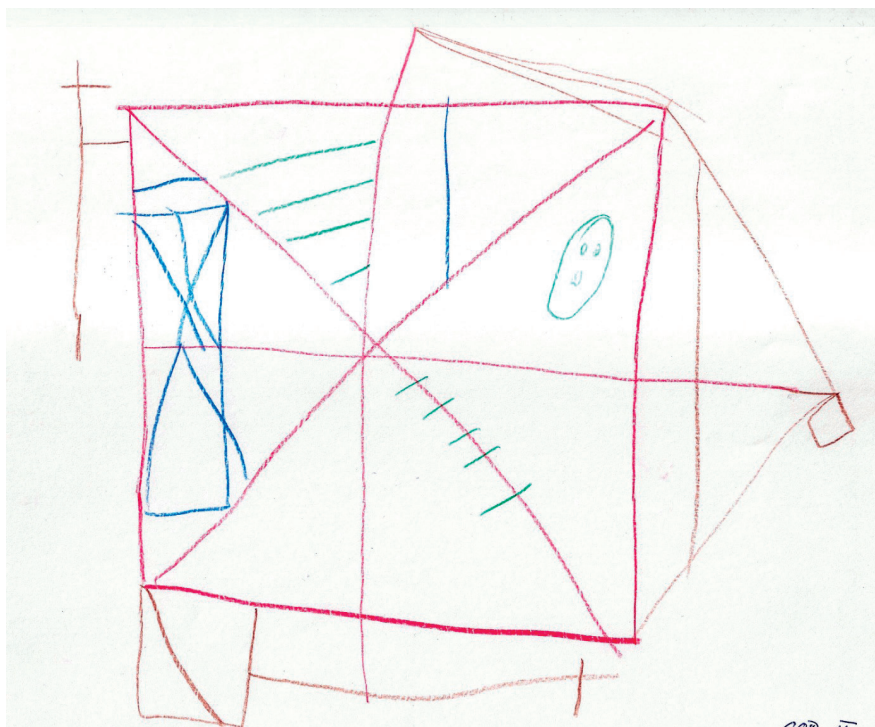
Zpočátku je v rozhovoru Matouš spíše pasivní, reaguje až na uzavřené otázky. Postupně začíná spontánně používat nabízené pojmy a podává komplexnější odpovědi (např. ukáže všechny čáry rozdělující hlavní obdélník, není potřeba jej vyzývat „*A co ještě?*“). Formulované věty jsou bohatší (ne jednoslovné). S postupným uvolněním ve zkouškové situaci Matouš zařazuje také drobné vtipy – např. hovoří-li o vnitřním trojúhelníku, ve kterém není doplněn žádný detail, říká „*Tady je prázdné místo*“.

Následuje etapa tzv. **posttestu**, kdy Matouš pracuje samostatně – komplexní figuru překresluje a kreslí ji z paměti. Zásadní je sledovat, jak dokáže využít to, co se naučil během fáze zprostředkování. Při **překreslování (Kopie II – obrázek 8)** začíná hlavním obdélníkem (byť je to v jeho provedení spíše čtverec), následně kreslí úhlopříčky, svislou a vodorovnou čáru. Využívá tedy poznanou základní strukturu figury. Do té vkládá vnější a pak vnitřní detaily. Při kreslení vnějších detailů postupuje systematicky, při kreslení vnitřních detailů přeskakuje.

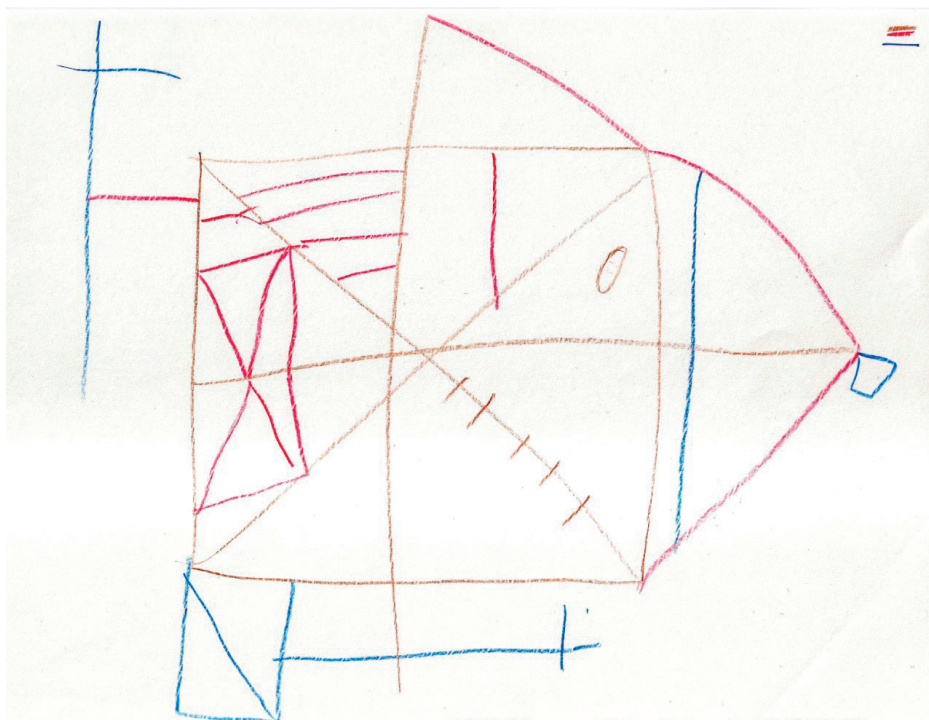
Při následném **kreslení z paměti (Zpaměti II – obrázek 9)** pracuje Matouš s porozuměním tomu, že organizujícím prvkem figury je velký obdélník a jeho následné rozčlenění na 8 vnitřních trojúhelníků nakreslením úhlopříček, svislé a vodorovné čáry. Systematicky postupuje také při kreslení nejprve vnitřních a následně vnějších detailů. Celkový výkon je velmi kvalitní – v kresbě jsou zachyceny a na správném místě nakresleny všechny prvky vzorové figury.

Při společné práci nad komplexní figurou se podařilo odhalit možnou příčinu školních obtíží Matouše – výraznou tendenci k epizodickému uchopení reality. Matouš se zaměřuje na dílčí části – jednotlivosti, samostatně mezi nimi není schopen najít vztah. Důsledkem pak je to, že si pamatuje pouze malé útržky učeného/zapamatovávaného. Školní obtíže mohou souviset také s oslabením řečové složky (chybění pojmů ve fázi zpracování a výstupu) a s málo rozvinutou

Obrázek 8. **Kazuistika 1. Komplexní figura – kopie II**
(pořadí barev: červená, hnědá, modrá, zelená)



Obrázek 9. **Kazuistika 1. Komplexní figura – z paměti II**
(pořadí barev: hnědá, červená, modrá)



schopností rozlišovat mezi důležitými a nedůležitými informacemi. Během společného rozhovoru (tzv. etapa zprostředkování) je zřejmá potřeba pomalého tempa při společném učení a dostatku času pro zažití prezentovaného. Je nutné ukazovat věci v souvislostech, opakovaně je vysvětlovat a zároveň chlapci poskytnout dostatek času pro zpracování předkládaných informací. Nezbytný je trpělivý přístup.

Závěr a doporučení

V kontaktu vstřícný a spolupracující chlapec, který předložené úkoly řeší s chutí. Patrné je velmi pomalé pracovní tempo, projevy motorického neklidu, epizodické uchopení reality (tzn., že Matouš vnímá jednotlivé podněty izolovaně, nedokáže mezi nimi vidět souvislosti), oslabení v oblasti znalosti a aktivního používání pojmů, výrazné obtíže při učení se novému (nízká míra flexibility). Popsané se zásadním způsobem promítá do toho, jak Matouš dokáže těžit ze školní výuky, kde jednotlivá témata vnímá izolovaně a v důsledku toho velmi rychle zapomíná osvojené. Zároveň pro osvojení nových dovedností a znalostí potřebuje výrazně více času.

Doporučení pro rodinu:

- nadále být v pravidelném kontaktu se školou;
- nadále se věnovat pravidelné domácí přípravě. Během té je potřeba dbát na souvislosti, podporovat Matouše v tom, aby se neučil izolovaně, ale aby vnímal vztahy mezi učeným;
- pomoci v tom může práce s myšlenkovými mapami nebo programy na procvičování, které pracují se souvislostmi (např. Pavučinka);
- nadále se věnovat pravidelnému nácviku čtení. Jeho součástí musí vždy být rozvoj čtení s porozuměním – tj. společné shrnování přečteného, kladení otázek k ověření porozumění apod. Pro rozvoj čtení s porozuměním lze využít např. publikaci K. Balharové „Život rytíře“;
- pro rozvoj jednotlivých oslabených funkcí (pozornost, zrakové a sluchové vnímání) lze využít mj. portál „Tablexia“, kde jsou volně dostupné hry rozvíjející právě tato oslabení. Dostupné zde: <https://www.tablexia.cz/cs/o-tablexii/>;
- pro rozvoj pracovního tempa lze doporučit materiál ROPRATEM;
- pro osvojování anglického jazyka doporučujeme vystavovat Matouše co nejčastěji zvukovým podnětům, vést jej ke sledování seriálů a filmů v originále s českými titulky; ke sledování videí na YouTube v angličtině s českými titulky apod.

V předložené kazuistice si čtenář mohl všimnout následujícího:

- *využití dynamického přístupu při kontrolním vyšetření v PPP;*
- *přínos dynamického přístupu pro porozumění školním obtížím klienta a pro následné sestavení doporučení pro další práci klienta;*
- *jazyk deficitních kognitivních funkcí jako způsob, jak vyjádřit silné a slabé stránky klienta;*
- *využití dynamického přístupu při mapování potenciálu k učení v oblasti kognitivních schopností;*
- *proces práce při aplikaci dynamického přístupu (administrace Komplexní figury).*

6.2. Kazuistika č. 2: Tomáš – v situaci, kdy standardní vyšetření není možné

Barbora Lucká

V předkládané kazuistice byl dynamický přístup zvolen jako alternativa k standardizovanému vyšetření. To chlapec v poradenském zařízení (PPP) absolvoval již dvakrát, nikdy se však nepodařilo je celé dokončit. To bylo připisováno motivačně-volním faktorům na straně chlapce. Matka, přicházející se svým synem již potřetí do poradny z podnětu školy, sama požádala o možnost být přítomna vyšetření s nadějí, že chlapce povzbudí ke spolupráci. Po realizovaném psychologickém vyšetření (vedeném celou dobu dynamicky – doba trvání cca 2 hodiny) bylo domluveno další setkání s cílem realizovat také speciálně pedagogickou část. Na tu se matka se synem ze zdravotních důvodů nemohla dostavit. Vzhledem k akutnosti situace (naprosté odmítání spolupráce ve škole) byla tedy druhá část vyšetření realizována formou náslechu ve třídě a podpory chlapce v průběhu výuky. Cílem této kazuistiky (prezentované formou zprávy z vyšetření) je ukázat využití dynamického přístupu jako alternativní cesty vyšetření ve chvíli, kdy statický přístup nepřináší odpovědi na kladené diagnostické otázky.

Důvod vyšetření

výukové obtíže – výkyvy pozornosti, oslabení percepce.

Anamnestické údaje a aktuální situace:

OA: raný vývoj bez nápadností. V předškolním věku i po nástupu do školy častá nemocnost, v důsledku toho opakování 2. třídy ZŠ. V předškolním věku byl vyšetřen klinickým psychologem se závěrem „symptomaticky aktuální obraz odpovídá suspektně ADHD“. V 1. třídě, kdy škola poprvé žádala o vyšetření v PPP, měl Tomáš obtíže se čtením, soustředěním a chováním, zdůrazněna byla mj. nepravidelná školní příprava a žádost o vyšetření laterality, zrakového a sluchového vnímání. Od 2. třídy je Tomáš vzděláván dle Plánu pedagogické podpory.

Aktuální situace: Tomáš je nyní žákem 4. ročníku ZŠ. Matka vyhledala poradenskou pomoc proto, že narůstají projevy nespolupráce ze strany Tomáše – zejména ve výtvarné výchově. Tomáš vysvětluje, že úkol neřeší, pokud mu nerozumí. To se děje také v matematice, kde nerozumí slovním úlohám. Obtíže přetrvávají i v českém jazyce – Tomáš stále s obtížemi rozlišuje tvrdé a měkké slabiky, úpravnost písma je rovněž horší. Tomáš ráno vstává v 6 hodin, kdy si připravuje školní tašku, samostatně odchází do školy. Po vyučování si hraje s kamarády, poté jde domů, kde splní domácí úkoly. K plnění domácích úkolů je často obtížné Tomáše přimět. Hraje pozemní hokej.

Tomáš je v evidenci PPP od března 2015, kdy matka poradenskou péči vyhledala z důvodu častého neklidu, obtíží při plnění školních nároků. To bylo ovlivněno také častou nemocností. PPP Tomáš navštívil celkem 2x, ani jednou nebylo možné vyšetření dokončit z důvodu velké únavy chlapce a kvůli obtížím v motivaci chlapce pro práci. Proto byly při tomto vyšetření využity principy dynamické diagnostiky, vyšetření byla přítomna matka, která pozorovala práci chlapce.

Z vyšetření

Použité metody: dílčí subtesty baterie LPAD; pozorování; rozhovor; pozorování ve třídě.

V kontaktu je zřejmá velká nejistota Tomáše a nedůvěra ve vlastní schopnosti, opakovaně je sám zpochybňuje. Zadávaným instrukcím Tomáš rozumí, do předložených úkolů se pouští s ochotou. Často si potichu slovně komentuje vlastní práci, ověřuje správnost postupu. Je zřejmé, že při práci s komplexnějšími informacemi je Tomáš vnímá izolovaně a jen těžko samostatně hledá mezi jednotlivými částmi souvislosti. Jsou-li mu kladeny otázky a je-li jeho pozornost zaměřena tak, aby se v podnětovém materiálu dokázal orientovat, postupně začíná daným vztahům rozumět. Když se ponoří do práce, přestává na dopomoc zvenčí reagovat, protože se soustředí na svůj postup. Je zřejmé, že Tomáš obtížně verbalizuje vlastní postup, v řeči se často objevují také dysgramatismy.

Trimodální analogie: Úkolem Tomáše bylo najít vztah mezi dvěma prvky a tentýž vztah aplikovat pro další dvojici. Tomáš pracoval s materiály trojího typu – s obrázky, s grafickými znaky a figurami a se slovy. Míra komplexnosti podnětového materiálu v průběhu předložených úkolů výrazně stoupala. Tomáš dokázal předložené vztahy velmi dobře analyzovat, s postupem času také stále přesněji vysvětloval zvolený postup. Obtížné pro něj byly ty úkoly, které pracovaly s abstraktnějším a zároveň komplexnějším materiálem. Tehdy potřeboval více dopomoci – zaměření pozornosti a strukturování materiálu. Pak ale všechny úkoly úspěšně vyřešil. Nutné bylo také povzbuzení a podpora.

Komplexní figura: Úkolem Tomáše bylo pečlivě si prohlédnout podnětový materiál – komplexní figuru, překreslit ji a poté nakreslit z paměti. Při samostatné práci byly patrné obtíže v přesném a detailním vnímání podnětového materiálu, obtíže ve vnímání vztahů mezi jednotlivými prvky a zejména obtíže s následným vybavením z paměti. Díky poskytované podpoře Tomáš řešení úkolu nevzdal. Po fázi společného učení, zaměřeného na vnímání vztahu mezi celkem a částmi, a uvědoměním si detailů tvořících vzorovou figuru Tomáš dokázal osvojené dovednosti využít. Výrazně se zvýšila kvalita zapamatování. Zároveň byla patrná Tomášova potřeba podat kvalitní a přesný výkon.

Následně proběhla **návštěva a pozorování ve výuce** (hodiny matematiky – geometrie a českého jazyka). Tomáš ve výuce vnímal instrukce třídní učitelky s delší časovou prodlevou nebo vůbec ne. V podstatě nepřetržitě se tedy stávalo, že se ztrácel v pokynech, nestihl včas zaznamenat zadání úkolu, změnu práce atd. Potom nevěděl, co a jak má dělat, a proto nepracoval. Situace mu byla nepříjemná, viděl, že mu výuka utíká, spolužáci pracují a on neví, co má dělat. Znejistěl, cosi si mumlal, hrál si s pomůckami a lehal si na lavici. To se odehrávalo téměř po celou vyučovací hodinu. Paní učitelku se přivolat nesnažil.

Bylo vidět, že často v hodinách kvůli svému méně kvalitnímu vnímání prožívá stres. Měl obavy ze selhání před třídou u tabule, obával se špatné známky z důvodu nepochopení zadání (polohlasně si k sobě povídal, jak se bojí), neustále se mračil a nespokojeně si mumlal.

Velký obrat nastal, když měl k sobě dospělého, který mu pomáhal. Sedla jsem si vedle něho a Tomáš vstřícně přijímal pomoc, přestal se mračit, usmíval se. Stačilo mu pokyn učitelky zopakovat, upozornit, o které cvičení jde, ujistit ho o správnosti zvoleného postupu a on už dál vypracoval celé cvičení zcela samostatně. Dokonce práci dokončil jako první ze třídy a bez chyb.

Zjevně se jedná o chlapce, kterému by pomoc asistenta pedagoga velice pomohla a dobře by prosperoval. Potřebuje „vést“ výukou a navracet k práci, když se přestane koncentrovat – bývá často ve svém světě a sám není schopen se v hodinách orientovat.

Závěr

Tomáš je v kontaktu nejistý, ale při poskytnutí individuální podpory spolupracující. Do předložených úkolů se pouští s ochotou, zřejmě je jeho radost při úspěšném zvládnutí úkolu. Schopnost analogického myšlení se jeví jako dobře rozvinutá, Tomáš nachází vztahy mezi prvky předloženými různými způsoby – obrázky, symboly i slovy. Obtížněji se orientuje v komplexním materiálu – tehdy těžko rozlišuje podstatné a méně podstatné informace a hůře vnímá vztahy mezi jednotlivými prvky. Tyto obtíže se promítaly do řešení všech předložených úkolů. Potřebná je častá dopomoc formou krokování, pomoci při orientaci v podnětovém materiálu či instrukci, povzbuzení. Ve školním prostředí byly patrné podobné projevy – výrazná nejistota, rychlé ztrácení se v pracovním materiálu a instrukcích. Při neporozumění úkolu viditelně klesala Tomášova motivace pro práci – v důsledku vlastní bezmoci. Popsané vyplývá z výrazných obtíží v soustředění, v přenášení pozornosti, v analýze komplexních informací.

Doporučení pro rodinu

- věnovat se pravidelnému nácviku školních dovedností a školní přípravě
- v rámci domácí přípravy pokud možno dodržovat pravidelný režim
- využívat procvičovací hry, aplikace apod.
- předložené úkoly krokovat, častěji ověřovat porozumění úkolu, navracet Tomáše k řešení předložených úkolů
- zvážit zařazení do programu Feuersteinova instrumentálního obohacování
- v PPP realizovat na konci tohoto školního roku kontrolu

Doporučení pro školu

Vzhledem ke kratšímu rozsahu koncentrace pozornosti doporučujeme:

- členit komplexnější úkoly na dílčí části, dopomoci formou krokování
- upravovat množství podnětů, které má Tomáš zároveň zpracovávat
- poskytnout Tomášovi, případně podpořit jej, aby si sám vytvořil, přehled kroků/úkolů, který by mu mohl pomoci v orientaci v tom, co jej čeká a co již má hotové
- umožňovat odpočinek, např. formou procházky

Vzhledem k obtížím v porozumění instrukcím a celkové nejistotě doporučujeme:

- ověřovat porozumění
- poskytovat dopomoc prvního kroku
- při neporozumění opakovat instrukce jinými slovy a častokrát

Vzhledem k nejistotě a potřebě podpořit doporučujeme:

- nadále Tomášovi umožnit sezení v 1. lavici
- častěji poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, oceňovat (i drobné) projevy žádoucího chování

Vzhledem k obtížím v písemném projevu doporučujeme:

- poskytovat delší čas na písemné zpracování úkolu
- často využívat názorné a manipulační pomůcky, přehledy učiva aj.

Doporučujeme zřídit funkci asistenta pedagoga, který by poskytoval Tomášovi podporu zejména následujícím způsobem:

- ověřovat porozumění
- dle potřeby zopakovat pokyn vyučujícího
- dopomáhat při orientaci v učebních materiálech
- dle potřeby ujistit o správnosti zvoleného pracovního postupu
- navracet ke společné činnosti
- podpořit při zaznamenávání školních zápisků, domácích úkolů apod.

V této kazuistice si čtenář mohl všimnout zejména přínosu využití dynamického přístupu při práci s chlapcem – ten začal při vyšetření aktivně spolupracovat, projevovat zájem o předložené úkoly, hovořit o vlastních postupech a jejich důvodech. Jde o velkou změnu oproti předchozím poradenským situacím, kdy Tomáš při administraci statického testu spolupráci odmítal. Osvědčilo se také umožnit matce být přítomna vyšetření a vidět svého syna spolupracujícího – tedy v jiném světle, než jí bylo doposud referováno jak ze školy, tak z poradenského zařízení. Podařilo se najít situace a podmínky, ve kterých Tomáš zažívá úspěch – bylo tak možné zachytit a popsat projevy modifikovatelnosti.

6.3. Kazuistika č. 3: Jakub – statické vyšetření s využitím dynamických prvků

Barbora Lucká

Předložená zpráva je výstupem běžného komplexního vyšetření v PPP (ve smyslu použití statického přístupu), které proběhlo u žáka 3. třídy z důvodu přetrvávajících obtíží v osvojování čtení a psaní (šlo o první vyšetření). Zpráva byla zpracována psycholožkou a speciální pedagožkou, které realizovaly každá svou část vyšetření. V následující ilustraci není zařazen záznam speciálněpedagogického vyšetření, které bylo realizováno standardním způsobem (závěr a doporučení však zohledňují výsledky psychologické i speciálně pedagogické části vyšetření). Důvodem zařazení této ukázky je zejména uchopení psychologické části zprávy.

Aktuální situace

Chlapec byl v naší PPP vyšetřen na žádost matky pro obtíže ve čtení a psaní. Do školy se připravuje s babičkou a matkou, úkoly a přípravu do školy zvládá po škole před tréninky. Věnuje se pozemnímu hokeji. Aktuálně je chlapec žákem 3. ročníku základní školy.

Z vyšetření – část psychologická

Použité metody: pozorování, rozhovor, komplexní test intelektových schopností IDS.

Jakub se snadno adaptuje na poradenské prostředí, s chutí vstupuje do řešení jednotlivých úkolů. Je vstřícný a milý. Subjektivně popisuje ve spojení se školou obtíže v zapamatování řady násobků a slovíček v angličtině. To je s podivem vzhledem ke kvalitní paměti a paměťovým strategiím, které využívá v úkolech předložených v prostředí PPP. Přesto, že v úkolech vyžadujících zapamatování materiálu prezentovaného sluchovou cestou podává průměrné výkony, v úkolech, ve kterých může zapamatovávané spojit s obrázkem, gestem či divadlem, podává výrazně kvalitnější výkony. Proces zapamatování podnětového materiálu spontánně provází vynikajícími paměťovými strategiemi – např. si spočítá počet prvků, které si má

zapamatovat, počítá jejich vrcholy, pojmenovává, ukazuje ve vzduchu na obvod prvku apod. Nápadné jsou obtíže v prostorové orientaci (uvědomění si pravé a levé strany, orientace jednotlivých prvků, a tím také obtíže ve správném řešení jednotlivých úkolů). Nejisté je také porozumění některým pojmům souvisejícím s řešením matematických úloh – uvědomění si rozdílu mezi „2× více“ a „o 2 více“ apod.

Po celý čas psychologického vyšetření jsou patrné obtíže v soustředění, které se projevují např. obtížemi v manipulaci s pracovním materiálem (Jakubovi např. v průběhu padá kartička, kterou má umístit na správné místo do řady). Nápadné jsou výkyvy ve výkonech, Jakub je sám komentoval („*Ted' se mi začmoudilo v mozku.*“). Zároveň je však chlapec schopen kvalitního soustředění a pečlivé práce.

Kuba klade sám na sebe vysoké nároky, to se projevuje např. jeho slovy „*Nechci mít ani jednu chybu.*“ Zdá-li se mu úkol snadný, pak pracuje s lehkostí, až pobaveně. Ve chvíli, kdy se pro něj úkol stává příliš obtížným, nedokáže využít dosavadní zkušenosti (znalosti i dovednosti), namísto hledání možné cesty řešení úkolu vzdává, propadá až lítosti, téměř pláče. V průběhu společné práce se osvědčilo jej v takovou chvíli podpořit, pomoci mu zklidnit se, naplánovat možné kroky a posléze ocenit.

Závěr

Jakub v kontaktu spolupracuje vstřícně, s ochotou. Aktuální úroveň rozumových schopností v testu IDS se pohybuje v pásmu průměru, složky verbální a neverbální jsou vyrovnané. Jako lépe rozvinutá se jeví schopnost pojmově-logického úsudku (kategorizace pojmů; uvědomování si vztahů mezi jednotlivými prvky/pojmy; určování nadřazených/podřazených pojmů). Jako velmi dobře rozvinutá se jeví také receptivní složka řeči a vizuálně-prostorová paměť. Méně rozvinutá se jeví pozornost (rychlé zpracování podnětů, orientace v nestrukturovaném pracovním materiálu, přenášení pozornosti z položky na položku) a sluchová paměť. Kuba spontánně využívá vynikající strategie pro zapamatování a učení, zároveň však klade vysoké nároky sám na sebe a má obavy z chyby. To následně ovlivňuje školní výkony a úroveň zvládnutí (výukových) překážek.

V rámci speciálně pedagogického vyšetření se rovněž projevila horší schopnost orientace v prostoru i textu, krátký rozsah pozornosti, snadná vyrušitelnost okolními podněty. Hůře vnímal instrukce a bylo potřeba je opakovat.

Hlasité čtení bylo pomalé, písmena si tiše předříkával (dvojitě čtení), ale textu poměrně kvalitně porozuměl. Oproti tomu textu, který si četl potichu, neporozuměl vůbec.

Při psaní diktátu se objevily specifické chyby (chyby v měkčení, spojování slov, opomenutí diakritiky). Diakritická znaménka často opomněl napsat úplně, případně se k nim vracel až po napsání dvou až tří slov. Jako výhodnější se pro chlapce ukázalo ústní ověřování znalostí a doplňovací cvičení.

Výkon ve zkoušce sluchové percepce se jevil bez deficitů, ale když bylo následně potřeba při psaní aplikovat měkké/tvrdé slabiky „di, ti, ni/dy, ty, ny“, ukázalo se, že je ještě zcela dobře sluchem nerozeznává a nedokáže správně použít. Zkouška zrakového rozlišování tvarů byla bez nápadností. Při zkoušce vizuomotoriky dělalo Jakubovi problém překreslit tvary – nehýbal zápěstím, ale pomáhal si při kreslení celým tělem.

Na základě uvedených skutečností lze u Jakuba konstatovat přítomnost specifických poruch učení – středně těžkou formu dyslexie, slabší formu dysortografie a dysgrafie, suspektně ADHD. Tyto obtíže jsou doprovázeny také nižší mírou frustrační tolerance vůči neúspěchu a méně rozvinutými strategiemi pro překonávání neúspěchu.

Doporučení pro rodinu

Vzhledem k výrazným obtížím v osvojování slovíček v anglickém jazyce doporučujeme:

- nově učené slovíčko vždy předkládat společně s obrázkem ilustrujícím význam slova
- využívat souvislostí s již učeným – např. pokud část slovíčka zní podobně jako něco, co se již Kuba učil
- nově učené často opakovat – nejenom samostatné slovo, ale také jeho aplikaci ve větě
- využívat osvojená slovíčka jako základ pro hraní divadla, scénky apod. – cílem je jejich upevnění různými cestami

Vzhledem k vysokým nárokům, které Jakub klade sám na sebe, obtížím v překonávání překážek a zároveň strachu ze selhání doporučujeme:

- ve chvíli, kdy Kuba začne čelit úkolu vnímanému jako příliš obtížnému, mu pomoci se zklidnit – nezačít panikařit; připomenout dovednosti, které již má a o které se umí opřít
- ptát se, jaký první krok může udělat, aby úkol zvládl vyřešit; následně ocenit a podpořit
- takto průběžně budovat a rozvíjet vnitřní motivaci k překonávání překážek

Vzhledem k nárokům na sebe, obavám z chyby, obtížím v soustředění apod. doporučujeme zařadit chlapce do programu Feuersteinova instrumentálního obohacování ve škole nebo v PPP.

Pro domácí přípravu:

- pravidelně diktovat 2–3 věty, trvat na psaní diakritiky ihned s písmenem nebo alespoň ihned po napsání jednoho slova
- psát komentovaný diktát – dle zázviku na hodinách „nápravy“ v PPP
- nacvičovat délky samohlásek a celkově psaní diakritiky různými způsoby, též dle zázviku
- nacvičovat dodržování hranic slov ve větě – počítání slov na prstech (případně krokování atd.)
- číst s ustříženou záložkou pro odstranění „dvojího čtení“ – slabikovat
- častěji se věnovat probranému učivu a opakovat jej – krátce, ale často

Doporučení pro školu

Obecná doporučení:

- bude vhodné často zařazovat relaxační chvíle – rozdání sešitů, procházka na WC atd.
- vytvořit klid na práci, zklidnit spíše jemným gestem než verbálně
- často ověřovat pochopení položených otázek, instrukce vícekrát opakovat
- respektovat tempo čtení, nehodnotit známkou
- podporovat čtení po slabikách, ukazovat si při čtení prstem, případně záložkou – je potřeba nacvičit čtení po slabikách bez „tichého skladu“ (dvojího čtení)
- zkontrolovat první kroky při práci – občas nevnímá verbální instrukce, a pokud jsou dány písemně, má vzhledem k obtížím ve čtení problémy s jejich porozuměním
- pokud se nepovede diktát, znalosti ověřit ústně

- diktát i doplňovací cvičení zadávat raději kratší, ale vést k dokončení práce a kontrole napsaného
- při diktování zdůrazňovat délky samohlásek ve slovech
- nehodnotit při psaní specifické chyby – vynechávání diakritiky, záměny „b/d“, spojování slov (je možné opravit specifické chyby jinou barvou atd.)
- zohledňovat horší kvalitu grafického projevu
- pokud chybuje, navrátit zpět do lavice, aby se pokusil chyby opravit

Vzhledem k výrazně lépe rozvinuté modalitě zrakové oproti modalitě sluchové doporučujeme:

- veškerý proces učení nezakládat výhradně na výkladu (na sluchové cestě), ale vždy spojovat s obrázky, divadlem, kreslením apod.
- zároveň doprovázet zprostředkováním významu jednotlivých slov

Vzhledem k obtížím v soustředění (výkyvy pozornosti, obtíže v přenášení pozornosti, kolísání výkonu, větší chybovost při tlaku na čas) doporučujeme:

- minimalizovat množství časově limitovaných úkolů – ponechat dostatek času na jejich řešení – pak Jakub bez obtíží rozlišuje mezi podstatnými a nepodstatnými informacemi
- před sdělování podstatné informace na ni explicitně upozornit – zdůraznit, aby jí Kuba věnoval pozornost
- zohledňovat výkyvy ve výkonech, umožňovat opravu vlastní práce při zvýšené chybovosti

Vzhledem k obtížím v prostorové orientaci (uvědomění si orientace podnětového materiálu, v důsledku toho nesprávné řešení jednotlivých úkolů – kvůli nedostatečnému zvnitřnění vzoru) doporučujeme:

- podnětový materiál doprovázet popisem – uvést směr (doprava/doleva), k tomu přidat další popis směru – např. „doprava ke dveřím“
- průběžně ověřovat porozumění zadávaným úkolům

Vzhledem k výrazným obtížím v osvojování slovíček v anglickém jazyce doporučujeme:

- nově učené slovíčko vždy předkládat společně s obrázkem ilustrujícím význam slova
- využívat souvislostí s již učeným – např. pokud část slovíčka zní podobně jako něco, co se již Kuba učil
- nově učené často opakovat – nejenom samostatné slovo, ale také jeho aplikaci ve větě
- využívat osvojená slovíčka jako základ pro hraní divadla, scénky apod. – cílem je jejich upevnění různými cestami

Vzhledem k vysokým nárokům, které Jakub klade sám na sebe, obtížím v překonávání překážek a zároveň strachu ze selhání doporučujeme:

- když Kuba vnímá úkol jako příliš obtížný, pomoci mu se zklidnit – nezačít panikařit; připomenout dovednosti, které již má a o které se umí opřít
- ptát se, jaký první krok může udělat pro to, aby úkol zvládl vyřešit
- následně ocenit a podpořit
- takto průběžně budovat a rozvíjet vnitřní motivaci k překonávání překážek

V tomto příkladu bychom rádi upozornili zejména na:

- důraz kladený na použití popisného jazyka v psychologické části zprávy, zaznamenání projevů chování chlapce, obtíže, se kterými se potýkal, a strategie pro jejich překonání;
- důraz kladený na silné stránky chlapce;
- využití kvalitativní analýzy výstupů ze staticky administrovaných testů;
- spojení jednotlivých doporučení s konkrétními diagnostickými zjištěními (a tedy větší srozumitelnost jednotlivých doporučení).

6.4. Kazuistika č. 4: Klárka – zpráva z dynamického vyšetření

Barbora Lucká

Tato kazuistika je vlastně zprávou z vyšetření LPAD, tedy z dynamického vyšetření. Předkládáme ji čtenáři proto, aby se mohl seznámit s formátem zprávy z dynamického vyšetření včetně úvodu k jednotlivým testům. Čtenářovu pozornost chceme směřovat také k tomu, jak je ve zprávě popisováno zprostředkování poskytované klientce, dosahované posuny a jak je pracováno s deficitními kognitivními funkcemi.

S matkou Klárky jsme se na jeho realizaci domluvily ve chvíli, kdy končila platnost zprávy a doporučení z PPP a dívka měla začít chodit na hodiny ke školní psycholožce. Vzhledem k charakteru obtíží a vzhledem k tomu, že u dívky nebyly popsány poruchy učení, zvolily jsme jiný přístup k vyšetření. Matka byla po celou dobu vyšetření přítomna. Obtíže dívky jsou popsány ve zprávě, nebudou zde proto komentovány. Zpráva byla zpracována pro matku, zahrnuje také doporučení pro školu.

Anamnestické údaje a současná situace

Klárka byla doposud v evidenci PPP Středočeského kraje, kde byla vyšetřena naposledy v prosinci 2015. Matka tehdy poradenskou pomoc vyhledala pro školní obtíže dívky – záměny písmen ve čtení, obtíže s vnímáním obsahu čteného a obavy z hodin angličtiny. Závěry vyšetření byly následující: „Výukové obtíže spíše odrážejí osobnostní rysy a prožívání dívky. Dále se na nich může podílet nezralá zraková diferenciací, grafomotorika, oslabená krátkodobá akustická paměť a zkřížená laterálnost.“

Aktuální situace: Klárka je žákyní 5. ročníku ZŠ. Na posledním vysvědčení byla hodnocena samými jedničkami, aktuálně (před pololetím) se v českém jazyce, matematice a angličtině pohybuje mezi 1 a 2. Školní příprava probíhá pravidelně, rodiče se snaží Klárku podpořit v rozvoji samostatné přípravy, zároveň poskytují pomoc dle potřeby. S obtížemi se dívka potýká nejčastěji při osvojování nové látky. Té často nerozumí (zejména v matematice), následně má obavy ze selhání, dochází k zablokování. Klárka často pociťuje velkou únavu – to může souviset mj. s obtížemi v orientaci v množství školní látky, informací... Náročnost zvládnutí nové látky může být dána mj. menší schopností odlišit podstatné informace od nepodstatných a najít systém práce v podnětech, které se zdají být příliš komplexní.

Z pozorování

Klárka je v kontaktu vstřícná a spolupracující. Projevuje zájem o druhé osoby i o předložené úkoly. S ochotou vstupuje do rozhovoru. Zřejmě je také potřeba dobře se orientovat v nastalé

situaci, vědět, co se děje a co bude následovat. V poradenském prostředí se to projevilo např. potřebou Klárky hned po příchodu domluvit režim dne, resp. naplánovat přestávky.

V průběhu řešení úkolů byly u Klárky patrné výkyvy pozornosti – sledovala sněžení za okny, činnost přítomné matky nebo vyšetřující osoby; okolní dění komentovala. Nechávala se rozptýlit podněty v jejím bezprostředním okolí a podněty dobře viditelnými. Nereagovala naopak na okolní hluk (např. na chodbě nebo ve vedlejší místnosti). Patrná byla rovněž snadná unavitelnost při řešení úkolu. Někdy Klárka skutečně působila unaveně, jindy jako by únava byla možností, jak uniknout z úkolové situace, která se v danou chvíli zdála být příliš obtížnou.

Z vyšetření

Pro realizaci vyšetření byl po dohodě s matkou zvolen dynamický přístup, konkrétně baterie R. Feuersteina LPAD. Nedílnou součástí práce nad jednotlivými subtesty bylo pozorování a rozhovory o zvoleném postupu, strategiích řešení apod. Klárka byla v průběhu vyšetření požádána, aby zodpověděla jednotlivé otázky/úkoly, a následně jí bylo zprostředkováno, jak překonat obtíže, které při řešení úkolů prožívala. Cílem vyšetření bylo hledat příklady změny a projevy toho, co se Klárka naučila, jako ukazatele možnosti strukturální kognitivní modifikovatelnosti a potřeby podpory.

Ravenovy matice

V testu jsou dítěti předloženy komplexní úkoly, jejichž vyřešení vyžaduje vyšší úroveň abstraktního myšlení. Řešitel musí zvládnout pracovat s více zdroji informací, kombinovat podnětové prvky, provádět analýzu a syntézu, vnímat prostorové vztahy, rozpoznat analogii a následně ji uplatnit.

Set A: 11 správně / 1 zprostředkování / 0 chybných

Set B: 9 správně + 2 spontánní opravy / 1 zprostředkování / 0 chybných

Set C: 7 správně + 1 zprostředkování, zbytek setu neadministrován

Při práci na jednodušších úkolech Klárka snadno analyzuje podnětové pole, všímá si vztahů mezi jednotlivými prvky a vyhledává vhodnou odpověď, jejíž volbu také zdůvodní. Ve chvíli, kdy má zároveň pracovat s mnoha zdroji informací a řešit komplikovaný úkol, obtížně se soustředí na předložený úkol a těžko vybírá ty důležité podněty. Rychle pak přichází velká únava. Když Klárka čelí těžkému úkolu, i přes poskytnutou podporu je pro ni obtížné úkol vyřešit – začíná panikařit. Pomáhá úkol rozkrokovat, zaměřit pozornost Klárky na podstatné detaily a popisovat volený postup.

Uspořádání bodů

Úkolem je pozorovat shluk bodů a správně určit, které body tvoří čtverec a které tvoří trojúhelníky, tyto body správně spojit. Úkol vyžaduje schopnost sledovat model, porovnávat, plánovat, pracovat systematicky, podmínkou jsou také dobře rozvinuté grafomotorické schopnosti.

Vyřešeno 80/80, z toho:

10× spontánní oprava, 1× zaměření pozornosti, 1× zprostředkování strategie

V učební fázi bylo pro Klárku obtížné vybavit si odpovídající pojmy (vodorovná, svislá čára, rovnoběžky, pravý úhel, úhlopříčka apod.). Snadno však nacházela vztahy mezi jednotlivými body a spojovala je do tvarů. Zpočátku hledala různé varianty procesu spojování. Postupně

objevila vlastní funkční strategii, kterou využívala. Při hledání vztahů mezi prvky dokázala Klárka těžit ze získaných zkušeností. V průběhu času je zřejmé, že s rostoucí zkušeností pracuje dívka stále jistěji, méně se zadrhává, tempo práce je rychlejší a Klárka z ní má větší radost. Ve chvíli, kdy úkol nabude „formálnějšího“ charakteru a práce na něm je stopovaná, dívka výrazně znejišťuje. Často pohledem ověřuje reakce dospělé osoby a čeká na ujištění, že postupuje správně. Postupně se čím dál více opírá o vnější podpůrné systémy (např. měřicí papírek) namísto toho, aby důvěřovala své zkušenosti a dovednostem, které má. Někdy se také děje, že tímto lpěním na vnější opoře přestává vnímat celek úkolu. Tempo práce je výrazně pomalé, a i přesto, že Klárka má všechny potřebné dovednosti, často sama sebe opravuje a úkol řeší stále znovu od začátku.

Komplexní figura

Úkolem Klárky bylo překreslit a následně nakreslit z paměti komplexní figuru tvořenou 18 prvky. V rámci testu se sleduje, jak je dítě schopné organizovat informace a vnímat jejich vzájemné vztahy (namísto epizodického uchopení reality a nestrukturovaného vnímání podnětů) a jaké má grafomotorické schopnosti.

Kopie I 27/36, Zpaměti I 21/36,
Kopie II 33/36, Zpaměti II 30/36

Klárka vzorový obrazec pečlivě sledovala, překreslovala a následně kontrolovala vlastní práci. Přesto obrazec překreslila zrcadlově a jeho prvky vnímala izolovaně. Nedokázala tak překreslit všechny části obrazce na správném místě. Tyto obtíže ve vnímání podnětového pole a v prostorové orientaci ovlivnily také to, jak Klárka figuru nakreslila z paměti. Kvůli chybné struktuře a systému ve figuře chybí řada prvků a jejich vzájemné uspořádání je nepřesné.

Epizodické uchopení reality a tendence vnímat dílčí prvky spíše než klíčové informace se projevilo také ve fázi učení, kdy jsme s Klárkou společně popisovaly vzorový obrazec. Dívka mj. využila podobu obrazce se známými obrazy (např. pták s křídly), tato podobnost ji ovlivnila tak, že nedokázala na obrazec nahlížet z nadhledu. Bylo proto potřeba společně s Klárkou vyhledat klíčové (organizující) informace, najít vztahy mezi jednotlivými prvky a vytvořit strategii pro řešení úkolu. Rovněž bylo potřeba Klárku podpořit v tom, jaký rozměr má mít výsledný obrazec a jak má být orientován.

Ve třetím kroku měla Klárka překreslit vzorovou figuru a následně ji nakreslit z paměti opět samostatně. V tuto chvíli ji bylo potřeba podpořit, aby využila nově osvojené strategie a aby věřila ve své dovednosti.

V průběhu času Klárka udělala výrazný pokrok jak ve vnímání dílčích částí vzorového obrazce, tak zejména ve schopnosti vnímat vztahy mezi jednotlivými prvky a strukturu obrazce. Výrazně narostla také její jistota v práci, schopnost oddělit důležité a méně důležité informace a účinnost práce (zrychlení pracovního tempa).

16 slov

Jde o paměťový test, zjišťující úroveň sluchové paměti. Dítěti je předčítán seznam 16 slov, která je ve skutečnosti možné rozdělit do 4 skupin. Úkolem je co nejvíce z předčítaných slov si zapamatovat a následně vyjmenovat.

Po první prezentaci si Klárka vzpomněla na 10 slov, která jmenovala v náhodném pořadí. Počet jmenovaných slov se bez rozhovoru o strategii neměnil. V průběhu zprostředkování Klárka objevila systém třídění prvků, podle kterého si jednotlivá slova mohla zapamatovat lépe, a následně skutečně jmenovala celý seznam, při jmenování využila strategii třídění. Při žádosti o další zopakování systém opustila a najednou byla méně úspěšná. Bylo potřeba Klárku podpořit ve využívání osvojené strategie a pojmenovat její efektivitu tak, aby se Klárka ke strategii jmenování prvků vrátila a využila ji. Na základě této pobídky jmenovala všech 16 slov.

Číselné řady

Test hodnotí úroveň abstraktních schopností řešitele – skrze odhalení základních pravidel, podle kterých jsou čísla uspořádána, a jejich aplikování k dokončení řady.

Pro Klárku bylo v tomto úkolu velmi obtížné nacházet vztahy mezi jednotlivými čísly, proto také řešené číselné řady doplňovala s obtížemi. Při řešení úkolů s přechodem přes 10 často využívala oporu prstů. Jako velmi užitečné se pro Klárku ukázaly strategie, se kterými se seznámila ve fázi učení – využívala členění úkolu na kroky, vizualizaci mezikroků a jejich zápis. Díky této opoře zvládla vyřešit osm číselných řad (stoupající, klesající, řada s konstantou, dvě řady v jedné).

LAHI

Tento test slouží k zhodnocení stálosti pozornosti. Je tvořen řadou podobných figur, z nichž některé mají být označeny znaménkem. Jde o jednoduchou úlohu, která má být řešena po dobu 10 minut. Test umožňuje zhodnotit účinnost práce dítěte v daném časovém úseku. V další části klient řeší podobné úkoly v kratším časovém úseku, zde je kromě rozsahu pozornosti hodnocena také její flexibilita, protože vyhledávané figury se liší.

- 1. část úkolu: vyřešeno 38 – 60 figur, 14 vynechaných, 0 špatně označených
- variace 1: vyřešeno 52 – 73 figur, 2 vynechané, 0 špatně označených
- variace 2: vyřešeno 38 – 44 figur, 8 vynechaných, 0 špatně označených
- variace 3: vyřešeno 32 – 49 figur, 1 vynechaná, 0 chyb

Klárka do úkolu vstupuje klidně, s rozvahou a pečlivostí. Často se vrací k vzorové figurě, ukazuje si prstem, aby věděla, kde je. Z řádku na řádek přechází s opatrností, aby se vyhnula chybě. V prvních sedmi minutách postupně narůstá rychlost práce, v 8. minutě se tempo výrazně zpomaluje a Klárka se ujišťuje, kolik času na práci ještě má. Úkol komentuje slovy „Mami, řeknu ti, že to ale je trápení.“ S narůstajícím časem narůstá dívčina chybovost – Klárka častěji vynechává prvky, které měla označit. (První část úkolu je administrována na konci prvního společného dne, po více než 4 hodinách práce.)

Na úkol navazujeme při dalším setkání (hned ráno), kdy Klárka řeší tři variace téhož. Při pohledu na stránku si všímá, že první vzor odpovídá předchozímu, ale další se liší. Pracuje pečlivě, systematicky, ale občas se vrací k vzoru, který si nepamatuje. V nových variacích se více opírá o vzorovou figuru. Zároveň spontánně porovnává a verbalizuje, což jí později pomáhá v úspěšném řešení úkolu. I ve třetí variaci úkolu se Klárka hodně opírá o vzor, nyní je pro ni obtížné si jej znitřnit. Výrazně tak klesá účinnost práce.

Celkově jde zhodnotit, že Klárka pracuje pečlivě, s velkou přesností. Je-li úkol přiměřeně dlouhý, pak chybuje jen minimálně, s narůstající délkou úkolu počet chyb roste a klesá tempo práce. Klárka dokáže těžit z předchozí zkušenosti, ve známém úkolu se pohybuje jistě a přesněji. Má-li Klárka řešit úkol, který se drobně liší, tedy přenášet pozornost ze vzoru na vzor, těžko se na novou situaci adaptuje, účinnost řešení klesá. Klárka potřebuje delší čas na osvojení principu úkolu a na zácvik.

Závěr a doporučení

Klárka je v kontaktu vstřícná a spolupracující. Do řešení jednotlivých úkolů vstupuje s chutí, řeší je s pečlivostí. Vynakládané úsilí se ne vždy promítne do dosaženého výsledku. Pro Klárku je obtížné orientovat se a řešit zejména komplexnější úkoly, ve kterých má vzít v potaz více zdrojů informací, ty navzájem kombinovat a vysoudit správné řešení. Případně pokud podnětové pole analyzuje a zjednodušuje, pak s obtížemi odděluje důležité informace od nedůležitých.

Osvědčuje se Klárku podpořit, dopomoci jí podnětové pole rozdělit na části, tyto části pojmenovat, naplánovat práci krok po kroku a podpořit dívku ve vhodnosti využití takového postupu. Klárka citlivě reaguje, je-li situace prezentována jako testová – v tu chvíli, reaguje nejistě, potřebuje častou podporu a ujištění o správnosti postupu, a to i přesto, že úkol umí řešit (bylo to předem nacvičeno). Je zřejmé, že čím déle Klárka daný úkol řeší, tím lépe se v něm pohybuje – výrazně jí tedy pro úspěch v úkolu pomáhá zkušenost a nácvik. V průběhu zkouškové situace byly patrné obtíže v soustředění pozornosti – Klárka se snadno nechávala rozptýlit okolními podněty (bezprostředně přítomnými, dobře viditelnými), naopak nereagovala na vzdálenější hluk. Pozornost z podnětu na podnět (z jednoho typu úkolu na druhý) však dokáže přenést, byť potřebuje určitý čas na adaptaci na novou situaci. Patrná byla snadná unavitelnost, která někdy byla projevem únavy, jindy reakcí na obtížný úkol. Osvědčilo se dívku buď povzbudit a úkol řešit společně, nebo zařadit přestávku.

Klárka prokázala, že dokáže analyzovat podnětový materiál prezentovaný graficky, nacházet vztahy mezi prvky a tyto vztahy dále aplikovat. Obtížnější pro ni je práce s čísly než práce s obrázky a symboly.

Doporučení

Vzhledem k citlivé reakci na testovou situaci doporučujeme:

- Klárka je klidnější, pokud má látku dobře procvičenou – osvědčuje se tedy pečlivá domácí příprava, ale také např. konzultace s vyučující, ve které by si Klárka ujasnila to, čemu zatím nerozumí
- společně s Klárkou v rámci přípravy hovořit nejenom o obsahu tématu, ale také o postupech pro úspěšné zvládnutí úkolu
- Klárka sama si před jednotlivými testy může říci, co se naučila, jak má postupovat krok za krokem
- zprostředkovat pocit kompetence – skrze otázky Klárku přivést k uvědomění, že daný úkol umí zvládnout – již se jí to povedlo; a pomoci jí uvědomit si, jaké kroky k jeho zvládnutí má udělat
- užitečný může být také nácvik technik na zklidnění před úkolovou situací

Vzhledem k obtížím v rozlišování důležitých a nedůležitých informací a vzhledem k častému zaměření pozornosti na detail doporučujeme:

- učit se vyhledávat podstatné informace – lze využívat např. techniky z projektu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“
- Klárka může hledat odpovědi na otázky Kdo?, Co?, Kde?, Kdy?, Jak?, Proč?, od těch pak odvíjet další porozumění čtenému
- Klárce výrazně pomáhá vizualizace, jako vhodné se tedy jeví klíčové informace zvýraznit, vypsát si hesla bokem apod.
- zprostředkování pocitu kompetence – pomoci Klárce uvědomit si, jaké dovednosti již umí a jak je může využít při řešení úkolu

Vzhledem k potřebě struktury a vzhledem k snadnému ztracení se v procesu řešení úkolu doporučujeme:

- motivovat Klárku k tomu, aby si poznamenávala realizované mezikroky – osvědčuje se zejména v matematice; Klárka potřebuje vědět, že takový postup je zcela v pořádku
- osvědčuje se celkově využití vizualizace postupu – názorného zobrazení
- užitečné může být kroky si předem promyslet a popsat, až poté je začít realizovat

Vzhledem ke kolísání pozornosti doporučujeme:

- navracet Klárku k řešenému úkolu, podporovat ji v tom, aby, když se soustředí na práci, odložila komentáře o okolním dění a vracela se k nim až posléze
- zařazovat společenské hry na rozvoj soustředění, např. Dobble, Tarantulí tango, Švábí salát, Jungle Speed apod.

Obecná doporučení

- vzhledem k potřebě rozumět dění v okolním světě doporučujeme s Klárkou hovořit o plánech pro daný den/týden. Rozhovor může být stavěný i tak, že Klárka sama vysuzuje z informací, které má, co ji v daném období bude čekat
- poskytovat častou pozitivní zpětnou vazbu, povzbuzovat, motivovat
- podpořit pečlivé procvičení nové látky
- ověřovat porozumění nové látce, případně dovysvětlit to, čemu Klárka nerozuměla.
- podporovat orientaci v úkolové situaci – podporovat uvědomění, co je úkolem, jaké kroky je potřeba podniknout k vyřešení úkolu, co z toho, co je potřeba, již umí
- pokud by to bylo možné, doporučili bychom také hodiny Feuersteinova instrumentálního obohacování, zejména instrumenty Uspořádání bodů a Prostorová orientace I.

V předložené ukázce zprávy z dynamického vyšetření si čtenář mohl všimnout následujícího:

- *způsobu, jakým je vysvětlován charakter dynamického vyšetření i jednotlivé testy baterie;*
- *popisu zprostředkování a reakce klientky na toto zprostředkování;*
- *využití reakcí klientky na zprostředkování pro formulaci doporučení a propojení konkrétních doporučení s konkrétní poradenskou situací;*
- *práce s (deficitními) kognitivními funkcemi;*
- *pojmenování situací, ve kterých se klientce dařilo;*
- *pojmenování modalit, se kterými se klientce lépe pracuje.*

6.5. Kazuistika č. 5: Karel – využití při práci s žáky cizinci

Barbora Lucká

V předkládané kazuistice ukážeme případ chlapce pocházejícího z vietnamské rodiny, který byl do PPP doporučen pro naprosté výukové selhávání. Vyučující se domnívali, že může jít o chlapce s lehkým mentálním postižením. Po úvodním rozhovoru se speciální pedagožkou bylo domluveno provést psychologické vyšetření dynamicky s cílem odlišit potenciál k přemýšlení od jazykové bariéry a zároveň touto cestou překonat emoční a motivační překážky (které byly předpokládány vzhledem k dlouhodobě prožívané frustraci z důvodu přetrvávajícího školního neúspěchu a na základě osobní zkušenosti s chlapcem během speciálně pedagogického vyšetření).

Anamnestické údaje a aktuální situace v době prvního vyšetření

Chlapec původem z vietnamské rodiny, narozen v ČR, do 4 let žil ve Vietnamu, od 4 let žije v ČR. Nechodil do MŠ – rozvoj znalosti českého jazyka probíhal v soukromém zařízení. V 6 letech nastoupil do přípravné třídy, následně zahájil docházku v základní škole. Zde opakoval 2. ročník. Aktuálně je žákem 4. ročníku. Raný vývoj dle sdělení matky bez nápadností, ve vietnamštině dle matky mluví, čte a píše bez obtíží.

Ve škole projevuje zájem o matematiku, jinak o škole není schopen hovořit. V kontaktu s vyšetřující osobou hovoří česky – používá pouze jednoduché věty, nevybavuje si správná slova, nápadné jsou časté dysgramatismy.

V rámci první návštěvy v PPP bylo realizováno speciálně pedagogické vyšetření, zjišťována byla úroveň čtení a psaní v českém jazyce, dále percepční schopnosti. Chlapec četl v pomalém tempu. (Čtení slabik: 25 slabik/minuta, z toho 3 chyby, hláskuje; čtení souvislého textu: 1. min 15 slov/6 chyb; 2. min 11 slov/5 chyb. Slabikuje, hláskuje, s prstem, dvojí čtení. Bez reprodukce.) Při diktátu i přepisu psal v pomalém tempu, písmo čitelné bez nápadností, potichu si samostatně diktoval. Patrná je dobře nacvičená kontrola vlastní práce. Sluchové rozlišování – diferenciací v pomalém tempu, ale zvládnutá, sluchová analýza a syntéza s velkými obtížemi. Zrakové rozlišování výrazně oslabené (35 chyb ve 105 položkách). Prostorová orientace – nepamatuje si sám názvy směrů, ale z nabídky vybere vždy správně.

Na základě kontaktu speciální pedagožky s chlapcem a matkou bylo domluveno, že při psychologickém vyšetření bude uplatňován dynamický přístup s cílem zhodnotit potenciál chlapce k učení. Pro společnou práci byly vybrány Ravenovy progresivní matice, při jejichž řešení je možné sledovat průběh klientova myšlení a jejichž zvládnutí není podmíněno znalostí (českého) jazyka. Při administraci se ukázal kvalitní potenciál chlapce k učení, s jednotlivými úkoly si poradil následovně:

- set A: 12 položek samostatně vyřešeno/0 zprostředkování/0 chybně
- set B: 12 položek samostatně vyřešeno/0 zprostředkování/0 chybně
- set C: 7 položek samostatně vyřešeno/1 spontánní oprava/4 zprostředkování/1 chybně
- set D: 9 pol. samostatně vyřešeno/2 spontánní opravy/1 zprostředkování/0 nevyřešeno
- set E: 4 položky samostatně vyřešeny/3 zprostředkování/1 nevyřešeno (+ 4 nezadaný)

Z pozorování chlapce v průběhu psychologického vyšetření

Zpočátku byl Karel v kontaktu opatrný, nedával na sobě příliš znát emoce, jeho obavy ze setkání a zkouškové situace však byly zřejmé. Velmi dobře reagoval na formu společné práce, kdy byl vyzván k tomu, aby zkoušel sám objevit princip úkolu i jeho řešení, a kdy mu byla poskytována průběžná podpora. Ta měla nejčastěji formu pojmenování pozorovaného (hledání odpovídajících konkrétních i nadřazených pojmů), zaměřování pozornosti Karla na důležité detaily ukázáním, zaměření na strategie a v neposlední řadě zpětné vazby. Časté oceňování a pojmenování dovedností Karla se ukazovaly jako významný motivační faktor, díky němuž byl v kontaktu stále vstřícnější, začínal projevovat pozitivní emoce (úsměv, radost z vlastní práce) a ochotněji komunikoval v českém jazyce.

Hodnocení potenciálu k učení – závěr

Ve zkoušce intelektových schopností založené na neverbálním úsudku, vnímání figury, schopnosti zrakové analýzy a syntézy Karel prokázal jak schopnost nacházet vztahy mezi prvky, tak schopnost rychle a efektivně se učit. Řešil úkoly vyžadující uvědomění si vztahu části a celku, posloupnosti, permutace, početní operace i složité úkoly, ve kterých je potřeba aplikovat všechny osvojené dovednosti. Kromě kvalitního analytického úsudku Karel izolovaně také vysvětloval svoji strategii. Bylo však zřejmé, že slovní vyjádření v českém jazyce je pro něj velmi obtížné, byť principu úkolu zjevně dobře rozuměl.

Další postup v péči o chlapce

Na základě realizovaného vyšetření bylo zjištěno, že Karel má dobrý potenciál k učení, školní obtíže mohou výrazně souviset zejména s nedostatečnou znalostí českého jazyka a s obtížemi v percepci. Z tohoto důvodu bylo doporučeno zařazení chlapce do hodin českého jazyka pro cizince i do péče školní speciální pedagožky. Rodině zároveň bylo doporučeno realizovat foniatrické vyšetření pro vyloučení obtíží v jazykovém vývoji, které by ovlivňovaly aktuální úroveň školních obtíží. Poradenské zařízení bylo průběžně v kontaktu se školou, která chlapci poskytla veškerou doporučenou péči. Bohužel neproběhlo foniatrické vyšetření. Vzhledem k tomu, že v dalším školním roce i přes tuto poskytnutou péči u chlapce obtíže přetrvávaly, byla postupně realizována další vyšetření směřující k mapování jazykového vývoje, případně obtíží ve sluchovém vnímání. Realizované dynamické vyšetření potenciálu k učení pomohlo nasměrovat další kroky péče a vyloučit přítomnost lehkého mentálního postižení. To povzbudilo také vyučující nahlížet na schopnosti (a učební obtíže chlapce) jinou perspektivou, klást na něj dostatečně velké nároky.

V této kazuistice hrál dynamický přístup zásadní roli při zhodnocování vlivu jazykové a kulturní bariéry na podávané (školní) výkony. Zároveň je zřejmé, jak je možné využitím dynamického přístupu rozvinout motivaci klienta k řešení předkládaných úkolů, respektive k učení. Patrné je také snížení úzkosti u klienta. Velmi důležitý je zde moment, ve kterém je okolí očekávajícímu žáka s lehkým mentálním postižením nabídnut jiný obraz téhož chlapce.

6.6. Kazuistika č. 6: Pavlína – u klientky se středně těžkým MP

Tereza Horáková

Předložené kazuistika podrobně popisuje osobní historii a vývoj dívky, která je v péči speciálně pedagogického centra. Čtenář může sledovat, jak je statický přístup k vyšetření zcela přirozeně doplňován přístupem dynamickým a jak vyšetřující osoba kombinuje fáze diagnostiky a intervence. Je zřejmé, jak se poradenské pracovníci skrze zprostředkování (zejména parametr zaměřenosti a vzájemnosti a parametr významu) daří dosahovat drobných pokroků. Kazuistika také ilustruje, jak důležité je ukázat tyto pokroky rodičům, kteří mnohdy obtížnou situaci svého dítěte prožívají mnohem zásadněji než dítě samo.

Okolnosti vedoucí k vyšetření a anamnestické údaje

Pavlínka se narodila v červnu 2009. Do péče SPC se poprvé dostala v roce 2014, a to v souvislosti se žádostí rodičů o zařazení dívky do speciální MŠ. Do této MŠ docházela, byl realizován odklad školní docházky, následně nastoupila do 1. třídy základní školy speciální a s ohledem na výrazné výukové obtíže i v tomto programu následovala intenzivní spolupráce se školou i rodinou. Principy dynamické práce byly využity v diagnostice i následných intervencích, ve spolupráci pokračujeme i nadále.

Pavlínka se narodila z 1. těhotenství s nekomplikovaným průběhem, maminka je právnička, tatínek sportovní trenér a podnikatel v oblasti sportu; sourozence nemá. Porod proběhl zcela bez komplikací, v termínu, 3500g/51cm, poporodní adaptace dobrá. Psychomotorický vývoj se od počátku opožďoval, a to bez jasné příčiny, docházeli na rehabilitaci, cvičila Vojtovu metodu. První krůčky začala dělat v 17 měsících, první slůvka se objevila ve 12 měsících, pak delší dobu bez vývojového progresu. Ve 12 měsících nastoupila Pavlínka do jeslí, bývala často nemocná. V listopadu 2011 hospitalizována pro febrilní křeče, bezvědomí trvalo několik desítek minut, neurologické vyšetření však bez nálezu. V prosinci 2012 hospitalizována opět, tentokrát pro protrahovanou poruchu vědomí s generalizovanými křečemi, nasazena antiepileptika, EEG však bez nálezu, neurologické vyšetření opět v normě. Kolem třetího roku věku začalo být zjevné, že mentální vývoj dívky se výrazně opožďuje, absolvovala řadu specializovaných lékařských vyšetření (genetika, neurologie, ORL, psychiatrie), příčina opožďování vývoje však nebyla objasněna.

V roce 2012 proběhlo komplexní vyšetření klinickým psychologem, administrována BSID II; Pavlínka byla ve věku 3 roky a 3 měsíce. Psycholog shledal významné vývojové opožďování odpovídající pásmu lehkého až středně těžkého mentálního postižení. Nejlépe rozvinuté bylo sociální chování a sebeobsluha (24 měsíců), naopak nejvýznamnější opožďování bylo v oblasti řeči a adaptivního chování (18–21 měsíců).

Ve 3 letech dívka nejprve nastoupila do MŠ logopedické, tam si však nezvykla, zhoršovalo se její chování, nezvládala režim školky, proto byla po konzultaci s rodiči zařazena do speciální MŠ pro děti s různými vadami. V kolektivu 8 dětí ve třídě si zvykla velmi rychle, adaptovala se, do MŠ chodila ráda.

V roce 2015 se rodiče s holčičkou objednali do SPC pro posouzení školní zralosti, bylo realizováno také vyšetření na posouzení mentální úrovně. Nadále bylo zjevné, že vývoj Pavlínky probíhá nerovnoměrně, výkon v testu SON-R spadl spíše do pásma středně těžkého mentálního postižení, při chronologickém věku 5 let 11 měsíců podávala ve většině subtestů výkony pod hranicí 2 roky 4 měsíce (tj. pod úrovní měřitelnosti testem); výjimkou byl subtest Skládanky (2 roky 6 měsíců). Přetrvávala výrazná hyperaktivita s poruchou pozornosti, dokázala se soustředit jen velmi krátkodobě a o testové úkoly projevovala velmi malý zájem, proto bylo sporné, do jaké míry odrážejí výkony skutečný potenciál dívky. Sociálně však Pavlínka působila dojmem dítěte vcelku šikovného, zdravila, děkovala, řekla si o pomoc, používala četné naučené fráze v naprosto správném kontextu. Zdálo se, že dívka jen obtížně rozumí mluvené řeči a zároveň má problémy orientovat se ve zrakovém poli – se vším manipulovala s malou zrakovou kontrolou, při samostatném pohybu působila neohrabaně, narážela do věcí. S rodiči proto bylo dohodnuto, že absolvují ještě vyšetření u neuropsychologa. Byl doporučen a realizován odklad školní docházky, dívka dále zůstávala ve speciální MŠ.

V červenci 2015 realizováno vyšetření neuropsychologické se závěry: extrémně nerovnoměrný profil schopností, přetrvávající rezidua vývojové koordinační poruchy. Masivní projevy syndromu ADHD s poruchami exekutivy, percepční nezralost, specifická vývojová porucha motorických funkcí, rezidua vývojové dyslázie smíšeného typu a susp. obtíží centrálního zrakového zpracování, předností je vyspělost socioemočních kompetencí.

Rodiče v této fázi zvažovali, že by Pavlínku rádi zařadili po odkladu školní docházky do běžné ZŠ s podporou asistenta pedagoga, velmi výrazný tlak byl v tomto směru vyvíjen ze strany dědečka z matčiny strany. V rodině docházelo v tomto období k postupnému rozkolu – maminka pod tlakem své rodiny stále více „tlačila“ na zlepšení výkonu: pokoušela se naučit dívku barvy, tvary, počty, grafomotorické dovednosti, vymezila doma pracovní chvilky, nedocházelo však k žádnému zlepšení, což maminku velmi frustrovalo a časem vedlo i k odporu Pavlínky k „práci“. Naopak tatínek od počátku dívku přijímal bez nátlaku na výkon – prakticky na ni nekladal žádné vysoké nároky v oblasti kognitivních výkonů, spíše ji s sebou bral na tréninky, do přírody apod., zapojoval ji do přirozených interakcí, což se jí líbilo. Mamince ale velmi vadilo, že Pavlínku nevede k plnění povinností, neprocvičuje s ní úkoly, nakonec vše vygradovalo rozchodem rodičů. Pavlínka se ale pravidelně stýká s oběma rodiči, byla svěřena do péče matky, s otcem tráví dva dny v týdnu, každý druhý víkend a část prázdnin. Rodiče jsou schopni se v rámci péče o Pavlínku velmi dobře dohodnout.

Před zahájením školní docházky se nakonec rodiče po četných konzultacích s SPC, různými školami i lékaři shodli na zařazení dívky do základní školy speciální, kde se Pavlínka vzdělává podle IVP. Zařazena byla do třídy o 5 dětech, kde jsou tři její spolužáci z MŠ, vyučována je speciálním pedagogem a ve třídě působí též asistent pedagoga. V průběhu školního vzdělávání se však naplno projevíly deficity dívky v oblasti percepce, pozornosti a abstraktního myšlení. Během prvního školního roku se i přes veškerou snahu mimořádně motivované a šikovné paní učitelky (speciální pedagožky) posouvala jen velmi málo. Výsledky byly probírány s maminkou i školou, dohodnuto bylo kontrolní vyšetření, během nějž byla využita jak standardizovaná diagnostika, tak principy diagnostiky dynamické. Na výsledky následně nasedaly intervenční postupy, které se nyní uplatňují ve škole i doma.

Rozhovor s maminkou před vyšetřením

Pavlinka chodí do školy ráda, ale maminka má pocit, že po stránce vzdělávání se moc neposouvá, zdá se jí, že škola by měla pro její rozvoj dělat víc. Doma už moc pracovat nechce, je unavená, nebaví ji kresebné činnosti ani cviky na rozvoj grafomotoriky, po dohodě s paní učitelkou není zatěžována domácími úkoly, spíše dostává pokyn, čím se doma může pochlubit. Mamince se zdá, že je to pořád stejné. Občas něco přečte – především spojku A („čte“ obrázky, mezi nimi přečte A, ale obrázků nesmí být více než 2). Nadále neumí barvy, tvary, nezopakuje, nepřihadí. Ráda je venku, běhá na hřišti, je v přírodě, má ráda koupání a cákání ve vodě, okolí si všímá, ale u ničeho dlouho nevydrží. Řeči naslouchá, spontánně vypráví, často opakuje zaslechnuté fráze ve správném kontextu. Na výzvu větu nebo slova nezopakuje, ale je schopna zapamatovat si po prvním poslechu část písničky. Je mazlivá, tulivá, veselá, soucitná, umí se ale i hodně vztekat. Maminka už neví, jak to dělat, aby se Pavlinka něco naučila, je smířená, že čtení, psaní a počítání asi nepůjde, ale má pocit, že dívka se neposouvá vůbec nikam, jenom stagnuje. Dětským psychiatrem nasazena podpůrná medikace, došlo k mírnému zlepšení koncentrace a spolupráce.

Zakázka maminky je taková, že potřebuje docílit, aby se dívka zlepšovala ve školních dovednostech. Maminka přiznává tlak ze strany své rodiny, která má pocit, že zařazení dívky do speciální školy byla chyba, dívka dle nich „nic nedělá“. Bývalý manžel ji naopak dle jejího názoru stále nepodporuje, neučí se s Pavlinkou, neprocvičuje, nechává ji „jen tak běhat“.

Z rozhovoru s paní učitelkou a pozorování ve třídě

Největším problémem je u Pavlinky nesoustředěnost, i přes neustálé opakování a upevňování nezvládá učivo, za rok si nebyla schopna zapamatovat ani základní barvy nebo číslo 1 a přiřadit k němu počet puntíků. Je velmi přátelská k dětem i dospělým, snadno navazuje kontakt, stále se na něco vyptává, je v pohybu, většinou dobře naladěná. Nasazení medikace zlepšilo schopnost koncentrace pozornosti a ochotu spolupracovat. Také paní učitelka je již bezradná a neví, jaké metody volit, aby Pavlinka dosáhla alespoň nějakých viditelných pokroků ve vzdělávací oblasti.

Ve třídě sedí Pavlinka v první lavici, pracuje se strukturovaným režimem – plánované činnosti znázorněné obrázky má nalepené na pracovní liště na lavici. Motoricky je velmi neobratná, potřebuje dopomoc paní asistentky nebo učitelky při veškerých činnostech – má potíže zapnout penál, zasunout do aktovky desky, schovat pastelky. Veškeré pohyby jsou prováděny s malou zrakovou kontrolou, proto často naráží do věcí, převrátí pomůcky aj. Velmi nápadná je impulzivita doprovázená motorickým neklidem. Úchop tužky křečovitý, samostatně tendence sevřít tužku v pěsti, s dopomocí po nastavení do správné polohy krátkou chvíli úchop udrží. Ztížená koordinace pohybů se projevuje při veškerých manipulačních činnostech.

Dívka je velmi komunikativní, zlepšena je výslovnost sykavek, stále nejsou ale vyvozeny některé základní hlásky (např. T nahrazováno K), což ztěžuje porozumění jejímu verbálnímu projevu. Komentuje veškeré dění kolem, klade však repetitivní až ulpívavé otázky, jež opakuje bez ohledu na odpověď, kterou navíc mnohdy ani neočekává. Zajímá se spíše o sociální oblast – co dělají spolužáci, paní učitelka, co bude k svačině, co se děje za oknem – než o předkládané úkoly. Jako motivační faktor funguje pouze odměna ve formě jídla (ovoce, sladkost) nebo oblíbené činnosti (hra na počítači, písnička).

Vůči ostatním dětem je milá, umí pochválit, potěšit, je velmi kontaktní, paní učitelku i asistentku objímá, pohladí, o spolužáky se zajímá, je převážně pozitivně laděná. Na vnímaný tlak k výkonu reaguje odporem, nejprve se snaží otázkami odvést pozornost, postupně s únavou se objevuje i přímé odmítání činnosti, vzdor.

Vlastní vyšetření

Vyšetření bylo rozděleno celkem do 5 setkání, vždy zhruba v rozsahu 30–45 minut s četnými přestávkami (Pavlinka se soustředí krátkou dobu); během prvních dvou byl administrován test SON-R, následující setkání byla zaměřena spíše na dynamické testování, plánování intervencí a jejich vyhodnocení.

V rámci testu SON-R je patrné dílčí, avšak velmi malé zlepšení ve sledovaných oblastech, celková výkonnost při věku 8 let 2 měsíce odpovídá věku 2 roky 7 měsíců. S výjimkou subtestů mozaiky a analogie však dívka ve všech ostatních již alespoň byla schopna splnit úvodní položky jednotlivých subtestů.

Během vyšetření se jako zásadní limitující faktor i nadále projevovala porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou a dále nedostatky ve zrakové percepci. Pavlinka je obecně k úkolovým činnostem málo motivovaná, je zjevné, že v nich nespátřuje žádný význam; úkoly je ochotna splnit nebo se o to pokusit, pokud ví, že bezprostředně bude následovat odměna – velká pochvala, sladkost apod. Pochvalu však očekává bez ohledu na výsledek své práce, o ten velký zájem nejeví.

Vzhledem k tomu, že maminku i paní učitelku dlouhodobě trápí především nulové pokroky v oblasti rozlišování barev, třídění prvků, přiřazování a řazení, byly další části vyšetření zaměřeny na tyto oblasti s cílem vytvořit takové intervenční postupy, aby se dívce podařilo zlepšit, což by povzbudilo také její blízké – zdá se, že sama je ve škole spokojená a své výukové pokroky nijak nereflextuje.

Při třetím setkání s Pavlinkou jsme využily obrázků z edukační hry *Povím ti, mami*, 2–3 série po 4 obrázcích zobrazujících běžné životní situace (1 – chlapci jdou do lesa na houby; 2 – děti stavějí sněhuláka). Úkolem dítěte je seřadit obrázky v příslušném sledu (varianta Řazení obrázků z Wechslerových testů). Vzhledem k tomu, že Pavlinka má potíže s pozorností a se zrakovým vnímáním, byl počet obrázků zredukován ze 4 na 2 – tj. šlo nám především o to, abychom se naučily předtím/potom, základy časové následnosti. Intervence také následovaly bezprostředně hned po pretestu, takže fáze intervence, kdy by se pracovalo s jinými obrázky, byla přeskočena. Pavlinka by pravděpodobně nebyla schopna se soustředit tak dlouhou dobu a třikrát opakovat podobný typ úkolu.

Analýza hry „Povím ti, mami“ podle kognitivní mapy

Obsah úkolu

výjevy z vcelku běžných životních situací, s nimiž se v nějaké podobě většina dětí měla možnost setkat, obrázky neobsahují žádné složité symboly.

Modalita

obrazová

Fáze mentální činnosti

Vstup: Jasně, zřetelně a soustředěné vnímání; systematické zkoumání a vyhledávání informací; přesné a výstižné označování a pojmenování.

Zpracování: Výběr důležitých, podstatných informací a schopnost odhlédnout od těch nepodstatných; plánování chování, uvědomování si kroků vedoucích k řešení; uvědomování si vztahů a souvislostí a schopnost porozumět jim; spontánní porovnávání; volba systému (kde začít).

Výstup: promýšlení odpovědí, rozvaha před odpovědí, systematické nalezení odpovědi; představa virtuálních vztahů (vytváření představ o realistických souvislostech).

Kognitivní operace nutné pro mentální činnost

rozpoznání obrázků, rozlišení detailů, porovnávání, analýza, vyvozování a usuzování, řazení, logické zdůvodňování

Úroveň složitosti

jednoduchá úloha se známými výjevy, složitější na pochopení kontextu

Úroveň abstrakce

nízká

Úroveň účinnosti

úkol není náročný na rychlost, spíše na přesnost vnímání detailů a pochopení kontextu, pro dítě s mentálním postižením však je úkol relativně složitý

Pretest spojený s intervencí

Série Chlapci jdou na houby – využít obrázků, kdy chlapci jdou do lesa s prázdnými košíky, a obrázek, kdy je již mají zčásti plné a radují se z nálezů dalších hub. Pavlínka okamžitě informuje, že kluci jdou na houby. Na otázku, který obrázek je první, však nereaguje, dál popisuje obrázek, kde chlapci už mají houby. Vypráví, že budou dělat smaženici, druhý obrázek spíše ignoruje. Po chvíli se na výzvu podívá také na druhý obrázek, na otázku, co se tam děje, odpovídá, že kluci jdou do lesa. Proč tam jdou? „Nevím, budou se honit.“ Pavlínka začíná ztrácet zájem. Ptám se, jestli také někdy chodí na houby, sděluje, že někdy s dědou. A do čeho houby sbírají? „Přece máme košík.“ Dál si povídáme o jejich zkušenostech, až dojdeme postupně k tomu, že kluci asi jdou do lesa s košíky na houby. Vracíme se k otázce, co bude dřív – jdou do lesa s prázdnými košíky, nebo mají houby? „Nevím.“ A jak to děláte vy? „Jdeme do lesa.“ Následně si několikrát zopakujeme, že **nejdřív jdou kluci do lesa, potom najdou houby** a dají je do košíku. Rozdělíme stůl na poloviny, ukážeme si nalevo, kde je nejdřív, napravo potom.

Posttest, opět spojený s intervencí

Děti stavějí sněhuláka. Pavlínka opět správně začíná nejprve tím, že vypráví, o co na obrázcích jde, že děti staví sněhuláka. Popisuje verbálně, sděluje, jak také ona s tatínkem staví sněhuláka, pak se koulují. Povídáme si o tom, jak se sněhulák staví, co by se dělo, kdyby stál nejprve sněhulák a teprve potom děti válely koule, snažím se co nejvíce do povídání uvádět slova nejdřív a potom. Následně se Pavlínky ptám, který z obrázků byl nejdřív a který potom. Obrázky však vedle sebe nepostaví, pouze s nimi sune po stole, nicméně po chvíli sděluje, že nejdřív udělají koule, potom stojí sněhulák.

Pozorování při práci

Chování před zahájením řazení: letmo se podívá na obrázky, okamžitě začne asociovat zážitky z vlastní zkušenosti – kontextově zcela správně. Při řazení: spíše náhodně sune obrázky po stole, principu pevného pořadí zjevně nerozumí, koncept zleva doprava nechápe. Po seřazení: neprojevuje valný zájem o pořadí obrázků, spíše dále povídá; verbální projev je bezpochyby nejsilnější stránkou, v řeči jsou sice četné agramatismy a výslovnost není správná, ale obsahově je řečový projev přiléhavý situaci a jeví se být oblastí, o níž se dá opírat při další práci.

Zprostředkování porozumění a strategií: u Pavlínky se zdá nejsilnější stránkou oblast sociální a řečová, dokáže správně asociovat vlastní zkušenosti k podnětům, pokud se něco týká bezprostředně jí, má to pro ni význam a dokáže se na to lépe zkoncentrovat. Důležité je tedy v jejím případě pomoci jí uvědomit si, že dění má určitý řád, a to u ní v životě i jinde. Důležité také bylo navést ji na to, že si má dobře prohlédnout oba obrázky a dát je do souvislosti – ve své impulzivitě se nechává vést prvním podnětem, který zaznamená. Zároveň jsme procvičovaly pojmy nejdřív/potom jako základ časové orientace, propojily jsme ho s jejími zkušenostmi. Princip skutečného řazení se zatím zprostředkovat nepodařilo, ale vzhledem k tomu, že se jedná o dítě s výrazným mentálním deficitem, nelze očekávat velké výsledky v krátkém čase.

Po tomto vyšetření proběhl pohovor s oběma rodiči i paní učitelkou, dohodli jsme se na důsledném procvičování pojmů předtím/potom při veškerých činnostech, požádala jsem rodiče o spolupráci při přípravě materiálu ke třídění a přiřazování – vzhledem k tomu, že u abstraktnějších materiálů se prozatím nedaří Pavlínku získat pro spolupráci, protože nechápe jejich význam, dohodli jsme se na tom, že rodiče udělají fotky z činností běžného života, kde by se dal aplikovat nácvik řazení předtím/potom, dále pak přinesou nakopírované rodinné fotografie k nácviku přiřazování.

Během čtvrtého setkání jsme pracovaly s fotografickými materiály – nejsou součástí přílohy, neboť by se nedala zaručit anonymita, a dohodli jsme se s rodiči, že je nikde prezentovat nebudou. Rodiče vyfotili sekvence některých běžných činností, vždy po třech fotkách, vždy jsme však prozatím s Pavlínkou použily jen dvě. K dispozici bylo například jídlo – Pavlínka sedí u plného talíře, pak u poloprázdného se špinavou pusou, třetí byl talíř prázdný. Maminka si obléká nejprve svetr, potom bundu, pak čepici. Tatínek bere do ruky sekerku a špalek, pak špalek rozsekne, nakonec odnáší dříví ke krbu aj. Nacvičovaly jsme s Pavlínkou předtím/potom a ukázalo se, že s těmito materiály se jí pracuje mnohem lépe, dokonce některé obrázky dokázala dát vedle sebe ve správném pořadí (na stole jsem čarou vymezila polovinu, řekly jsme si, kde je předtím, kde potom).

S fotografiemi jsme dále nacvičovaly přiřazování – nakopírovala jsem rodinné fotky a vystříhla na každé nějakou postavu, kterou pak Pavlínka hledala v nabídce (předlohu měla k dispozici). S tímto úkolem prakticky neměla problém, s bohatým verbálním komentářem vždy našla příslušnou postavu a vložila ji na správné místo. Ukázalo se, že princip přiřazování dívka chápe, ale nutná je u ní motivace a zprostředkování významu – komentovala vše ve stylu, že kdyby tam babička nebyla, kdo by upekl dort apod.

O průběhu sezení jsme opět diskutovali s rodiči a paní učitelkou, dohodli jsme se, že materiál v podobě fotografií z Pavlínčina života se bude využívat i při vyučování a že paní učitelka zkusí tímto způsobem například třídění – nejprve velmi jednoduché, na jednu stranu maminka, na druhou tatínek, na třetí hromádku Pavlínka. Maminka též vymyslela, že by v rámci vnímání

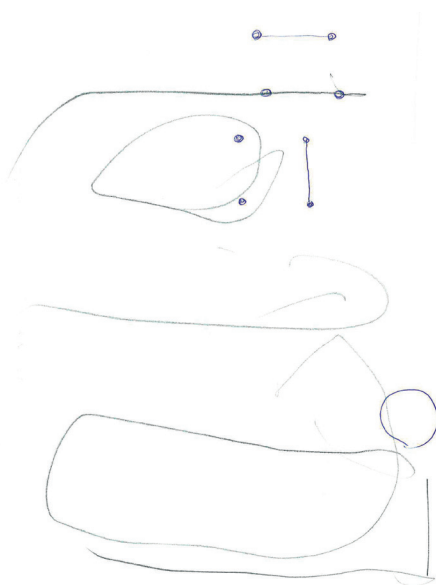
barev mohli dělat s tatínkem fotky oblečení v odlišných barvách, zvolili barvu pro každého člena rodiny (maminka, tatínek, babička, dědeček, druhý dědeček, Pavlínka).

Prozatím poslední, páté setkání se zaměřilo na oblast grafomotoriky. U Pavlínky je dlouhodobě obtíž s tím, že ve své impulzivitě nedokáže zastavit pohyb, jakmile nasadí tužku k papíru, čará, dokud jí někdo ruku nezvedne.

Obrázek 10. Ukázka grafomotorických prací

kresba lidské postavy

pokus o nápodobu čáry, kruhu a spojení bodů

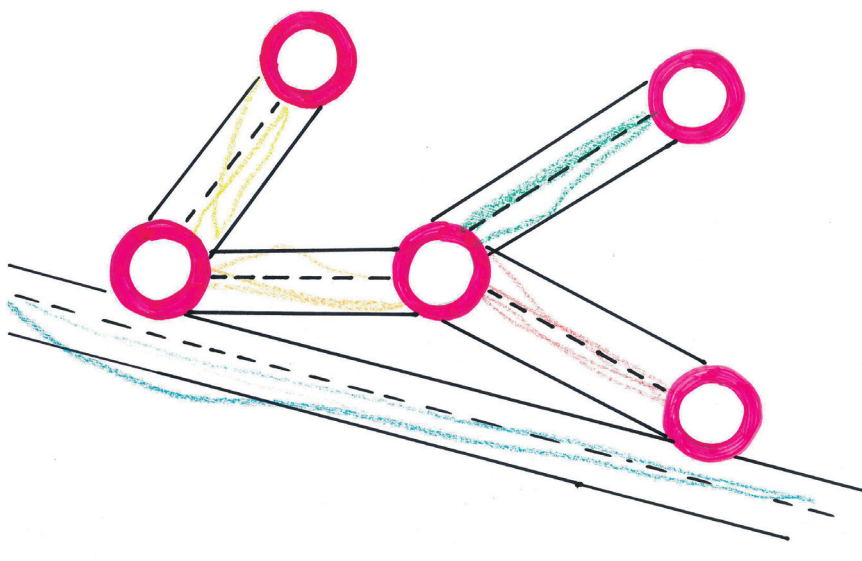


Nejprve jsme zkoušely spojování bodů s verbálním komentářem – „zastavit“. To se příliš nedařilo, proto jsme nechaly tužku, vzaly autíčko a v herně na koberci rozestavěly několik dopravních značek zákaz vjezdu (Pavlínka jezdí velmi ráda autem a tuto značku dobře zná, při jízdách autem ji dle rodičů vždy komentuje). Pavlínka jezdila autíčkem, vždy když se blížila ke značce, zasmála se, zastavila a řekla, že tam nemůže.

Během její hry jsem vytvořila jednoduchou síť silnic se zákazovými značkami na papír. Nejprve jsme mezi nimi jezdily malým autíčkem, vždy jsem dopředu upozorňovala „pozor na značky“. Pavlínka po chvíli již dokázala zastavit před značkou, takže jsem jí následně dala do ruky kreslicí kuličku s barevnými hroty, aby dělala tutéž činnost, ta se jí také dost dobře podařila. Když jsme pak vyzkoušely spojení bodů z testu SON-R, byl výsledek daleko lepší než předtím.

Opět jsme vše probrali s rodiči a paní učitelkou. Maminka byla výsledky Pavlínčiny činnosti překvapená a měla z nich velkou radost, paní učitelka začala ihned vymýšlet možnosti využití při výuce. Ačkoli se jedná o zlepšení vcelku zanedbatelná z hlediska zdravého dítěte, v tomto případě jde o významné posuny. Pavlínka sama výsledky svých činností příliš nereflektuje, ale úleva je v tuto chvíli pro rodinu, že totiž dívka je schopna pokroků a učení, pouze potřebuje více uzpůsobit podnětový materiál a styl učení. Kreativní a spolupracující rodiče i paní učitelka jsou v tomto případě nezbytnou podmínkou dalšího zlepšování dítěte.

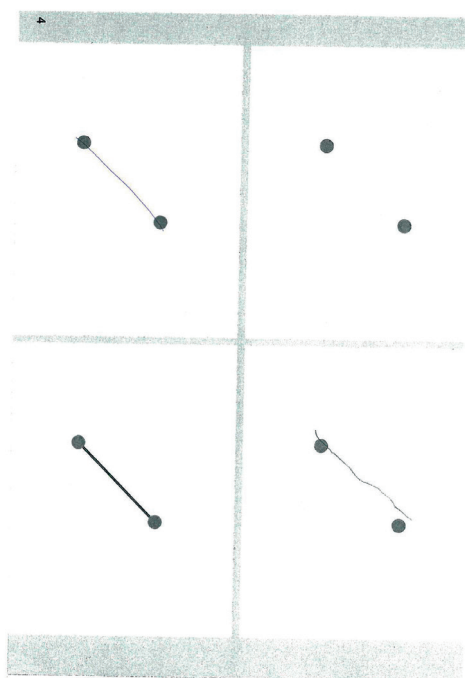
Obrázek 11. Spojování značek kreslící kuličkou



Obrázek 12. Ukázka grafomotorických prací po dynamické práci

kresba lidské postavy
(bohaté verbální komentáře, záměrná kresba)

spojení bodů po nácviku
se značkami



V předložené kazuistice si čtenář mohl všimnout:

- zásadního přesvědčení autorky kazuistiky o možnosti změny u klientky, která je podkladem pro celou práci s dívkou;
- pozitivního přístupu poradenské pracovnice a snahy nalézt cestu k drobným pokrokům;
- využití parametru zaměřenosti a vzájemnosti a parametru přesahu při hledání takových metod práce, při kterých bude možné stimulovat rozvoj klientky;
- práce s detaily;
- propojení přání rodičů, cílů vyšetření a volených metod;
- důrazu na spolupráci mezi všemi zúčastněnými (poradenské pracoviště, rodiče, škola);
- analýzy pracovního materiálu dle parametrů kognitivní mapy a jeho adaptace v jednotlivých parametrech (např. komplexnost úkolu) dle potřeb klientky;
- způsobu využití dynamického přístupu v poradenské praxi pracovnice SPC;
- způsobu využití dynamického přístupu při práci s klientem se středně těžkým mentálním postižením.

6.7. Kazuistika č. 7: Václav – využití v praxi školního psychologa

Miluše Fišerová

V následující kazuistice čtenář může sledovat způsob využití dynamického přístupu v praxi školní psycholožky. Ta pracuje s klientem kognitivně nadaným, potýkajícím se s emočními a výchovnými obtížemi. Psycholožka dynamicky pracuje se společenskými hrami a terapeutickými kartami, při práci s chlapcem využívá také Feuersteinovo instrumentální obohacování (instrument Uspořádání bodů). Při diagnostické práci se opírá o seznam deficitních kognitivních funkcí. Klientem je jedenáctiletý chlapec, Václav.

Cíl vyšetření

Aplikace metod a principů dynamické diagnostiky, rozvoj osobnosti žáka (analýza a rozvoj kognitivních funkcí, práce s emocemi). Intervenční funkce měla stejnou váhu jako diagnostická funkce setkání.

Kontext spolupráce

Individuální práce 2 roky (od května 2016; od konce 4. třídy), v zadání původně psychosomatické obtíže (nespecifikované bolesti břicha), na pozadí rozvod rodičů. Dosavadním obsahem spolupráce bylo především zpracovávání rodinné situace, vztah s otcem, práce s emocemi. Psychosomatické obtíže vymizely, do popředí se dostaly problémy s dodržováním pořádku, chování vyčleňující ho z kolektivu třídy, provokování učitelů.

Anamnéza

Raný vývoj obecně v normě, první slova v 10 měsících, neobvykle rychlý rozvoj řeči až k rozvitým větám. Matka hodnotí nadprůměrnou slovní zásobu od raného dětství, nadprůměrně rychlé objevování zákonitostí (fyzikálních, přírodních) od útlého dětství. Opakované laryngitidy mezi 3. a 6. rokem. V 6 letech vyšetření v PPP pro identifikaci intelektového nadání – nebylo potvrzeno. Na prvním stupni nespecifikované bolesti břicha, matka vypožadovala spojitost se

stresujícími situacemi ve škole či v kontaktu s otcem. V průběhu páté třídy bolesti ustoupily. Od útlého dětství spory mezi rodiči, které měly dle matky vliv na osobnostní rozvoj dítěte. Rodiče žijí odděleně od Vaškova 6. roku věku.

Popis procesu

V rámci pravidelných konzultací s matkou proběhlo zadání telefonicky, kde matka souhlasila s užitím metod dynamické diagnostiky a popsala své zadání. Následně probíhaly pravidelné konzultace se žákem (1 konzultace cca 30–45 min, celkem 6 konzultací v období únor–duben 2018). Po realizaci setkání znovu telefonická konzultace s matkou se sdělením hlavních poznatků a domluvou další spolupráce.

Použité metody

Rozhovor, projektivní karty Moře emocí, didaktická hra Ubongo využita s uplatněním principů dynamického přístupu, FIE (Feuersteinovo instrumentální obohacování). Popis způsobu využití hry Ubongo najde čtenář v Příloze č. 5.

Analýza a interpretace dynamicko-diagnostického vyšetření

Ve fázi vstupu vysoká preciznost, projevoval zvědavost, dokázal se rychle zorientovat v úkolu, přesnost svého vnímání a jazykové schopnosti používal především k hledání chyb v zadání. Tuto kritiku využívá k projevení své převahy. Byl zjevně motivovaný plnit úkoly, při užití Ubonga se rychle pouštěl do práce, ve FIE projevoval netrpělivost nad diskuzí, chtěl rychle spojovat body. Ostentativně projevoval nespokojenost, současně ale spolupracoval a do diskuze se zapojoval – některé odpovědi byly však pouze formální (např. tento stůl má uspořádané části do tvaru stolu – následovalo několik odpovědí s totožnou strukturou) a bylo třeba upřesňování požadavků. Na požadavek kvalitní odpovědi a poukázání na snahu obejít instrukci reagoval spoluprací a svou odpověď zkvalitnil. Tuto úroveň spolupráce však bylo obtížné udržet dlouhodoběji.

Ve fázi zpracování neměl problém rozpoznat a definovat problém, dokázal si uvědomovat vztahy a souvislosti v rámci zadání figurální modalit, ale i v rámci přemostování a přenášení vztahů a souvislostí do běžného života. Zde využíval slovní zásobu rozvinutou dle oblasti zájmů. V oblasti přírodních jevů, zajímavostí a jazykových jevů užíval přesné formulace a slovní zásoba byla rozvinutá. V oblasti např. pojmenování geometrických tvarů nebo reflektování emocí byla slovní zásoba rozvinutá méně. Silnou stránkou bylo i porovnávání a podržení předlohy v pracovní paměti – to se projevilo především ve FIE, kde úkoly často řešil vzhledem. Slabší stránkou bylo plánování a určení rámce pro řešení problému. Pouštěl se do práce impulzivně, první strategií řešení u obou metod byl pokus-omyl. Motivaci tuto strategii měnit získal v momentě, kdy selhala. Také měl částečné obtíže s přijímáním nových informací ve fázi zprostředkování – zdá se, že nebyl problém s pochopením ani zapamatováním informací, ale s neochotou je aplikovat namísto svého postupu. V situacích selhání ale buď začal používat dříve zprostředkovanou strategii řešení, nebo spolupracoval v rámci zprostředkování této strategie a následně ji užil. Vnímání vztahů mezi jevy a předměty pro něho bylo také přístupné a souvislosti chápal, tato schopnost ale byla znovu omezena preferováním impulzivních postupů. Byl schopen logicky vyvozovat a docházet k závěrům, znovu se to týkalo především kritiky instrukcí, struktury materiálu apod. Spontánní sumarizování je také silnou stránkou – průběžně vyhodnocuje

úspěšnost svého snažení, jakmile dokáže domyslet úkol do jeho řešení, má za to, že je úkol vyřešený i bez dokončení v testovém materiálu (např. neposkládá dílky Ubonga do prázdného pole, ale pohodí je přibližně ve správné pozici po celé kartě).

I v této části byla zřetelná potřeba střídání činností a témat – odbíhal od řešení úloh k vedlejším tématům (proč tyto úlohy dělá on, jak je formulovaný dotazník do PPP jeho spolužáka, chce použít testový materiál nestandardním způsobem, zkoumání vybavení pracovny...). Pokud jsem tyto strategie „odbíhání od tématu“ u FIE nedovolila, odešel v rámci setkání bez ukončení. Ve chvíli, kdy pro něho byl úkol příliš jednoduchý, inovoval pracovní strategie (např. u FIE v souboru 4 políček postupoval tak, že vždy spojil dva body v 1 políčku, pak v následujícím... Takto postupně zakresloval tvary do 4 políček současně). Při práci projevoval různé emoce – od zájmu a radosti z činnosti přes znechucení a únavu po radost z kontaktu s testujícím. Časté změny tempa práce. Ve chvíli, kdy narazí na obtíže, se pokusí je vyřešit. Zahrnutí nově naučené strategie do řešení přichází až po pobídnutí. Pokud obtíže přetrvávají, začne situaci řešit zkratkovitě metodou pokus-omyl a má tendenci se vzdávat a od úkolu odejít. V průběhu práce se to u FIE mírně zlepšovalo – několikrát při obtížných úkolech přestal mluvit a zaměřil pozornost pouze na řešení. Může to být projev učení, ale také adaptace na určitý typ úkolů a zaměření na výkon. V rámci např. četby nebo luštění hlavolamů ve volném čase problém s dlouhodobým zaměřením pozornosti nemá.

Ve fázi výstupu není problém ve vizuálním přenosu a přesnosti komunikace, ale výkon snižuje přesnost provedení úkolu a emoční reakce zasahující do kvality provedení úkolu. Zdá se, že problémem je motivační složka – ve chvíli vzhledu do problému Vašek ztrácí motivaci úkol dokončit dle instrukcí – dílky Ubonga rozházené mimo pole považuje za vyřešené, protože už má představu, jak je poskládat. Stejně u FIE vnímá jako úspěch, když si představí správné spojení bodů. V takové chvíli prohlašuje, že je úkol jednoduchý, ale spontánně nezakresluje výsledek. Úspěch ho motivuje, současně na něj reaguje vyjádřením sebejistoty, případně nadřazenosti („To je lehké, úplně jasné...“). Neužívá metody práce podporující přesnost, na pokyny k přesné práci reaguje zvýrazněním křivé čáry nebo neúměrným obtahováním křivé čáry tak, aby jeden její kraj byl rovnější. Při negativistickém chování pozorně sleduje reakci dospělého. Toto chování je schopný do určité míry reflektovat včetně vnímání emocí, ale není schopen ho ovlivnit („ruka sama kreslí křivě“). Má potenciál se spontánně učit nové strategie práce (takto se např. naučil po první administraci listu FIE zařadit fázi analýzy předloženého listu, zváží různé možnosti a teprve následně začne kreslit), ale pokud má být toto učení vědomé, je růst obtížnější – zřejmě je k vědomému učení se a podřizování instrukci ambivalentní postoj.

Interpretace

Chlapec s dobrou úrovní fungování většiny kognitivních funkcí – je schopný správně vnímat a posoudit přicházející podněty, postřehnout vztahy mezi nimi a přenášet je do dalších souvislostí. Slabší oblastí je plánování a precizní provedení úkolu, také spolupráce s autoritou dospělého je narušena, v průběhu plnění úkolu je patrné odbíhání pozornosti, což si většinou zajistí hovorem na nové téma. Po chvíli je pod vedením schopen znovu se soustředit na původní zadání. V rámci reflexe emocí je zřejmá ambivalence (potřeba bojovat a zadostiučnění vs. strach z důsledků), také se mu těžko ovládá opoziční chování. Při pochopení úkolu a úspěšném řešení se zvyšuje jeho výkon a rád se učí nové věci. Neúspěch je pro něho náročný a vrací se ke zkratkovitým strategiím řešení.

Jako další krok je možné doporučit pokračování ve FIE s prohloubením reflexe emocí a vytvářením strategie ovládnání svého chování. Pokud bude vhodná příležitost, je to možné propojit s rodinným kontextem, kde zažívá podobné tendence především ve vztahu s otcem. Má potenciál se učit nové postupy, motivaci zvyšuje zážitek úspěchu nebo povzbuzení dospělého.

Reflexe

Nastavení celého procesu vyšetření bylo poměrně nestandardní – zadání úkolu se vztahovalo více k práci poradenských pracovníků v ŠPZ, v roli školní psycholožky jsem byla nucena trochu uměle vytvořit situaci, kde byla zakázkou diagnostika. Z toho vyplývalo i zadání, kde se prolíná diagnostická a intervenční část více než při běžném procesu diagnostiky žáka v ŠPZ. Mezi mými cíli celého procesu bylo vyzkoušení metod dynamické diagnostiky, popis kognitivních funkcí u žáka, pokračování v podpůrné terapii. Původně jsem chtěla sledovat jednotlivé kognitivní funkce, ale v průběhu práce vstupovaly do popředí některé projevy chování, které odkazovaly spíše na emocionální reagování a projevy v interpersonálních vztazích, proto jsem neplánovaně využila projektivní karty napomáhající reflexi emocí.

V rámci zprostředkování jsem postupovala především otázkami na to, proč udělal kterou věc, povzbuzením žáka k metakognici, případně popsáním některých kritérií pro přemýšlení a povzbuzením ho k tomu, aby myšlenkový proces dokončil a strategii pojmenoval. V tomto ohledu se zlepšuje, ale stále dává najevo, že na přemýšlení o přemýšlení je příliš líný. V rámci zprostředkovaného učení byly v popředí parametry jako vzájemnost, přesah (FIE), pocit kompetence, regulace a kontrola chování, sdílení, zprostředkování významu (nový podnět, aktivity rozvíjející jeho „intelekt“, zábava).

Celkově jsem byla ráda, že jsem mohla vyzkoušet nové metody, i když v umělé situaci. U Václava vidím mírné posuny v užívání strategií řešení, současně ale jako jeden z hlavních přínosů vidím možnost přímého kontaktu s negativistickým chováním a ambivalentním prožíváním, to je u výkonových úkolů jedinečné. Mám radost z jeho posunů a posunu v naší práci – na úrovni terapeutického vztahu i mírného příklonu k užívání metakognitivních strategií (zatím s občasnými odklony pozornosti). Také snižuje počet obranného užití věty „Moc přemýšlení“ (viz níže). Dokáže být lépe v kontaktu s vlastními emocemi i prací. Pro mne osobně bylo v rámci spolupráce několik zajímavých momentů, např.:

- Ve FIE dokázal naformulovat pravidlo přesněji, než je v zadání.
- Dokáže připustit, že porušuje i nepsaná pravidla – např. list schovává pod kopírku, namísto aby na něm pracoval. Formulovali jsme to tak, že má talent na vyhledávání a pojmenování psaných i nepsaných pravidel... a následně je často poruší.
- Po odchodu před ukončením setkání domluva na frázi, která znamená, že už je to přes jeho kapacitu – „Moc přemýšlení.“ Tu pak užíval další setkání při každé otázce, postupně frekvence užívání této věty klesá.
- Instrukce „Nekresli do vzoru“ vyvolala přeškrtnutí celého vzoru. Na to pak navázala reflexe Mořem emocí. Zde se snoubila potřeba jít proti instrukci, obava z mé reakce, provinilost.
- FIE – zajímavá aktivita hraní slovního fotbalu pomocí zkratk jako součást přemostování.

V této kazuistice měl čtenář příležitost sledovat:

- *způsob využití dynamického přístupu v praxi školního psychologa a propojení diagnostiky a intervence;*
- *jak jsou kognice a emoce vzájemně propojeny – skrze jedno můžeme nahlížet a ovlivňovat také druhé;*
- *podrobnou analýzu kognitivních funkcí u klienta – rozvinutých i deficitních;*
- *projevy přesvědčení psycholožky o modifikovatelnosti formulací posunů, kterých si u klienta všimla.*

6.8. Kazuistika č. 8: Mário – využití v dětském domově se školou

V následující kazuistice bude čtenář svědkem využití dynamického přístupu v dětském domově se školou, při práci s klientem, který se do zařízení dostal na základě výrazných výchovných obtíží. Při předchozích vyšetřeních (klinickým psychologem) se chlapec jevil jako nespolupracující, agresivní vůči vyšetřující osobě. Při využití dynamického přístupu je možné nalézt cestu ke spolupráci a zároveň chlapci ukázat, že smyslem společné práce není pouze jeho hodnocení, ale rozvoj dovedností, které může využívat ve svém životě. Z důvodu ochrany osobních údajů není uvedena autorka kazuistiky ani konkrétní pracoviště.

Využití dynamicko-diagnostického přístupu v kontextu pracoviště

Pracuji se zanedbanými, traumatizovanými dětmi s poruchami chování v dětském domově se školou. V rámci individuální péče se někdy věnuji rozvoji kognitivních funkcí. Nejvíce se mi osvědčila herní forma. Kurz mne inspiroval právě k dynamicko-diagnostickému využití her, díky němu z nich mohu vytěžit ještě více, než se mi běžně dařilo.

Ve spolupráci s naší školou dělám s dětmi různá cvičení rozvíjející potřebné oblasti. Snažím se společně s poradenským zařízením a pedagogickými pracovníky identifikovat, na čem je třeba pracovat v rámci předmětů speciálně pedagogické péče, a zároveň s dětmi nějaké oblasti rozvíjet. Zde vnímám prostor pro intervence v duchu dynamického přístupu. Nejčastějším výstupem vyšetření jsou podklady pro nastavená podpůrná opatření, zejména pro Plán pedagogické podpory či Individuální vzdělávací plán, což přispívá k dalšímu rozvoji dítěte.

Rozhovor s pedagogickými pracovníky

(Přepsané výstupy rozhovorů učitelky, vychovatele a sociální pracovnice. Jako podkladový materiál pro otázky k rozhovoru sloužily zápisy z interní databáze DDŠ.)

Třídní učitelka: S žádostí o vyšetření chlapce přichází paní třídní učitelka. Při kontaktu s Máriem je patrný silný psychomotorický neklid, výrazné tiky hlavy a kolísání pozornosti. V řeči přetrvávají logopedické obtíže a horší plynulost řeči. Mário je chytrý chlapec, ale projeví se to až po mnohočetné motivaci a při individuálním, speciálně pedagogickém přístupu, kdy je vyučován formou atraktivních činností a her, které je třeba často střídat. Jinak tvrdí, že ho nic nezajímá, nic dělat nebude, nic neumí, nikdy to dělat nemusel. Mário má nízkou frustrační toleranci, je pohotový k jakémukoli nevhodnému chování. Je velmi impulzivní, reaguje ihned na sebemenší podnět. Jeho nálada bývá pesimistická, často proměnlivá. Kamaráda zatím ve třídě nemá, zůstává spíše na okraji skupiny. Pro neustálé rušení výuky a provokace není v kolektivu

třídy oblíbený. Emoce neprojevuje nebo je projevuje nestandardně, nejsou přiléhavé k dané situaci. Je snadno unavitelný, chybí mu vytrvalost a vnitřní motivace k nějaké činnosti, přičemž ke školní práci má velmi negativní postoj. Nic ho nebaví, práci se snaží vyhýbat.

Klíčový vychovatel: V průběhu pobytu v DDŠ se zatím Máriovi nedaří adekvátně navázat vrstevnické vztahy. Prochází adaptační fází, přesto je znát, že už má zkušenosti s kolektivními zařízeními. Již první den se zajímal o bodový systém (ptal se i, co se bude dít, když někomu rozbije hubu, protože „ten černej ho jako fakt štve“). Od prvního dne ostatní chlapce provokuje, uráží, dráždí je svými poznámkami a pokusy o vtipy. V konfliktu rychle přechází k afektivním reakcím a často mu chybí náhled na jeho podíl na vzniku problému. Občas při skupinové práci Mário reaguje empaticky a dokáže i navrhnout vhodné řešení problematické situace. Chlapci jej ale nepřijímají, nechťejí nic, co přinesl Mário, a je třeba někdy usměrnit i je. Mário je pak smutný z toho, že se snažil a nikam to nevede. Často se dostává do konfliktů, protože má velmi rychlé tempo řeči, drmolí, pořádně nevyslovuje a ostatní mu nerozumí. Jelikož jej znají jako provokatéra, domýšlejí si, že je chtěl urazit nebo jim nadával, i když se Mário na něco zeptal slušně. To jej dovede rozčítit. Autoritu dospělého respektuje výběrově, má tendenci překračovat hranice, porušovat pravidla, provokovat a reagovat verbální či fyzickou agresí. Jsou okamžiky, kdy se Mário chová mile a vstřícně, je komunikativní, všímavý k detailům. Je vděčný za zájem, pozornost a ocenění ze strany dospělého. Dobře reaguje na pochvalu. Je rád za speciální úkoly pouze pro něj.

Sociální pracovníce: Mário je v pravidelném kontaktu se svými adoptivními rodiči. Volají mu, dostává od nich pohlednice. Jsou plánované návštěvy, budou si ho brát na víkendové či prázdninové pobyty domů. Mário svůj vztah k rodičům vnímá jako vřelý a jsou pro něj velmi důležití. Zprávu z poradenského zařízení rodiče přivezli, ale nemá aktualizované doporučení. Aktuálně jsou rodiče na měsíc v zahraničí, potřebovali si po přemístění chlapce odpočinout.

Anamnéza

- Mário žije od 1,5 roku v adoptivní rodině. O průběhu těhotenství nejsou informace, porod proběhl bez problémů. Raný psychomotorický vývoj v normě. V dětství prodělal běžná dětská onemocnění, v 5 letech utrpěl tržnou ránu na ruce. Před nástupem školní docházky navštěvoval 4 roky mateřskou školu.
- U chlapce jsou pozorovány tiky (prudké trhavé pohyby hlavy), v DPN diagnostikována chronická tiková porucha (na medikamentózní léčbu nereaguje). Má přetrvávající potíže s výslovností a s plynulostí řeči. Docházel k logopedovi. Je v evidenci dětské psychiatrické ambulance, je medikován pro projevy hyperkinetické poruchy chování. Má poruchu pozornosti doprovázenou silným psychomotorickým neklidem. Jsou u něj diagnostikovány poruchy chování a emocí, vývojová dysfázie a specifické poruchy učení (dyslexie, dysortografie). Lze uvažovat o disharmonickém vývoji osobnosti.
- Rozumové schopnosti se aktuálně pohybují v pásmu hlubokého podprůměru při nerovnoměrném rozložení mezi složkou verbální a neverbální.
- Rodina dlouhodobě spolupracovala s SVP kvůli problémovému chování chlapce. Absolvoval 4 pobyty v dětské psychiatrické nemocnici a 3 pobyty v středisku výchovné péče.
- Má opakované problémy se sebepoškozováním.

- S rodiči rád tráví čas, hraje s ním hry (monopoly, kostky, karty atd.). Ve volném čase rád rybaří, skáče na trampolíně, sportuje. V pokojíčku má plakát k filmu Avengers, který se mu líbí. Rád kouká na pořad s Jakubem Vágnerem o rybaření. Na ryby chodí i s kamarádem Honzou, se kterým taky chodí ven na hřiště. Říká, že tam má i další kamarády.

Rodinná anamnéza

- Mário žije s adoptivními rodiči. O biologických nejsou informace. Oba adoptivní rodiče jsou zaměstnání. Prarodiče ze strany matky už nežijí a ze strany otce žijí daleko. Dále je v příbuzenstvu teta (sestra ze strany matky), profesí učitelka, která Mária občas hlídá. (Mário v rozhovoru uvádí, že žádnou tetu ani strejdu nemá.)
- Svůj vztah vůči rodičům vnímá Mário jako vřelý, jsou pro něj velmi důležití. Rodiče však uvádějí, že v rodině není nikdo, kdo by byl pro Mária potřebnou autoritou.

Školní a sociální anamnéza

- Před nástupem povinné školní docházky navštěvoval 4 roky mateřskou školu. Realizován odklad povinné školní docházky. Do 1. třídy nastoupil na ZŠ v městě bydliště. V roce 2014 přestoupil do jiné ZŠ kvůli problémům v chování (rodiče ovšem nebyli spokojeni) a od roku 2016 byl na internátní ZŠ (nyní navštěvuje 5. ročník), zřízené pro žáky se specifickými poruchami učení a chování.
- Ve škole bylo většinou nutné ho k práci nutit, je obtížné ho motivovat, bojkotuje práci a vyrušuje ostatní. Vyhledává a vyvolává konflikty. Uráží své spolužáky, mluví vulgárně. Ničí majetek školy i spolužáků. Přistoupil i k přímým fyzickým útokům, kvůli kterým bylo nutné jej často zcela izolovat mimo prostor třídy. Jeho chování překračuje veškeré únosné hranice. Své vulgární komentáře a nadávky, stejně jako fyzické napadání, stále častěji směřuje nejen na své spolužáky, ale i na pracovníky školy. Několikrát byla přivolána PČR a RZS.
- Ve zprávě vychovatelky internátu a školní psycholožky je uvedena agresivita, ničení vybavení, napadání ostatních, sebepoškozování, afektivní raptury. Z internátní ZŠ byl Mário vyloučen roku 2017. Rodiče poté požádali o nařízení ústavní výchovy v DDŠ a do přemístění jej vzdělávali doma.
- Narušený vztah ke škole a školním povinnostem, z náročných úkolů je úzkostný, má obtíže přijímat zodpovědnost za úkoly a pracovat samostatně.
- Má tendenci překračovat hranice vhodného chování a komunikace, často zkouší pevnost výchovných autorit.
- V interakci s vrstevníky se projevuje zvýšená dráždivost a pohotovost k afektivním reakcím.
- Mário má obtíže adekvátně navazovat vrstevnické vztahy, uchyluje se k provokacím a dráždění druhých. Automaticky přejímá roli černé ovce ve skupině, patrné jsou známky negativismu.

Formulace objednávky

Tým pedagogických pracovníků se shoduje, že s ohledem na absenci zprávy z poradenského zařízení se nyní nebudeme zaměřovat na specifika plynoucí z poruch učení. Aktuálně budeme řešit obtíže plynoucí z poruchy chování, spjaté s impulzivitou. Jelikož je chlapec po hospitalizaci

v DPN propuštěn jako kompenzovaný, shodujeme se, že úpravou medikace stav řešitelný nebude. Největší deficit má Mário ve schopnosti plánovat, která jde ruku v ruce s impulzivitou. Jedná bez jakéhokoliv rozmyslu. Když ve škole začíná činnost, ani nedočte (případně vůbec nečte) zadání a rovnou pracuje (má-li chuť pracovat). Dokud se nebude Mário schopný alespoň z části ovládat, respektive uvědomí si, že nemůže vše dělat ihned a že je výhodné se zastavit, zamyslet a rozplánovat činnost, neheme se z místa. Impulzivita a neschopnost plánovat jej totiž brzdí ve všech dalších činnostech.

Analýza deficitních kognitivních funkcí

Analýzu zpracovává speciální pedagog – učitel, speciální pedagog vychovatel a psycholog. Vycházíme z pozorování při běžných činnostech: výuce, spontánní hře, řízené herní činnosti ve skupině, individuální rozvojové hře s preferovaným dospělým.

Vstup (input)

- 1. nejasné a povrchní vnímání**
- 2. neplánované, impulzivní a nesystematické chování**
3. nedostatek přesného označování, nedostatečná schopnost rozlišování
4. nedostatečná orientace v prostoru či její narušení
5. nedostatečná orientace v čase nebo její narušení
6. nedostatek nebo narušení schopnosti uchovat konstantnost jevů
- 7. nedostatek potřeby přesnosti, preciznosti a kompletnosti při sbírání dat**
- 8. nedostatečná schopnost vnímat dva nebo více zdrojů současně?**
(Nevíme, zaměříme se na to)

Zpracování (elaborace)

Většinu deficitních kognitivních funkcí zatím nedokážeme posoudit, vše je zastřené impulzivním chováním a neschopností rozplánovat činnost. Pokud Máriovi činnost nejde tak, jak by si ji představoval, raději ji zničí nebo ji odmítá dělat zcela. Body 5. – 11. neumíme posoudit, ale zaměříme se na jejich pozorování.

- 1. nedostatečnost v rozpoznání a/nebo definování problému**
- 2. neschopnost vybírat významné znaky oproti znakům nevýznamným (rozlišovat důležité a nedůležité informace)?** (Nevíme, zaměříme se na to.)
3. nedostatek nebo snížení schopnosti zvnitřnit informace
- 4. narušení nebo snížená schopnost plánovat**
5. zúžené mentální pole
6. epizodické uchopení reality, nedostatečná potřeba rozpoznávání vztahů
7. nedostatek spontánního porovnávání
8. neschopnost zpracovávat určité kognitivní kategorie, nedostatečná slovní zásoba pro popis kategorií (chybění či nevytvoření kognitivních kategorií)
9. nedostatek deduktivního a hypotetického myšlení (vztah příčiny – jestli, pak)
10. nedostatek potřeby sledování logického důkazu
11. nedostatek spontánního sumativního chování
- 12. nedostatek nebo málo rozvinutá schopnost plánovat práci** (vytvoření rámce pro řešení problému)

Výstup (output)

1. egocentrická komunikace
2. **práce metodou „pokus-omyl“**
3. **zablokování**
4. **impulzivní chování**
5. **nedostatek přesnosti v komunikaci, neadekvátnost ve formulaci odpovědi**
6. obtíže ve vizuálním přenosu
 1. obtíže při vytváření představ o reálných souvislostech (vytváření virtuálních vztahů)
 2. nedostatečné verbální nástroje pro adekvátní odpověď

Z analýzy deficitních kognitivních funkcí je zřejmé, že činnosti často vzdává, jedná impulzivně, nezvládá činnost rozplánovat. Narazili jsme také na obtíže v mluvě, kdy Máriovi dělá problém formulace toho, co chce vlastně říct, a pokud se mu to nedaří, vzteká se. Kromě zadržování a překotnosti v řeči zvažujeme, zda je schopen přesně formulovat a pojmenovat to, co chce.

Cíle

- získat zprávu z poradenského zařízení a zjistit, na který stupeň PO má chlapec nárok, zajistit doporučení pro naši školu
- zmapovat, za jakých podmínek je Mário schopný podat nejlepší výkon
- zjistit, jaké podmínky potřebuje pro rozvoj, a nalézt tento prostor v rámci možností DDŠ
- posoudit, zda je chlapcův výkon ovlivněn logopedickou zátěží
- materiál bude určen výhradně pro potřeby pracovníků DDŠ

Využití dynamického přístupu

Poměrně dlouhou dobu bylo třeba věnovat přípravě na vyšetření a motivaci chlapce. Nechtěl nic dělat, jen být na chodbě školy a bouchat do okna. Pomohlo zaměření na aktuální prožívání (je skutečně našťavaný, nechce být ve škole, nelíbí se mu v DDŠ, kluci ho vytočili a cítí se mizerně...). Oslovila jej nabídka, ať si jde chvíli odpočinout ke mně do kanceláře, a zde již slyšel na nabídku činností a její význam. Jelikož je situace od začátku pobytu ve škole denně stejná (a dle spisové dokumentace tomu nebylo jinak ani v jiných školách), nebylo možné zařadit vyšetření do jiného dne, kdy bude chlapec ve větší pohodě.

Realizace vyšetření

Vyšetření bylo nutné rozdělit do dvou částí, jelikož chlapec přestal dávat pozor a odmítal v polovině dále spolupracovat. Po chvilce v tělocvičně, svačině a relaxační pauze se vrátil k činnosti. S využitím různých pobídek a cílenou pozitivní motivací, trpělivým přístupem a poskytnutím řady úlev bylo možné plánované vyšetření dokončit, ač v trochu úspornější podobě.

Zhodnocení nynějšího psychického stavu – aktuální situace

Při prvním rozhovoru je Mário v kontaktu spíše uzavřený a méně komunikativní, snaží se však spolupracovat. Je patrný silný psychomotorický neklid a kolísání pozornosti. Orientován v čase, místu, osobě i situaci. Vnímání a myšlení bez patologie. Odpovědi adekvátní. Patrné logopedické obtíže a horší plynulost řeči. Hyperkinetické projevy, impulzivita. Emotivita nezralá, časté střídání nálad. Suspektně disharmonický vývoj osobnosti.

První dojem

Na první pohled Mário působí upraveným dojmem bez nápadností. Po chvíli je patrný značný psychomotorický neklid. Občas se objeví silné tiky hlavy. Mário dává najevo, že se mu do rozhovoru nechce, ale snaží se spolupracovat alespoň po určitou dobu. Anamnestický rozhovor bylo proto potřeba rozdělit na několik kratších setkání, protože pro Mária by bylo těžké udržet pozornost při delší konzultaci. Po chvíli se stal negativistickým a odmítal spolupracovat. Snadno se nechal rozptýlit, občas bylo nutné otázku zopakovat. Odpovědi byly co nejstručnější a bylo potřeba klást doplňující otázky. Zdá se, že se v některých odpovědích snažil prezentovat v lepším světle či vyhovět examinátorovi nějakou přijatelnou odpovědí, což může zkreslovat výpovědní hodnotu.

Využití logické hry Anti-virus v dynamickém přístupu

Popis nástroje: hra Anti-virus je zaměřena výkonově, nejvíce zkoumá schopnost a potenciál dítěte ke: kombinování, abstraktnímu uvažování, manipulacím s mentálními reprezentacemi, logickému úsudku a abstraktnímu myšlení. Hra je vhodná pro děti od 7 let a obsahuje 5 druhů obtížnosti.

Ve hře Anti-virus umístíme herní dílky dle předlohy. Cílem je vysunout červený herní dílek (virus) jediným otvorem v rohu herní desky. Herní dílky se mohou pohybovat pouze šikmo ve čtyřech směrech. Není dovoleno hýbat s malými dílky bílé barvy (zátarasy).

Práce s klientem

Zprvu jsem se snažila vytvořit dobrou atmosféru, uplatnit principy vzájemnosti a záměrnosti a předat dítěti význam a přesah činnosti. Spolupráce s Máriem začala rozpačitě. „ty papíry od psycholožky dělat nebudu“, „nejsem pokusnej králík“, „nikdo mi nepomůže, akorát do mě rvete drogy“ a podobně. Dobře reagoval na pobídky, že můžeme chvíli dělat to, co by on sám chtěl. Mário začal vybírat činnosti. Chtěl si psát na počítači, hrát karty, přemýšlel o několika činnostech najednou, nemohl si vybrat. Dala jsem návrh, že budeme činnosti vybírat na střídačku. Jeho podmínkou bylo, že nebude „psát žádný kraviny na dvě stránky“. Zaměřená pozornost jednoho člověka Máriovi zprvu vyhovovala. Chtěl si povídat, předvádět se, hrát si. V průběhu hry jsme plynule přešli do fáze rozhovoru (jeden z doplňujících zdrojů pro anamnézu). Ve hře Mário dobře reagoval na ocenění a motivační pobídky. Zhruba po 30 minutách sám přišel s dotazem, „co u mě má teda dělat“. Ukázala jsem mu hru Anti-virus. Tvrdil, že to chtěl vždy zkusit, a začal ihned otevírat krabici. Zastavila jsem ho a ptala se na jeho zkušenosti s hrou. Ukázalo se, že ji nikdy neviděl. Hovořili jsme o plánování a udělali si na téma „plán“ na papír malou mentální mapu. Mário je znalý, co je to plánování a jak plánovat činnost. Zastavit se, rozmyslet se, zvážit různé varianty, postupovat po krůčcích směrem k cíli.

Přešli jsme k samotné hře. Mário ji rozbalil, v závěru vysypal všechny dílky a naprosto nesystematicky je začal skládat do pole. Několikrát jsme začínali znovu. Po seznámení se základními pravidly a prvním úspěšném složením tvaru dle předlohy a také pohybováním dílky dle pravidel jsme přešli k využití materiálu s diagnostickým přesahem. Mário pochopil základní pravidla i principy. V průběhu jednotlivých úkolů se díval, zda se dívám, a snažil se některý z dílků otočit, použít nějaký nepovolený pohyb, některý dílek schovat. Museli jsme si postupně přidávat pravidla, co s dílky dělat nesmí, jelikož tvrdil „to jsem nevěděl“, „to jste neřekla“

a podobně. Nástroj jej bavil a novým pravidlům se věnoval, pokud měl dohled. Jakmile jsem se otočila, pravidla nedodržoval a ihned předkládal správné řešení a hádal se, že „to má přece správně“. Osvědčilo se mi postupné zprostředkovávání dílčích kroků, pokud si Mário nevěděl rady. Pokud si na řešení mohl přijít pomocí vhodně kladených otázek sám, pochválil se, jak mu to dobře jde a že „to celou dobu věděl“. Po 10. úloze přestal porušovat pravidla a žádal, abych jej při práci sledovala, což si i ověřoval „díváte se?“, „viděla jste, kam jsem to dal?“. Zadání 3. úrovně obtížnosti byla pro Márii obtížná. I při motivaci, pobídkách a opakovaném zprostředkovávání selhával. Nedařilo se naučit nové, složitější strategie řešení. Byl schopný se naučit mechanický postup, ale aplikovat nové pravidlo v kontextu následného úkolu již nezvládl. I přesto ubyly strategie pokus-omyl a snažil se naučená pravidla aplikovat. Prodloužila se doba plánování. Na závěr si vybral některé úlohy, které jej nejvíce bavily, a zopakoval je ve zlepšeném čase. Dobře reagoval na pochvalu. Ptal se, zda si to může ještě někdy přijít zahrát. Na Máriovi byla znatelná zvýšená unavitelnost, jdoucí ruku v ruce s chybovostí a neschopností aplikovat známé strategie a pravidla.

Zprostředkování klíčových momentů

Pro Márii bylo klíčové uvědomění si, že může část dílku vysunout z rámce a díky tomu se mu uvolní další místo. Když jsme po ukončení činnosti aktivitu reflektovali, přemostili jsme rozhovor do běžného života, kde se též objevuje problém s vystoupením ze známého rámce, známého prostředí, a zkoušení něčeho nového. V reflexi jsme se také dotkli našeho tématu „plánů“. Mário popisoval, že když měl plán, splnil úkol rychleji, než když jen tak zkoušel. Také popisoval, že mu to trvalo méně tahů, a dosáhl tak lepšího výsledku. Že plánuje správně, dle jeho slov poznal, protože jsem ho za to chválila. Přemýšleli jsme, kdy v životě potřebuje plánovat. Mário vymyslel školu – když něco začne dělat rovnou, někdy zjistí, že neposлуouchal paní učitelku a neví, jak pokračovat, a ona se pak zlobí, že nedával pozor při zadávání. To se mu ale nedaří. Ptala jsem se, jestli v jeho životě někde plánování funguje. Vymyslel, že se mu daří při rybaření. Musí večer předtím myslet na to, co všechno potřebuje (návnadu, pruty, pláštěnku...). Když je na řece moc rychlý a třeba s prutem moc hýbe, nedá se nic chytit. Při rybaření dokázal postup plánování samostatně aplikovat. Rybaří rád, chodí na řeku s tátou a s kamarádem. V rozhovoru týkajícím se přesahu a smyslu práce byl poměrně vstřícný. Lze uvažovat, že pokud bude rozumět smyslu práce (proč to má dělat), bude také lépe spolupracovat.

Využití hry Barevný kód v dynamickém přístupu

Popis nástroje: Hra Barevný kód je zaměřena výkonově, nejvíce zkoumá schopnost a potenciál dítěte ke: kombinování, abstraktnímu uvažování, manipulacím s mentálními reprezentacemi, dále logický úsudek a abstraktní myšlení. Hra je vhodná pro děti od 7 let a obsahuje 5 druhů obtížnosti.

Zadání

Ve hře Barevný kód podle vzoru vybereme herní dílky a sestavujeme identický obrazec. Dílky navzájem překrýváme. Cílem je vytvoření stejného obrazce, jako je na předloze. Pretestové úlohy administruji tak dlouho, dokud dítě ví. Když se zasekne a neví si dál rady, zprostředkuji mu strategii na učebních úlohách. V posttestové úloze následně ověřuji, zda porozuměl.

Práce s klientem

Mezi jednotlivými úlohami jsme si museli dát pauzu. Mário si půjčil hokejku a šel na pár minut střílet na bránu do tělocvičny. Po svačině se vrátil do kanceláře, kde probíhalo vyšetření. Lehli si na zem, že se unavili a nic dělat nebude, ať si zkusím po něm něco chtít. Reagovala jsem pouze reflektováním toho, co vidím. Po chvíli se omluvil a sedl si na židli. Rovnou sahal po hře Anti-virus, že nic jiného dělat nebude. Vysvětlovala jsem, že hra, kterou mám připravenou, je Anti-viru něčím podobná a přichystala jsem ji speciálně pro něj. Domluvili jsme se, že tomu dá šanci, ale nakonec si zkusí znovu Anti-virus. Při seznamování s pravidly Mário opět zkoušel testovat hranice a útočit na mou osobu při vysvětlování: „mi to vysvětľujete, jako bych byl debil“, „to ví asi každý“, „to je nějaká hra pro debily“. V závěru opakovaně selhával. Zadáni jsme společně museli procházet dvakrát. Podruhé již vše nekomentoval a více se snažil uspět. Zprvu pokládal všechny dílky nahodile, byl zbrklý, neobratně s nimi manipuloval, padaly mu na zem. Povídali jsme si, co mu při Anti-viru pomohlo, a vrátili se k možnostem plánování činnosti. Po zprostředkování dalších možných strategií (např. využití bílé plochy) se zlepšily výsledky. Ubyly strategie pokus-omyl. Prodloužila se doba plánování. Zvládl i některé úlohy ze 4. úrovně, kde ovšem začal selhávat. Je možné, že zde hrála roli i unavitelnost. 5. úroveň vyzkoušel (byl přesvědčený, že to zvládne, protože je v tom nejlepší, nebylo možné jej od činnosti odtrhnout). S dopomocí to dokázal.

Zprostředkování klíčových momentů

Pro Máriu bylo klíčové uvědomění si, že může využít bílou plochu (pozadí herní desky) namísto bílého dílku, a díky tomu zvládl pokračovat dále (bez této instrukce si brzy nevěděl rady a neustále hledal vhodné bílé dílky). V závěrečné reflexi jsme dospěli k tomu, že často v životě i ve škole zkouší řešit problémy nahodile, pokusem a omylem. To jej pak vytočí, dostane vztek na sebe i na danou úlohu a odmítá dále pracovat. Když se ale zastaví, zamyslí anebo požádá o pomoc, dokáže za drobné podpory dojít mnohem dál. Dále jsme uvažovali, kde v životě mu zbrklkost škodí. Začal v řeči zadržávat. Všimla jsem si toho a pojmenovala to. Bavili jsme se o tom, co se děje s jeho řečí, když se na chvíli zastaví a rozmyslí si, co chce říci. Uvádí, že posléze zadržává méně (jde mu mluvit líp). Štve ho, že se mu kluci na skupině smějí, protože špatně mluví. Když jim chce rychle říci hodně věcí, nejde mu to. Kluci pak na něj dělají ksichty. Bavili jsme se o možnostech logopedické péče. Zrekapitulovali jsme si, že plánování je důležité i v mluveném projevu, když mu pomáhá nezadržávat.

V uvedené kazuistice vidíme, jak lze na základě přesvědčení o možnosti změny a snahy hledat její každý drobný projev, zároveň za využití univerzálních parametrů zprostředkovaného učení, hledat a nacházet cestu k „nespolupracujícím“ klientovi. Autorka kazuistiky nejenom, že s klientem navázala spolupráci. Zároveň propojila momenty poradenské práce s každodenní realitou chlapce, spolu s ním hledala, jak zážitky z poradenských setkání využít pro vlastní kvalitnější život. Dokázala na základě společné práce najít a popsat nový pohled na chlapce – pozitivnější. Pro přemýšlení nad chlapcem, jeho silnými a slabými stránkami, využila také seznam deficitních kognitivních funkcí – ten je jí jakýmsi východiskem pro společnou práci.

7. Poselství na závěr

Dynamickou diagnostiku chápeme jako přístup, který má v každodenní poradenské praxi své pevné místo. Stále lze (a stojí za to) mít na mysli základní filozofická východiska, o která se celý přístup opírá – důraz kladený na možnost růstu, na zjišťování potenciálu klienta, zaměření na každou drobnou změnu. Přináší užitečné výstupy z diagnosticko-intervenčního procesu, a tak více těší samotné poradenské pracovníky. Svým důrazem na zprostředkování zaměřenosti a vzájemnosti, významu a přesahu zároveň umožňuje prožívat úspěch klientům, a tím povzbuzuje jejich vnitřní motivaci. To jsou nespochybnitelné benefity dynamického přístupu. A proto má smysl jej ve své praxi uplatňovat (a mít k tomu odvalu). Zároveň je však dobré mít na mysli, že:

- ne všechno, co v poradenské praxi realizujeme, je dynamická diagnostika (ne každá položená otázka činí diagnostický proces dynamickým) – rozlišujeme to a nespokojujeme se s prohlášením „dělám to vždycky, tohle je přeci taky dynamické“ bez hlubšího zamyšlení;
- dynamicko-diagnostický proces máme vždy realizovat s **úmyslem/cílem objevit něco nového**, hledat nové pohledy na práci a myšlení klienta;
- **cílem** dynamického přístupu není zjišťovat aktuální úroveň rozumových schopností, ale **mapovat potenciál klienta k učení**;
- je naprosto zásadní stát se jakýmsi **detektivy každé drobné změny**, tu máme za úkol **zachytit a pojmenovat**;
- ve zprávě (a vlastně jakémkoliv sdělení, které směřujeme ke klientům, rodičům i učitelům) **nejde o to popsát, co nejde, ale co a za jakých podmínek jde**;
- v celém dynamicko-diagnostickém procesu hraje naprosto zásadní roli **proces zprostředkování**. To klade velké nároky na nás – vyšetřující osoby, protože se zároveň stáváme zprostředkovateli. Nezbytnou podmínkou je vlastní praxe a chuť skutečně zprostředkovávat. Trénujme tuto dovednost (umění) a reflektujme vlastní práci tak, aby byla ku prospěchu klientům.

Přejeme vám mnoho zdaru při hledání způsobů, jak dynamický přístup začlenit do své každodenní poradenské praxe. Věříme, že tyto cesty nalézt lze a že to dává smysl.

Použitá literatura a zdroje

- Bednářová, J. (2016). Přednáška Dynamická diagnostika matematických schopností v kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“. Praha, NÚV
- Bednářová, J. & kol. (2017a). *Diagnostika matematických schopností a dovedností pro 1. a 2. ročník*. Brno: PPP Brno.
- Bednářová, J. & kol. (2017b). *Diagnostika matematických schopností a dovedností pro 3. a 4. ročník*. Brno: PPP Brno.
- Ben-Hur, M. (2004) *Forming early concepts of mathematics: a manual for successful mathematics teaching*. Glencoe, Ill.: International Renewal Institute. ISBN 1-933127-00-7.
- Ben-Hur, M. (2006). *Concept-rich mathematics instruction: building a strong foundation for reasoning and problem solving*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-0359-7.
- Ben-Hur, M. (2015). Přednáška „Vyučování matematiky obohacováním pojmů“. Konference Cogito: Brno.
- Brown, A. L. (1994). The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, vol. 23, no. 8, 1994, pp. 4–12. Retrieved from www.jstor.org/stable/1176856.
- Campione, J. C. & Brown, A. L. (1985). *Technical Report No. 361. Dynamic Assessment: One Approach and Some Initial Data*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků. Praha: IPPP, 2005.
- Carrell, PL. (1989). Metacognitive Awareness and Second Language Reading. *The Modern Language Journal*, 73(ii), 121–31
- Cattel, R. B. (1968). Are you IQ Test Intelligent? *Psychology today*, 16.
- Cattel, R. B. (1987). *Intelligence: It's structure, growth and action*. Amsterdam: North Holland.
- Cattell, R. B., & Weiß, R. H. (2015). *Cattellův test fluidní inteligence CFT 20-R*. První české vydání. Praha: Hogrefe-Testcentrum.
- Cioffi, G., & Carney, J. J. (1997): Dynamic Assessment of Composing Abilities in Children With Learning Disabilities. *Educational Assessment* [online]. 4(3), 175-202 [cit. 2019-01-22]. DOI: 10.1207/s15326977ea0403_2. Dostupné z: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326977ea0403_2
- Clarke, M. & Silberstein, S. (1977). Toward a Realization of Psycholinguistic Principles for the ESL Reading Class, *Language Learning*, 2, 135–54.
- Dörfler, T., Golke, S., & Artelt, C. (2009). Dynamic assessment and its potential for the assessment of reading competence. *Studies in Educational Evaluation* [online]. 35(2-3), 77-82 [cit. 2017-12-01]. DOI: 10.1016/j.stueduc.2009.10.005.
- Feuerstein, R., Falik L., Rand Y., & Feuerstein, R. R. S. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques*. Rev. and expanded ed. Jerusalem, Israel: ICELP Press. ISBN 9659049005.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., R. S., Falik, L., & Rand Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. R. S., Falik, L., & Yosef, L. (2015). *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability. Learning Propensity Assessment Device (LPAD) Standard. LPAD Examiner's Manual*. Jerusalem, Israel: The Feuerstein Institute.

- Feuerstein, R. R. S., Feuerstein R., & Falik L. (2009). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Basic Program. User's Guide*. Jerusalem, Israel: The Feuerstein Institute.
- Feuerstein Institute (2015). *Teaching Diagrams IE Standard English: Mediated Learning Experience & Instrumental Enrichment*.
- Fisher, R. (2011). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0043-7
- Flanagan, D. P., & Harrison, P. L. (Eds.) (2005). *Contemporary Intellectual Assessment – Theories, Tests, and Issues* (2nd ed.) New York: Guilford Press.
- Haywood, H. C., & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice. Clinical and educational applications*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0521614122.
- Horn, J. L. & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystalized intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 57, 235-270.
- Hurks, P. M., & Bakker, H. (2016). Assessing intelligence in children and youth living in the Netherlands. *International Journal of School & Educational Psychology* [online], 4(4), 266-275 [cit. 2018-02-01]. DOI: 10.1080/21683603.2016.1166754. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21683603.2016.1166754>
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2000). Across the great divide: Bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65, No. 2.
- Chuchutová, K. (2008): Dynamické hodnocení a jeho využití v diagnostice školní zralosti a připravenosti. *E-psychologie* [online]. roč. 2, č. 2, s. 1-11. ISSN 1802-8853. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/chuchutova.pdf>
- Jitendra, A., & Kameenui, E. J. (1993). Dynamic assessment as a compensatory assessment approach: A description and analysis. *Remedial & Special Education*, Sep/Oct93, sv. 14, vydání 5.
- Journal of Cognitive Education and Psychology* (2018), 17(1). ISSN 1945-8959. Retrieved from: <http://connect.springerpub.com/content/sgrjcep/17/1>
- Kozulin, A. & Garb, E. (2001). Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension of At-Risk Students. Paper presented at the 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Fribourg, Switzerland, August 2001.
- Lebeer, J. (ed.) (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press. ISBN 0898622425.
- Lidz, C. S. ed. (1987). *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: The Guilford Press. ISBN 0-89862-695-1.
- Málková, G. (2008). *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: Togga. ISBN 978-80-87258-02-6.
- Málková, G. (2009). *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2015). Dynamic development of Thinking, Feeling and Acting. In Lerner, R. M., Overton, W. F., Molenaar, P. C. M. (Eds.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Vol. 1. Theory and Method*. London: Wiley.

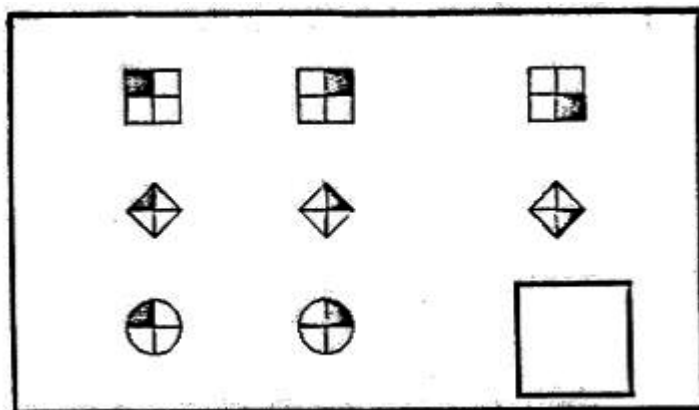
- Mediated learning in and out of the classroom* (1996). Arlington Heights, Ill.: IRI/SkyLight Training and Pub. ISBN 1-57517-059-0.
- Mikulajová, M., Nováková Schöffelová M., Tokárová, O., & Dostálová A. (2016). *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Předgrafémová a grafémová etapa*. 2. přepracované vydání. Praha: Školské poradenské zařízení Centrum Rozum v.o.s.
- Pameijer, N. (2017). Bridging the gap between psychological assessment and educational instruction. *Educational & Child Psychology*. 34(1), 66-82.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2011). *Rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-795-4.
- Resing, W. C. M., Touw, K. W. J., Veerbeek, J. & Elliot, J. G. (2016). Progress in the inductive strategy-use of children from different ethnic backgrounds: a study employing dynamic testing. *Educational psychology*, 37(2), 173-191.
- Seidlová Málková, G. (2016). *Dynamické přístupy v diagnostice a poradenském procesu*. Vzdělávací program „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu.“ Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Seidlová Málková, G., & Caravolas, M. (2013). BTFS – Baterie testů fonologických schopností. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Seidlová Málková, G., & Smolík, F. (2015). *Diagnostika jazykového vývoje*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4239-7.
- Shoresh (2016, 2017, 2018). Lektorský tým ICELP (Feuersteinova institutu), kurzy, osobní sdělení
- Schneider, E., & Ganschow, L. (2000). Dynamic Assessment and Instructional Strategies for Learners Who Struggle to Learn a Foreign Language. *Dyslexia*, 6 (1), 72-82.
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2015). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.
- Snow, R. E. (1980). Aptitude processes. In R. E. Snow, P-A.Federico & W.A.Montague (Eds.). *Aptitude, Learning and instruction: Volume 1, Cognitive processes of aptitude*, 27-63, Hillsdale, NJ: Lawrence-Earlbaum.
- Stad, F. E., Wiedl, K. H., Vogelaar, B., Bakker, M. & Resing, W. C. M. (2018). The role of cognitive flexibility in young children's potential for learning under dynamic testing conditions. *European Journal of Psychology of Education*. 34(1), 123-146.
- Sternberg, R.S. & Grigorenko, E.L. (2001). All testing is dynamic testing. *Issues in Education*, 7(2), 137-170.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Ferrari, M. (2004). *Giftedness and expertise*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Sønnesyn G. (2008). Different Learners—General Learning Processes in Learning Math? In. K. Linnanmaki & L. Gustafsson, (Eds.), *Different learners - different math?* (p. 173–180). Vasa, Finland: The Faculty of Education, Åbo Akademi University.
- Traspe, P., & Skalková, I. (2013). *Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Tzuriel, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum. ISBN 0306465108.

- Tzuriel, D. (2015). Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi*, 50(1-2), 9-35. ISSN 1803-8670. Dostupné on-line: https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=95149
- Tzuriel, D. & Caspi, R. (2017). Intervention for peer mediation and mother-child interaction: The effects on children's mediated learning strategies and cognitive modifiability. *Contemporary Educational Psychology*. 49, 302 – 323.
- Tzuriel, D. & Remer, R. (2018). Mediation with a puppet: The effects on teachers' mediated learning strategies with children in special education and regular kindergartens. *Learning and Instruction*. 58, 295–304.
- Tzuriel, D., Schorr-Edelsztejn, H., & Bauminger-Zvieli, N. (2018). Modifiability in Emotional Understanding Among Children With Learning Disabilities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 17(2), 135 – 150.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál.
- van der Maas, H. L. J., Kan, K. J., Marsman, M., & Stevenson, C. E. (2017). Network Models for Cognitive Development and Intelligence. *Journal of Intelligence*. 5(16). Str. 1-17.
- van der Maas, H. L. J., Dolan, C. V., Grasman, R. P. P., Wicherts, J. W., Huizenga, H. M., & Raijmakers, M. E. J. (2006). A Dynamical Model of General Intelligence: The Positive Manifold of Intelligence by Mutualism. *Psychological Review*, 113(4), 842-861.
- Vogelaar, B. & Resing. W. C. M. (2018). Changes over time and transfer of analogy-problem solving of gifted and non-gifted children in a dynamic testing setting. *Educational Psychology*, 38(7), 898-914.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Příloha č.1: Graduované pobídky – ukázka

Tato ukázka je překladem pobídek publikovaných autorskou dvojicí Campione & Brown v textu „Dynamic Assessment: One Approach and Some Initial Data“ z roku 1985.

Obrázek 13. **Problém otáčení**



Pob. 1: „Tento úkol je označován jako *problém otáčení*. Přemýšlej – proč tak může být nazýván? Víš, jak tento úkol vyřešit, nebo chceš nápovědu?“

Pob. 2: „Toto je řada 1. Vezmi obrázek 1 a polož jej do této krabice. Dotkni se obrázku. Nyní se pokus, aby obrázek vypadal stejně jako druhý obrázek. (Je-li dítě úspěšné): Dokázal jsi to. Nyní zkus obrázek otočit tak, aby vypadal jako ten poslední.“ (Pokud dítě nedokáže natočit ...obrázek tak, aby vypadal jako obrázek 3, nabídnout pobídku 2a.)

Pob. 2a: „Toto je řada 1. Toto je obrázek 1. Podívej, jak se otáčí. Podívej se ještě jednou. Teď to zkus ty.“ (Pokud dítě nedokáže opakovat ukázkou, nabídnout pobídku 2b.)

Pob. 2b: „Toto je řada 1. Pojďme zkusit natočit poslední obrázek v řadě. Dej obrázek 1 do této krabice. Dotkni se šipky. A dotkni se šipky ještě jednou. Výborně. Vytvořil jsi poslední obrázek v řadě 1. Nyní zkus doplnit chybějící obrázek.“

Pob. 3: „Nyní se podívej do řady 2. Dej obrázek 1 z řady 2 do této krabice. Nyní to udělej tak, aby obrázek vypadal jako obrázek 2. (Pokud dítě nedokáže správně odpovědět, zmáčknout šipku.) Správně, povedlo se ti to. A nyní otoč obrázek tak, aby vypadal jako poslední v řadě 2. Zkus vyřešit úkol.“ (Pokud dítě nedokáže vyřešit úkol, nabídnout pobídku 3a.)

Pob. 3a: „Dotkni se šipky. Dotkni se šipky znovu.“

Pob. 4: „K vytvoření posledního obrázku v řadách 1 a 2 jsi použil pravidlo otáčení. Poslední obrázek ve třetí řadě chybí. Zkus použít stejné pravidlo k doplnění chybějícího obrázku v řadě 3.“ (Pokud dítě nedokáže vyřešit úkol, nabídnout pobídku 4a.)

Pob. 4a: Toto je tvar, se kterým jsi pracoval. (Ukazuji na odpovídající tvar). Polož jej do krabice. Nejprve se dotkni obrázku v řadě 3. Dotkni se jej. Dotkni se jej. Zase. To je správně. Dotkni se jej. Hotovo.

Pokyn (zadááno společně s každým úkolem k vyřešení): „Dobře, podívej se na tyto tři řady. Pravidlo otáčení je použito v každém řádku. A ty jsi použil pravidlo otáčení k doplnění chybějícího obrázku. Otočil jsi obrázek 1, abys dostal obrázek 2. Potom jsi obrázek 2 otočil, abys dostal obrázek 3.“

V originální učební situaci dítě pokračuje v řešení rotačních úkolů do té doby, dokud nevyřeší 2 úkoly za sebou bez použití jediné pobídky. Poté administrátor změní typ úkolu, zadá první nerotační úkol.

Příloha č.2: Dynamické hodnocení porozumění angličtině

Text je volným překladem přednášky A. Kozulina & E. Garb *Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension of At-Risk Students*, prezentované na konferenci ve Švýcarsku v roce 2001. Alex Kozulin a Erica Garb nabízejí příklad využití dynamického hodnocení při výuce anglického jazyka jako jazyka cizího. Teoretickými východisky jsou přitom práce Clarka a Silbrsteina (1977) a práce Carrela (1989). Tito autoři uvádějí, že pro efektivnější osvojení cizího jazyka je potřeba studenty učit kognitivní strategie pro to, aby dokázali účinněji číst texty v cizím jazyce. Vhodnými strategiemi jsou odhadování na základě kontextu; formulování očekávání; vysuzování z textu; prolétnutí textu dopředu s cílem vytvořit si základní rámec. Dle Carrela (1989) se osvědčuje využívat tyto strategie: rozpoznání příčiny a důsledku; porovnání a kontrastování; řešení problémů. Ty pomáhají rozpoznat organizační strukturu textu, a tak lépe porozumět čtenému. Kozulin a Garb připomínají, že dynamické zhodnocení porozumění čtenému (v cizím jazyce – angličtině) musí zahrnovat hodnocení studentovy schopnosti učit se, aktivovat a používat efektivní strategie porozumění.

Následuje konkrétní ukázka celého procesu dynamického hodnocení – včetně instrukcí, testového materiálu a postupu ve fázi pretestu, učení a posttestu.

Instrukce

V textu a v otázkách zakroužkuj nebo podtrhni klíče (nápořvědy), které ti pomohly najít řešení.

Přříklad

„David and I were tourists in Europe last summer.“

„David a já jsme byli minulé léto turisty po Evropě.“

Přiběh:

- a) se stal v minulosti (happened in the past)
- b) se děje právě teď (is happening now)
- c) se opakuje každé léto (happens every summer)

Pretest

„David and Robert were tourists in Europe last summer. They ate cheese in Denmark and olives in Italy. The cheese and olives were very good. They drank wine in France and tea in England. The tea from England and the wine from France were excellent.“

„David a Robert navštívili jako turisté minulé léto Evropu. V Dánsku jedli sýr a v Itálii jedli olivy. Sýr a olivy byly velmi dobré. Ve Francii pili víno a v Anglii anglický čaj. Čaj z Anglie a víno z Francie byly vynikající.“

1) Lidé v příběhu

- a) žijí v Evropě
- b) přijeli do Evropy na návštěvu
- c) nikdy nebyli v Evropě
- d) navštěvují Evropu každé léto

2) Kolik míst v Evropě navštívili? Která to byla?

3) anglický čaj.

- a) nepili
- b) jedli
- c) neměli rádi
- d) měli rádi / ocenili (liked)

4) Byl sýr z Dánska?

- a) Ano, byl.
- b) Ne, byl z Anglie.
- c) Ne, byl z Francie.
- d) Ne, byl z Itálie.

5) V příběhu vystupovali turisté.

- a) jeden
- b) dva
- c) tři
- d) nevíme

6) Příběh je zejména:

- a) o tom, co je možné vidět v Evropě.
- b) o historii Evropy.
- c) o jídle a pití v Evropě.
- d) o tom, jak lidé v Evropě žijí.

Zprostředkování

Zprostředkování lze rozdělit do dvou kategorií:

- a) **zprostředkování orientované na znalosti**: studenti nemusí mít předpokládané znalosti. Zároveň mohou předpokládané znalosti mít, ale v danou chvíli je nemusí dokázat využít. Zprostředkování pak musí být zaměřeno na aktivování těchto znalostí skrze ZPŘ strategie.
- b) **zprostředkování orientované na strategie**: nabízí studentům plán/způsob, jak využít to, co již znají.

Vyžadované/předpokládané znalosti

Dánsko, Itálie, Francie a Anglie leží v Evropě.

Strategie ke zprostředkování:

1. analýza textu dle aktivit, míst a časového rámce
2. vyhledávání klíčů v otázkách
3. eliminace odpovědí, které nemohou být správně
4. porovnávání možných odpovědí
5. vysuzování

Příklady zprostředkování

Přečti si text. Pokus se identifikovat postavy (**KDO**), **KDE** se nacházely, **KDY** a **CO** dělaly:

- KDO: David a Robert
- KDE: Evropa, Dánsko, Itálie, Francie, Anglie
- KDY: minulé léto
- CO: byli turisty. Jedli olivy a sýr, pili víno a čaj.

Úkol 1: Podívej se na klíče v otázkách. V každé odpovědi je zmíněna Evropa. Najdi Evropu v textu. Postavami v příběhu jsou David a Robert. Co dělali? Minulé léto byli v Evropě turisty. Zvaž jednu po druhé všechny možnosti. Nejprve vyluč ty odpovědi, které jsou nepravděpodobné – tj. a) a c). Pak porovnej možné odpovědi – b) a d). Jaký je rozdíl mezi odpověďmi b) a d)? Jedna návštěva vs. návštěva každé léto. Ověř odpověď na otázku KDY v textu – minulé léto. Není zde informace o návštěvě každé léto, proto je odpověď b) správně.

Úkol 2: Hledej v otázce klíče. Otázka míří na „místa v Evropě“, ptá se „kolik?“ Ověř odpověď na otázku KDE, protože obsahuje informace o místech, která turisté navštívili, např. Dánsko, Itálii, Francii, Anglii. Proč v odpovědi nemá být zahrnuta Evropa? Protože v otázce jsme dotazováni na místa V Evropě.

Úkol 3: Otázka se vztahuje k anglickému čaji. Ověř všechny věty, ve kterých je anglický čaj zmíněn, např.:

„We drank...tea in England.“; „The tea from England...was excellent“. Ověř možnosti a) až d). Vyluč ty, které jsou nepravděpodobné: a) a b). d) je pravděpodobnější, protože pokud platí „čaj byl vynikající/the tea was excellent“, pak turistům pravděpodobně chutnal.

Následuje posttest – paralela pretestu.

Příloha č.3: Dynamická diagnostika pracovní paměti s aplikací MENTEM

Tereza Keřkovská

Pro adaptaci materiálu pro dynamickou diagnostiku jsem se rozhodla využít internetové aplikace MENTEM, kterou jsme ve škole začali používat při práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami a která slouží pro rozvoj různých kognitivních funkcí. Zahrnuje velké množství aktivit, které jsou zaměřeny například na paměť, prostorovou orientaci, pozornost či logický úsudek. Aplikace je přístupná na základě placené licence (nepříliš drahé), k aktivitám je nicméně možné se dostat i v rámci zkušebního tréninku zdarma (ten je však časově omezen na 14 dní). Odkaz na aplikaci je <https://www.mentem.cz>.

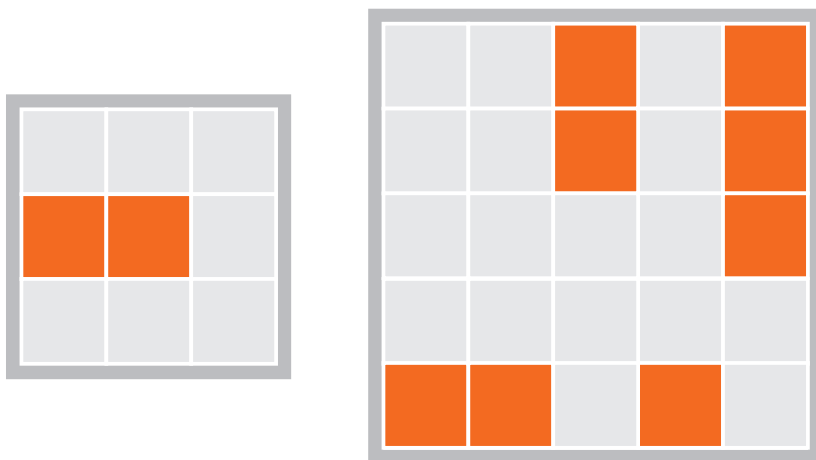
Popis metody

Pro rozvoj vizuální pracovní paměti je určeno více online aktivit, jednou z nich je paměťová matice obsahující celkem 12 úkolů. Ty spočívají v zapamatování si rozmístění oranžových čtverců a jejich správném označení.

V šedém poli, které je rozdělené na několik čtverců, se jich vždy určitý počet na různých místech na 2 vteřiny zbarví oranžově. Trénující má následně za úkol tyto čtverce v šedém poli myší správně identifikovat. Úkoly mají různou obtížnost, která je dána jednak velikostí pole (začíná se na úrovni 2x2 čtverce), jednak počtem čtverců, které se zbarví (na začátku jen 1). V závislosti na správně či špatně uvedené odpovědi se mění obtížnost následujícího úkolu, to znamená, že v případě správné odpovědi se obtížnost zvyšuje, při špatné se naopak trénující vrací na předchozí úroveň.

Po splnění všech 12 úkolů se trénujícímu zobrazí jeho celkové skóre, individuální zlepšení či zhoršení (v procentech) oproti předchozímu výkonu v této aktivitě a je rovněž možné porovnat svůj výsledek s ostatními hráči.

Obrázek 14. Příklad podnětového materiálu



Pretest, učební fáze a posttest

Internetová aplikace při opakovaném spouštění náhodně předkládá různé verze výše popsaných úkolů. Toho můžeme využít pro porovnání výkonu dítěte ve fázi pretestu a posttestu. Nejdříve jej tedy necháme splnit všech 12 úkolů poprvé, čímž zjistíme jeho vstupní úroveň pracovní paměti. Poté následuje učební fáze, a na závěr může aktivitu s 12 úkoly dítě absolvovat podruhé. Díky tomu pak můžeme sledovat, jak se ve svém výkonu posunulo.

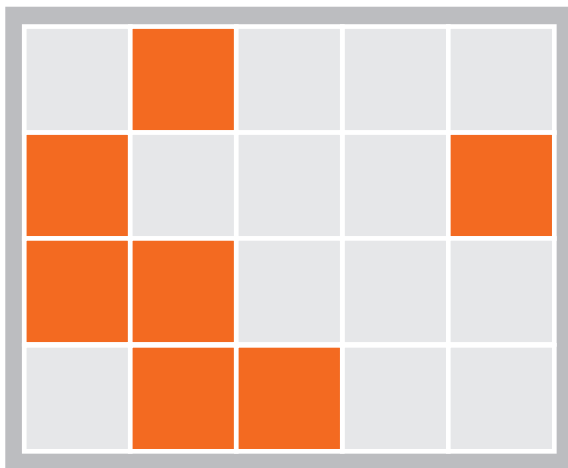
Učební fáze

Pro učební fázi lze využít podobného materiálu, jako je v internetové aplikaci, ale v tištěné podobě. S dítětem analyzujeme podnětový materiál. Naším cílem je, aby dítě při pozorování podnětového materiálu i při následné identifikaci čtverců postupovalo systematicky, aby si dokázalo jednotlivé čtverce propojovat do větších celků (a tím si zvýšilo množství zapamatovaného) a aby lépe identifikovalo jejich přesné umístění vzhledem k celkovému poli.

Jak zprostředkovat – možné otázky:

- Jaká je velikost pole (z kolika čtverců se skládá)?
- Jaký je počet oranžových čtverců a v které části pole se nachází? (Například vpravo nahoře, vlevo dole.)
- Kolik se jich vzájemně dotýká?
- Jak daleko se nachází od okraje pole? (Např. ve vzdálenosti 1 čtverce.)
- Vytváří čtverce nějaké celky? Tvoří dohromady tvar, který se něčemu podobá?
- Na který z nich se soustředíme nejdříve, jak budeme postupovat dále? (Např. od největšího „útvary“ k nejmenšímu, zleva-doprava.)
- Jakou strategii zvolíme při jejich označování? (Nejprve označíme ty, jimiž jsme si jistí, poté přejdeme k těm hůře zapamatovaným.)

Obrázek 15. Další příklad materiálu vytvořeného pro fázi učení



Příloha č.4: Karetní hra „Prší“ jako nástroj dynamické diagnostiky

Karolína Ranglová

Jednotlivé fáze plnění úkolu při práci s materiálem

Hru „Prší“ jsem využila v jednotlivých fázích dynamické diagnostiky způsobem, zobrazeným v tabulce 8.

Tabulka 8. Využití karetní hry Prší dynamickým způsobem

Pretest	Učební fáze	Posttest
Bez instrukcí nechám dítě prozkoumat karty, neupozorňuji na jejich charakteristiky apod. Jednoduše si vysvětlíme pravidla, verbálně. Společně si zahrajeme hru „Prší“, zprvu hrajeme hru otevřenou, při které si navzájem vidíme do karet. Společně zhodnotíme, jak dítě pochopilo pravidla hry a jak si ve hře vedlo.	Zkoumání karet se zprostředkováním – všímáme si jednotlivých konceptů/kategorií, které jsou podstatné pro hru. Hledáme podobnosti a rozdíly mezi kartami. Najdeme pravidla, která pro balíček karet platí (počet karet, barvy, tvary, počet karet jednotlivých barev, počet symbolů, barvy na jednotlivých kartách, hodnota symbolu, pořadí/vzorek apod.). Ujistíme se o symbolech karet a jejich významu (7 – bere dvě karty, svršek – mění barvu apod.). Necháme dítě, ať v bodech popíše pravidla hry + doplníme případně chybějící, upřesníme nejasnosti. Odpovídáme na otázky: - Může se ti při hře hodit, že víš, že hodnota deset je značená křížkem? - K čemu je dobré, že víš, kolik barev je v balíčku karet? - + dále otázky na přemostění: Připomíná ti tato hra nějakou chvíli/úkol ve tvém životě?	Zahrajeme si znovu hru „Prší“. Sledujeme společně změnu dynamiky hry, jistotu, se kterou dítě hru hraje. Sledujeme případné strategie, které dítě zaujímá při hře. Odpovíme si na otázky: - Co ti pomohlo, že jsi nyní hru hrál jistěji? - Zaváhal jsi někdy, jakou kartu hodit? Podle čeho ses nakonec rozhodl? - Blafoval jsi? Čeho jsi tím chtěl dosáhnout? - Co všechno je potřeba při hře sledovat, aby byl hráč úspěšný? - Co při hře neovlivníme, a přesto může mít vliv na výsledek hry? Apod.

Analýza materiálu dle kognitivní mapy

Hru „Prší“ lze podle kognitivní mapy, tj. mapy mentálních činností potřebné ke hře, (když hru „Prší“ považuji za mentální úkol, jímž bezpochyby je) popsat způsobem, zobrazeným v tabulce 9:

Tabulka 9. **Analýza hry Prší pomocí kognitivní mapy**

Aspekt	Popis
Obsah úkolu	Dítě musí umět porovnávat dva objekty na základě podobnosti a rozdílů v několika různých konceptech (matematických vlastnostech objektů). Jedná se tedy o mnohočetnou generalizaci konceptů. Koncepty, které dítě při hře obsáhne – barva, tvar, počet, hodnota, umístění, symbol a jejich změny.
Modalita	Verbální – ovšem minimálně, při hře se spíše nemluví, resp. lze hru hrát i beze slov. Číselná – minimálně – dítě pracuje s počtem, ale minimálně s číslem. Symbolická – převažuje – dítě pracuje se symboly, které posouvají hru dopředu, dítě rozpoznává symbol římské číslice.
Fáze mentální činnosti	Fáze vstupu: Jasné, zřetelné a soustředěné vnímání; Systematické zkoumání a vyhledávání informací. Fáze zpracování: Schopnost rozpoznat problém a definovat ho; Plánování chování, uvědomování si kroků vedoucích k řešení; Široké mentální pole, schopnost rozpomínání se a získávání přehledu; Spontánní porovnávání. Fáze výstupu: Promýšlení odpovědí, rozvaha před odpovědí, systematické nalezení odpovědi.
Kognitivní operace	Dítě při hře uplatňuje tyto kognitivní operace: rozpoznání, rozlišování, jmenování, analýza/syntéza, analogické myšlení, klasifikace, kategorizace, vyvozování, řazení, logické zdůvodňování, permutace.
Úroveň složitosti	Výrazně se odvíjí od úrovně schopností konkrétního klienta. Obecně však spíše nižší – omezený počet prvků, se kterými se pracuje, jasně daná (jednoduchá) pravidla.
Úroveň abstrakce	Střední. Např. Dítě pracuje s pojmem „král“, který ve skutečnosti nemá co dělat s vládnutím, ale se změnou, která ve hře nastane apod. Dítě operuje s pojmem barva-žaludy, přičemž „žaludy“ ve skutečnosti nejsou barva, ale symbol pro barvu apod.
Úroveň činnosti	Posuzuje se vzhledem k práci konkrétního klienta.

Rizika při práci s materiálem

- Vysoký stupeň složitosti hry (vzhledem k nutnosti mnoha zvládnutých myšlenkových operací a nutnosti mnohočetné generalizace matematických vlastností objektů apod.), který může vést k demotivaci dítěte.
- Vysoký nárok na exekutivní funkce dítěte (zejm. na schopnosti krátkodobé paměti), díky němuž se dítěti nemusí ve hře dařit.
- Zmatek vzniklý špatným uchopením a pochopením významu symbolů (ať již barev, nebo významů jednotlivých symbolů ve vztahu ke hře), a tím pádem nepochopení pravidel.
- Vysoká atraktivita hry (dítě zná karty od dospělých), která sníží soustředěnost na hru.

Příloha č.5: Využití hry Ubongo pro dynamickou diagnostiku

Miluše Fišerová

Z karet Ubongo byly vytvořeny 3 sety se čtyřmi kartami vzrůstající obtížnosti (určeno vzrůstajícím počtem políček na kartě). Prázdná políčka na každé kartě žák zaplnil použitím 2–3 různých kombinací dílků zadaných na levé straně karty (pretest a posttest 3 kombinace, zprostředkování 2 kombinace). Testující zaznamenával každou změnu natočení jednotlivých dílků (tzn. žák měl v ruce dílek, kterému hledal umístění, přiložil ho ke hrací kartě a následně změnil jeho orientaci či umístění), počet dílků v zadání, čas řešení a kvalitativní poznámky (zásek, řešení obtížné situace, formulace strategie řešení apod.).

Analýza činnosti dle kognitivní mapy

1. Obsah úkolu – určení počtu dílků, znalost geometrických tvarů a barev.
2. Modalita – vizuální, figurální, taktilní.
3. Fáze mentální činnosti – na úkolu se podílí všechny fáze mentální činnosti:
 - a. Fáze vstupu – jasné vnímání, systematické zkoumání podnětů, orientace v prostoru a plánování činnosti, uchování stálosti jevů, schopnost brát v úvahu více než jeden zdroj informací
 - b. Fáze zpracování – plánování chování, uvědomování si kroků vedoucích k řešení, porovnávání, pracovní paměť
 - c. Fáze výstupu – promýšlení odpovědi, rozvaha před odpovědí, schopnost hledat nová řešení

Současně kvalitu výkonu výrazně ovlivňuje i vizuomotorická koordinace.

4. Kognitivní operace – analýza/syntéza, porovnávání, prostorová představivost, kombinace, eliminace.
5. Úroveň složitosti – známý materiál, konkrétní, není příliš komplexní – nižší úroveň složitosti, v rámci materiálu složitost stoupá zvýšením počtu prvků, se kterými dítě operuje.
6. Úroveň abstrakce – nízká.

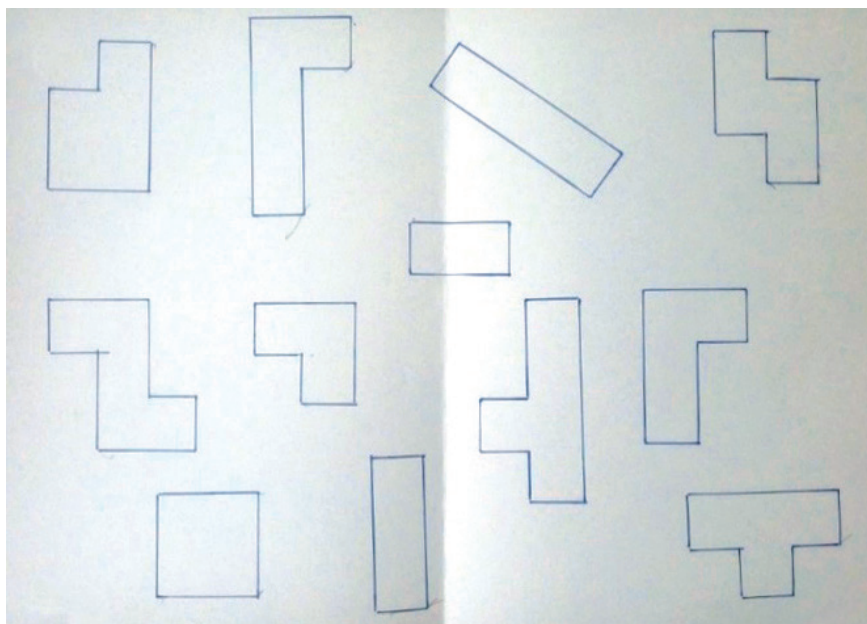
Administrace

Položíme před žáka set prvních 4 karet položených na sobě a papír s rozloženými dílky dle nákresu. „*Před sebou vidíš karty, které možná znáš z deskové hry Ubongo. Všechny karty jsou si podobné tím, že mají pole s bílými čtverečky (ukážeme). Vlevo vidíš obrázky dílků, které jsou rozloženy na tomto papíru (ukážeme na obrázky i dílky rozložené dle nákresu). Na každém řádku vidíš, jaké dílky můžeš použít k tomu, abys úplně zaplnil pole s bílými čtverečky. Základní pravidla jsou: Dílky je třeba položit vedle sebe na pole tak, aby nepřesahovaly silnou hranici a současně uvnitř nezůstal žádný čtvereček prázdný. Dílky můžeš otáčet i překlápět (ukážeme). Snaž se pracovat tak, abys co nejméně měnil polohu už položených dílků. Rozdíl proti hraní Ubonga je v tom, že tentokrát nejde o čas, ale o to, abys co nejméně měnil polohu položených dílků.*“ Zeptáme se, zda dítě hru zná – pokud ne, necháme ho použít dílky z prvního řádku zadání.

Strategie, které jsou obvykle užívány:

- Strategie **vybírat jako první největší či nejsložitější dílky.**
- Strategie „**přepočítat**“ si dílky na počet čtverečků prázdného pole.
- Strategie **zakrývat nejprve okraje pole, tvořené jedním vyčnívajícím čtverečkem.**
- Strategie **představovat si přikládání dílků, aniž by je dítě fyzicky přiložilo.**
- Strategie **být schopen změnit strategii a porušit vyvozená „pravidla“.**

Obrázek 16. Rozložení dílků



ZÁZNAMOVÝ ARCH – Ubongo

věk: 11

Datum:

1. test / ZZU / 2. test

Poznámky:

amky:
- I am in for a lot of trouble

Poznámky:

ky: β_1 máh ločend $\square \square$

Poznámky:

oznámky:

- proč jít? t. kolonizace? Co z toho vyplývá?

c) například, moudrost - co znamená jít/m dít/kem

Poznámky:

a) mai. jdt, leadi
ex tehnicele, paz minime. Nu kromi ne oprimam

Příloha č.6: Posuzování úrovně písemného projevu pomocí diktátu

Jana Eibichová

Schopnosti žáka potřebné pro úspěšné napsání diktátu

Sluchové vnímání (odstínění okolních zvuků a vnímání hlasu diktujícího), sluchové rozlišování (délky, měkčení), sluchová paměť (zapamatování si diktovaného), vizuomotorická koordinace (oko-ruka při kontrole), intermodalita („přepínání“ mezi schopnostmi zrak × sluch), grafomotorika, zraková paměť, prostorová orientace, fonologické uvědomování (dělení slov na slabiky, rozlišení jejich délky, hláskování slov), jazykový cit, artikulační obratnost, znalost gramatických pravidel a jejich aplikace, pracovní tempo, schopnost soustředění, volní vlastnosti.

Při psaní diktátu u žáka sledujeme – úchop psacího náčiní, lateralitu, tempo psaní (plynulost, napojování písmen), přítlak, upravenost, čitelnost, úsilí dítěte, zda dokáže žák identifikovat chybu.

Z kognitivních schopností žák používá: třídění, porovnávání, systematické prozkoumávání, analytické myšlení, zobecňování.

Nácviku psaní diktátu předcházejí cvičení grafomotorická, percepční, cvičení na koncentraci a rozvoj sluchové paměti. Píšeme nejprve diktát slov, sousloví a pak vět. Systém kontroly je třeba učit žáka současně s nácvikem všech těchto dalších dovedností. V následující práci bude představen postup při nácviku systematické kontroly napsaného textu, který dokáže žáka dovést ke zlepšení výsledku, přestože ještě nemá upevněné všechny potřebné schopnosti výše uvedené.

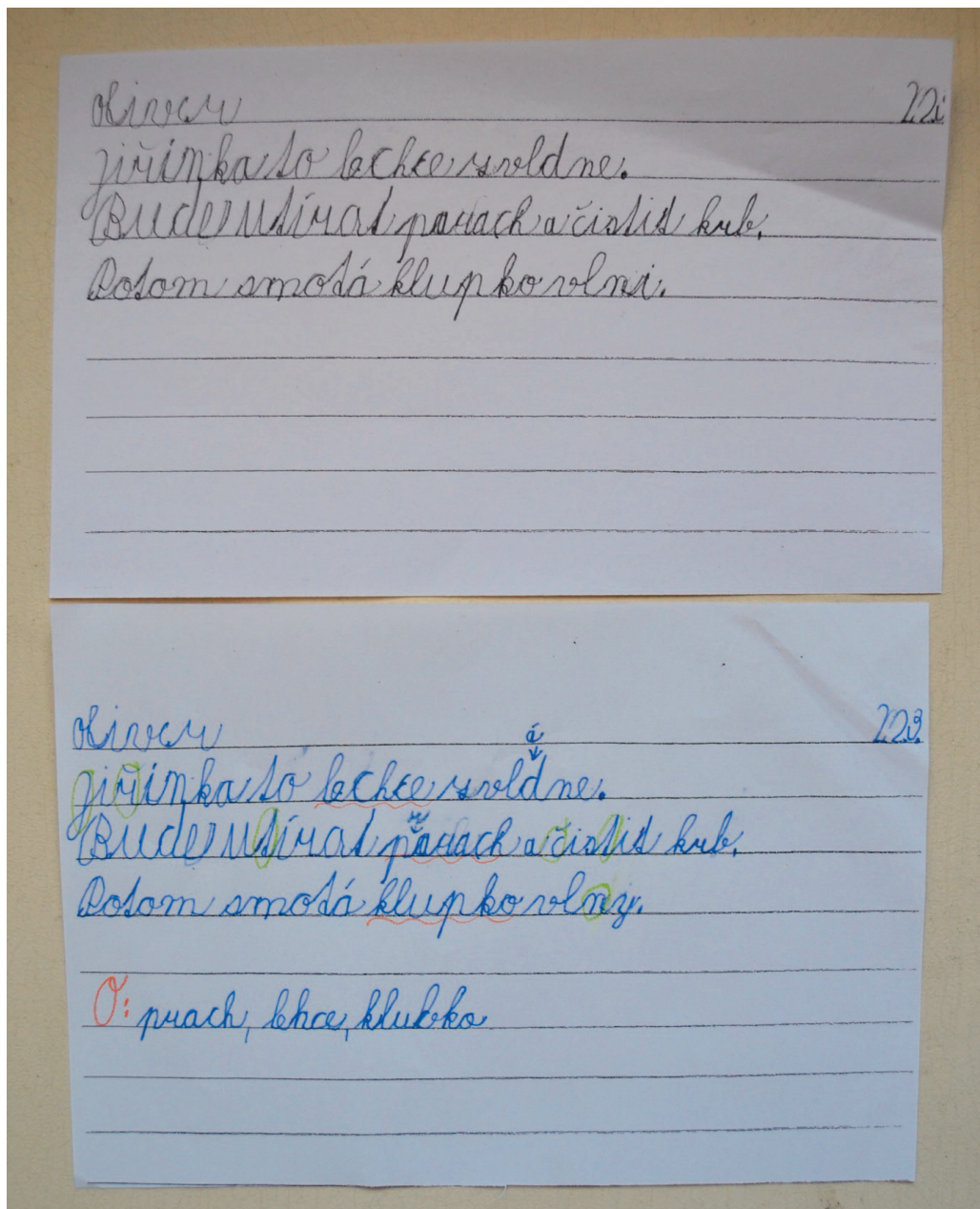
Děti často nevědí, jak si mají diktát zkontrolovat. Pokusí se ho přečíst, ale slova si mnohdy domýšlejí a nepřečtou je opravdu, a tak dojde k záměně či vynechání písmen. Gramatické jevy se jim pletou a nejsou schopny si požadované pravidlo při kontrole pouze čtením vybavit. Systém tří kroků kontroly žáky učí, že není třeba všechny jevy kontrolovat najednou (rozdělení práce na menší celky), barevné označení hlásek, které předcházejí psaní i/y, zvyšuje pravděpodobnost, že si žák psaní i/y zdůvodní a uvědomí si gramatické pravidlo. Systém kontroly se opakuje při každém napsání diktátu, a tak se posiluje jeho zapamatování. Žák se učí třídit kontrolované do menších celků, porovnává psanou podobu slova a fonetickou, systematicky prozkoumává celý text dle předem stanovených pravidel, analytické myšlení uplatňuje především v použití tří kroků, ale i v aplikaci gramatických pravidel, stejně tak i zobecňování (jestliže v tomto slově po č píšu i, tak i v tomto slově po č píšu i apod.). Děti se mohou naučit systém přemýšlení, který lze aplikovat i při jiném učení či v běžném životě.

Systém tří kroků kontroly

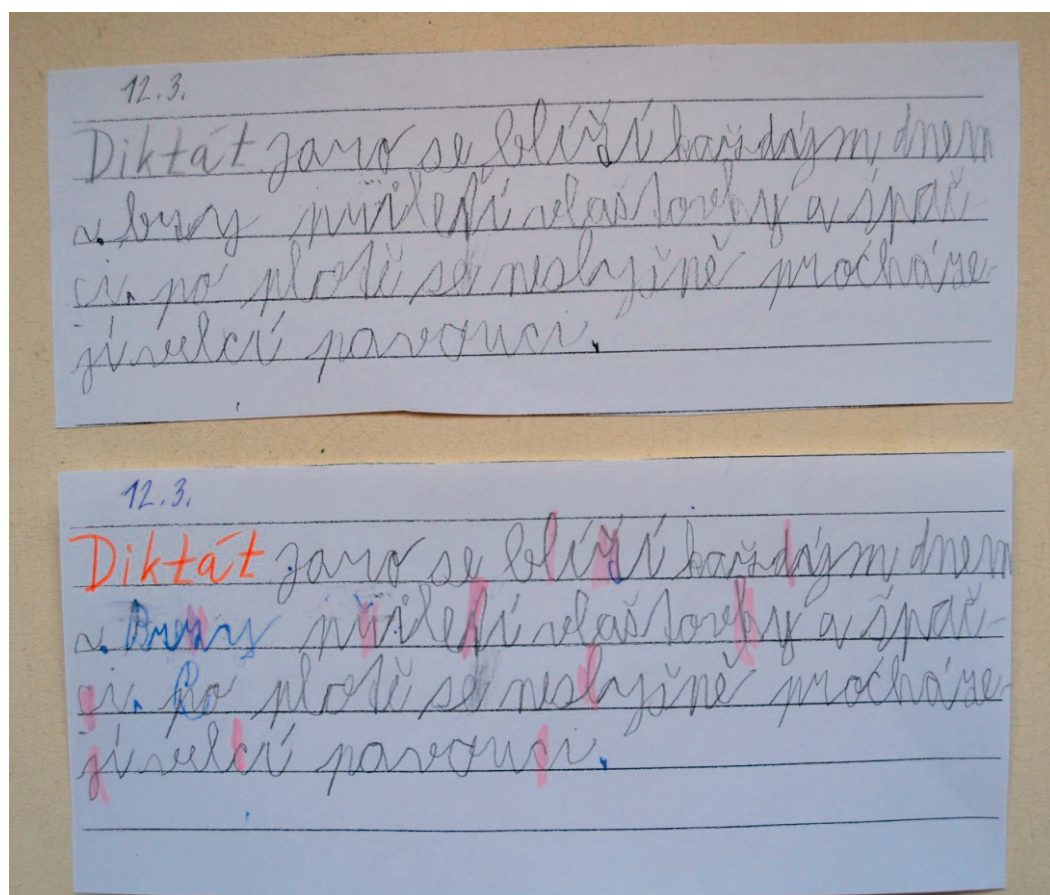
- 1) kontrolujeme psaní velkých písmen a interpunkce na konci věty – kde věta končí, kde začíná, jak to poznáme, kde jinde se píše velké písmeno, umíme všechna napsat, potřebuje tabulku, téma konce a začátku, kontroly a rozdělení práce na menší celky.
- 2) kontrolujeme interpunkci ve slovech a vynechávání písmen (pokud je to možné, nahlas po hláskách) – vynechání interpunkce může změnit význam slova, také vynechání písmene, pořadí písmen ve slově je třeba dodržet, kdy je třeba dodržet přesné pořadí, co se stane při nedodržení.

- 3) kontrolujeme gramatické jevy, označení písmen, po kterých je i/y ,zopakování pravidel, zdůvodnění – pravidla, proč, kde všude, co může být důsledkem jejich nedodržování, zvýraznění písmen - uvědomění si a připomenuti důležitosti toho, co právě dělám a proč.

Obrázek 18. Příklad využití postupu při práci s dětmi



Obrázek 19. Příklad využití postupu při práci s dětmi



Příloha č.7: Příklad způsobu zaznamenávání diagnostické situace

Karolína Rangolová

Tato příloha je ukázkou toho, jak lze zaznamenávat průběh dynamického vyšetření. Jde o autentický zápis průběhu speciálně pedagogických zkoušek, realizovaných v průběhu šesti hodinových setkání. Při jednotlivých setkáních vyšetřující osoba zařazovala rovněž prvky herní terapie a canisterapie, volný rozhovor a volnou hru. Do záznamového archu zařadila pouze to, co souvisí s hodnocením kognitivních funkcí a zjišťováním modifikovatelnosti klienta.

Použité nástroje:

- knihy Bernerová, R. S. *Jaro, Léto, Podzim, Zima, Noc*. Paseka, Litomyšl 2014–2016 (slovosled a sledování příběhu, krátkodobá paměť, sebeprojekce);
- magnetická knížka U dědečka na statku (užívání předmatematických pojmů, porozumění a využívání otázek);
- kostky barevné, různé tvary (shodnost, podobnost, tvorba skupin, kategorizace, třídění);
- obrázky na kartičkách (vizuální paměť, využívání symbolů k zapamatování);
- hra s barevnými hříbečky (serialita, doplňování sekvenčních vzorců).

Tabulka 10. Příklad zaznamenání diagnostické situace

Pretest	Intervence (zprostředkování)	Posttest
<i>Úkol zaměřený na sledování příběhu, krátkodobou paměť, zrakovou percepci a paměť.</i>		
Úkolem bylo, aby Kluk v knize JARO sledoval postavu, kterou mu určím, a byl schopen vyprávět její příběh. Klukovi jsem dala sledovat postavu dědy Vaška s otázkou: Na co potřebuje děda Vašek vozík? Kluk si dědu Vaška v instruktaži dobře prohlédl a procházel jednotlivé listy knihy beze slova, bez otázek, bez opory (nesledoval si postavu prstem). Na položenou otázku pak odpověděl: „Protože ho veze.“ Chci, aby Kluk vyprávěl příběh dědy Vaška – tj. aby popsal vše, co děda Vašek na obrázcích dělá. Kluk dovede popsat pouze to, že: „Děda veze.“	Společně si vybereme postavu Lišku a dáme si za úkol odpovědět na otázku. „Co dělá ve městě liška?“ V každém prostředí vyhledáváme lišku a popisujeme, co tam dělá. Kluk lišku na obrázcích hledá relativně dlouho, ale práci nevzdává a těší se, až ji najde. Je zvědavý, co dělá. Pomáhám mu hledat oporu – odkud kam má obrázek prohlížet, je dovoleno si ukazovat prstem, říkat nahlas, co vidím. Odpovědi na otázku z každého prostředí Klukovi zapíšu tak, aby je viděl, píšu hesla (např. popelnice – pod stromem apod.). Když prohlédneme všechna prostředí, zkapitulujeme společně, co jsme zjistili, a odpovíme si na otázku. Liška ve městě: vybírá popelnice, chce lovit husy... Kluk je po dokončení úkolu veselý, spokojený, že jsme to zvládli, není unavený, ač práce trvala přes dvacet minut.	V posttestu jsem se rozhodla dát Klukovi stejný úkol (tj. postavu dědy Vaška), jaký dostal v pretestu. Je to proto, že rozhodně nesplnil zadání a prakticky sledoval chybné entity, nenašel strategii řešení úkolu. Kluk úkol plnil lačně (až jsem se bála, že jeho vášeň bude na škodu plněnímu úkolu). Obrázky sledoval pozorně, ukazoval si prstem, doprovázel sledování slovně. Práce mu trvala asi 7 minut. Závěrem práce odpověděl na otázku: „Děda potřebuje vozík, aby vozil stromek.“ Obsahově byla odpověď velmi správná. Společně jsme upravili lexikální a sémantickou úroveň řeči v odpovědi (dokonavost slovesa – vozil/přivezl). Chci, aby Kluk vyprávěl příběh dědy Vaška, tj. – co všechno viděl, že děda Vašek na obrázcích dělá. Kluk dovede popsat téměř všechna prostředí, kterými děda Vašek s vozíkem projíždí, než se dostane na náměstí, kde kupuje a nakládá stromek. Přemostění – Kluk uvádí příklad, že sledovat a vyprávět příběh se mu hodí ve škole. „Tam se mě ptají pořad.“

Tabulka 10. Příklad zaznamenání diagnostické situace (pokračování)

Pretest	Intervence (zprostředkování)	Posttest
<i>Úkol zaměřený na užívání predmatematických pojmů, předložek, porozumění a užívání otázek.</i>		
Využíváme obrázkovou magnetickou knihu, která znázorňuje prostředí farmy. Ke knize jsou magnetky, které znázorňují zvířata a věci na farmě. „Čtenář“ knihy si buď může zvířata a věci do prostředí stavět dle své vůle, či následovat popis, který kniha nabízí. Je také možné, aby „čtenář“ následoval pokyny pedagoga. To byl náš případ. Kluk dostal za úkol bedlivě poslouchat moje instrukce a měl za úkol stavět zvířata a věci podle nich. Před plněním úkolu jsme si samozřejmě všechna zvířata a věci pojmenovali, stejně tak prostředí. V „diktátu“ jsem nevyužila ty pojmy, které Kluk neznal, nebo znal povrchně. Kluk měl za úkol: Umístit prase do ohrady. Umístit koš s vajíčky do stodoly. Umístit kachny na rybník. Atd. Využívali jsme předložky do, na, k, za, pod, nad, před, vedle. Dále jsem Klukovi pokládala otázky „kde a kam“ a Kluk měl celou větu odpovědět. Kluk dovede umístit magnetku na požadované místo, ale nedokáže verbalizovat. Kluk nedokáže postavit otázku „kde a kam“.	Vzali jsme figurky stejných zvířat, která jsou symbolizovaná na magnetkách (kůň, prase, kachna, ovce), a dle instrukcí jsme je umísťovali vzhledem k židličce (na, pod, za, k, ...). Pak jsem položila otázku „kam“ nebo „kde“ a společně jsme na ni odpověděli.	Plníme stejný úkol jako v pretestu. Využíváme stejnou pomůcku, avšak pro instruktáž měníme prostředí v knize a zvířata, která má chlapec umísťovat. Kluk dovede předměty umístit dle instrukce, ale nedovede umístění verbalizovat. Nepostaví otázku „kam“, „kde“. Přemostění – Kluk neuvádí žádný příklad, kdy se v běžném životě setkává s potřebou znát předložky a otázky.

Tabulka 10. Příklad zaznamenání diagnostické situace (pokračování)

Pretest	Intervence (zprostředkování)	Posttest
<i>Úkol zaměřený na shodnost, podobnost, tvorbu skupin, kategorizaci.</i>		
Využíváme jednoduché dřevěné kostky různých barev, tvarů, velikostí. Sleduji, zda Kluk má osvojené pojmy „shodný/stejný“, „podobný“ a zda kategorizuje na základě podobnosti. Úkol: pozná Kluk, že dvě kostky stejné barvy, tvaru, velikosti a materiálu jsou stejné? Pozná Kluk, čím si jsou dvě kostky stejného tvaru, stejného materiálu, ale různé barvy podobné? Utvoří Kluk skupinu na základě podobnosti v libovolné kategorii? Kluk poznal shodnost dvou objektů, nepoznal podobnost dvou objektů, resp. nepojmenoval kategorii, ve které jsou si objekty podobné, označoval je za shodné, nedokázal utvořit skupinu na základě podobnosti.	Využíváme plyšové hračky (zvířata, reálně žijící druhy, nikoli dinosaury či fantaskní postavy bez reálného základu) různých tvarů, barev a velikostí, stejného materiálu. Pojmenováváme, že tyto hračky jsou podobné tím, že jsou to zvířata. Dále utváříme skupinu zvířat, která mají zelenou barvu a pojmenováváme, podobnost. Kluk může dle vlastní volby utvořit skupinu jakýchkoliv hraček tak, aby jednotlivé objekty ve skupině byly v nějaké kategorii podobné. Kluk volí plyšové hračky a přidává plastovou figurku zvířete, definuje podobnost v tom, že „koušou“. Takto tvoříme další skupiny. Úkol postupně zužujeme na tvorbu skupin na základě podobnosti v barvě/tvaru. Tyto úkoly Kluk zvládá.	Vracíme se k tvorbě skupin vyhledávání podobností v kategoriích u dřevěných kostek. Kluk provádí tyto operace bez chyby, projevuje kreativitu při vyhledávání podobností podle různých kategorií (často se zaměřuje na funkci předmětu, tzn. pracuje s významem symbolu některých tvarů – předměty, které mají kulatý tvar, jsou si podobné tím, že „by mohly být kola u auta“). Chybuje v pojmenovávání geometrických tvarů. Přemostění – Kluk uvádí jako příklad, kdy se setkává s potřebou tvorby skupiny a hledání podobností – „abych rozeznal od sebe peníze“, „když ve škole rýsujeme“.

Tabulka 10. Příklad zaznamenání diagnostické situace (pokračování)

Pretest	Intervence (zprostředkování)	Posttest
<i>Úkol zaměřený na vizuální paměť, využívání symbolů k podpoře vizuálního zapamatování.</i>		
Kluk má za úkol zapamatovat si řadu obrázků. Obrázky jsou jednoduché, ale ne jednoznačné. Je potřeba, aby si Kluk vytvořil k obrázku pojem, podle kterého si jej zapamatuje. Klukovi vysvětlím, že mu ukážu několik obrázků, pak je schovám a on si musí vybavit a říct mi, jaké obrázky viděl. Nejprve mu ukazuji tři obrázky. Kluk během zapamatování neverbalizuje, sleduje pouze očima. Tři obrázky si vybavuje dobře, verbalizace je pro něj obtížná, využívá plevelných slov „toooo, jakooo...“. Řadu čtyř a pěti obrázků si Kluk nezapamatuje.	Společně si procházíme řadu tří obrázků (jiných než v pretestu). Obrázky si pojmenujeme. Pro každý obrázek najdeme zástupný symbol – slovo, kterým jej označíme (v případě intervence jsou to obrázky, které pojmenujeme loďka – kluk – noc). Pojmenované obrázky pak schovám. Kluk si vybaví bez potíží všechny tři. Další úkol je se čtyřmi obrázky, Kluk jej zvládne. S pěti obrázky pracujeme stejně, ovšem přidáme ještě (kromě slovního/verbálního) další symbol ke každému obrázku, který může pomoci při vybavování. Jako symboly využíváme barevné dřevěné kostky různých tvarů a velikostí. Když obrázky schovám, nechám Klukovi nahlížet pouze symboly, které si vybral jako zástupné pro obrázky (např. medvěd – oranžový válec, vodník – zelený kvádr, slunce – žlutý kruh atd.). Kluk si s touto oporou vybaví všech pět obrázků.	Úkol stejný jako v pretestu, s využitím jiných obrázků. Kluk si zapamatuje a vybaví tři obrázky (bez využití opory symbolů). Kluk použije při zapamatování čtyř obrázků oporu symbolů. Při vybavování si nevzpomene na jeden obrázek. Při práci s pěti obrázky si Kluk opět pomáhá oporou symbolů, vybaví si tři zcela, jeden vůbec a jeden pojmenuje jiným pojmem, než si stanovil původně (zima – Vánoce). Přestože kvantitativně je úkol plněn ve stejném výkonu, kvalitativně je úkol plněn lépe, Kluk si osvojil strategii řešení. K symbolizaci objektu slovním pojmem využívá Kluk neadekvátní pojmy (tzn. pojmy, které obrázky přímo nenabízí, nepodařilo se mi zjistit, jakou analogii využívá – jedná se o asociace? V každém případě je takový pojem jako symbol, který má pomoci zapamatování obrázku, málo funkční.) Přemostění – bavíme se o tom, kdy ve svém životě potřeboval dovednost zapamatovat si obrázky či symboly. Po rozhovoru definuje, že „ve škole, když se učí slova a čísla“. Též tuto dovednost potřebuje, když hraje pexeso.
<i>Úkol zaměřený na serialitu, doplňování sekvenčních vzorců.</i>		
Pracujeme s barevnými plastovými hříbečky, které se zasazují do plastové matice. Hříbečky mají stejný tvar a velikost, různou barvu. Vytvořím Klukovi vzorec, ve kterém má Kluk pokračovat, a postupně přidávám počet hříbečků, které tvoří vzorec. Maximální počet hříbečků ve vzorci je 7. Delší vzorec Kluk nepojme. Nechám Kluka, aby on mně připravil vzorec, který mám následovat. Kluk připraví vzorec dlouhý přes celý řádek matice, tedy nonsens – není kam pokračovat, Kluk mi chtěl připravit těžký úkol, avšak nedomyslel jeho řešení.	Využíváme barevné korálky stejného tvaru a velikosti, které skládáme vedle sebe do vzorců, maximální počet prvků ve vzorci je 4. Vzorec si vždy překreslíme barevnými pastelkami a pojmenujeme, proč jsme ve vzorci pokračovali tak, jak jsme pokračovali. Nastává aha efekt – Kluk sám verbalizuje pravidlo doplňování sekvence (dle barvy).	Vracíme se zpět k úkolu s barevnými hříbečky. Kluk dokáže plnit úkol s počtem 7 prvků. Dovede i pro mě připravit úkol na doplňování. Přemostění – Kluk nedovede definovat žádnou entitu ve svém životě, kdy potřebuje odhalovat a využívat opakující se sekvence. Nechám ho přemýšlet – sám pak dojde ke knihám Jaro, Léto... – zde najde podobnost s úkolem – v roce se opakuje počasí, Vánoce, narozeniny.

Příloha č.8: Pozorovací arch – deficitní kognitivní funkce

Barbora Lucká

Východiskem tohoto pozorovacího archu je seznam deficitních a rozvinutých kognitivních funkcí (Teaching Diagrams English, 2015).

Jméno dítěte: Datum narození:

Examinátor: Datum:

VSTUP	Deficitní kognitivní funkce	Kognitivní funkce	Poznámky
Vnímání	nejasné a povrchní	jasné, zřetelné, soustředěné (smysly)	
Sběr dat	impulzivní, nepromyšlené chování; nesystematické chování při vyhledávání informací	systematické zkoumání a vyhledávání informací	
Verbální schopnosti	nedostatek přesného označování, nedostatečná schopnost rozlišování	přesné a výstižné označování	
Orientace v čase	nedostatečná/narušená; obtíže při plánování	dobře vyvinutá; schopnost uspořádat v čase	
Orientace v prostoru	nedostatečná/narušená; obtíže při plánování	dobře vyvinutá; schopnost uspořádat v prostoru	
Konstantnost jevů	nedostatek nebo narušení	uchování stálosti jevů při variabilitě různých faktorů	
Práce s více zdroji informací	neschopnost použít dva či více zdrojů informací	kapacita brát v úvahu více než jeden zdroj informací	
Přesnost při sběru dat	nedostatek přesnosti	potřeba přesnosti při sběru dat, pozorné vnímání	

ELABORACE	Deficitní kognitivní funkce	Kognitivní funkce	Poznámky
Definování problému	nedostatečnost v rozpoznání	schopnost rozpoznat a definovat problém	
Důležité/nedůležité informace	neschopnost rozlišit	výběr důležitých, podstatných informací a schopnost odhlédnout od nepodstatných	
Zvnitřnění informací	neschopnost přijmout informace	zvnitřnění informací	
Plánování	zahájení práce bez rozvahy	plánování chování, uvědomování si kroků vedoucích k řešení	
Mentální pole	zúžené (neschopnost vybavit si dříve osvojené informace)	široké mentální pole; schopnost rozpomínání se a získávání přehledu (efektivní práce s pamětí, myšlení v souvislostech)	
Vnímání vztahů	epizodické uchopení reality	uvědomování si vztahů a souvislostí, porozumění jim	
Porovnávání	nedostatek spontánního porovnávání	spontánní porovnávání	

ELABORACE	Deficitní kognitivní funkce	Kognitivní funkce	Poznámky
Slovní zásoba	neschopnost zpracovat kognitivní kategorie z důvodu nedostatku slovní zásoby	rozvíjení slovní zásoby, používání nadřazených pojmů	
Deduktivní a hypotetické myšlení	nedostatek (omezení schopnosti vyvozovat závěry)	myšlení „co by se mohlo stát, kdyby...; myšlení typu jestliže – pak	
Potřeba sledování logického důkazu	nedostatečná	použití logického vyvozování a zdůvodňování	
Sumativní chování (shrnování)	nedostatek	spontánní sumarizování	
Rámec pro řešení problému	nedostatečná schopnost	volba systému (kde začít apod.)	

VÝSTUP	Deficitní kognitivní funkce	Kognitivní funkce	Poznámky
Komunikace (záměr)	egocentrická	jasný a přesný jazyk, vhodná slova	
Komunikace (přesnost)	nedostatek přesnosti	výstižnost a přesnost (přiměřené detaily)	
Provedení úkolu	pokus-omyl, impulzivita, hádání	promyšlení odpovědí, rozvaha	
Emoční reakce	blokování, panika, bojkot	zůstává klidný, hledá nová řešení	
Vizuální přenos	nedostatečnost (obtížně přepisuje slova, čísla, nákresy)	jasný	
Představa virtuálních vztahů	obtíže ve vytváření představ o reálných souvislostech	vytváření představ o realistických souvislostech	



Projekt **Podpora kvalitních poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zaměřených na podporu inkluze: Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj (KIPR)** systémově podporuje kvalitu, provázanost, srovnatelnost a efektivitu poradenských služeb ve školství.

Národní ústav pro vzdělávání,
školské poradenské zařízení a zařízení
pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
Weilova 1271/6; 102 00 Praha 10
Tel.: 274 022 111