

Metodická informace k diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů ve školských poradenských zařízeních

Preambule

Informace poskytuje školským poradenským zařízením (dále jen ŠPZ) a v mezích jejich kompetencí také školním poradenským pracovištím (dále jen ŠPP) doporučení ke komplexní diagnostice rozumových schopností dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) za účelem stanovení podpory ve vzdělávání.

Zvláštní pozornost je věnována diagnostice mírné poruchy vývoje intelektu, která je zejména u žáků z odlišného kulturního prostředí a/nebo s jinými životními podmínkami z hlediska volby vhodného diagnostického postupu a interpretace výsledků vyšetření náročná.

Metodickou informaci doplňují komentáře k některým ustanovením, přehled relevantních diagnostických metod, doporučení k systémovým úpravám v této oblasti pro MŠMT a soupis odborných zdrojů, ze kterých informace vycházejí.

Obsah

§ 1 Úvodní ustanovení.....	2
§ 2 Základní pojmy	2
§ 3 Základní principy diagnostiky rozumových schopností	3
§ 4 Možnosti validního testování inteligence a kognitivních schopností	5
§ 5 Diagnostická kritéria poruchy vývoje intelektu	6
§ 6 Diagnostický postup při zvažování možné poruchy vývoje intelektu	6
§ 7 Posuzování adaptivních kompetencí	9
§ 8 Posuzování odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek	11
§ 9 Podmínky pro rozvoj potenciálu žáka	14
§ 10 Kulturní přiměřenost testu	14
§ 11 Testování žáků se zcitlivělou stresovou reakcí	15
§ 12 Testování žáků bez znalosti či s omezenou znalostí českého jazyka	16
§ 13 Úpravy interpretace výkonu v testu rozumových schopností	16
§ 14 Posouzení potřeby podpory ve vzdělávání	18
§ 15 Speciálněpedagogické vyšetření v diagnostice poruchy vývoje intelektu	18
§ 16 Návrh podpůrných opatření jako součást diagnostického procesu	19
§ 17 Opakované vyšetření, kontrolní vyšetření, revizní vyšetření	20
§ 18 Dokumentace při posouzení diagnózy poruchy vývoje intelektu	20
Metodická podpora	21

§ 1 Úvodní ustanovení

- (1) Za volbu vhodného postupu diagnostiky rozumových schopností v souladu s principy obsaženými v této informaci a za návrh úprav ve vzdělávání žáka odpovídají společně psycholog a speciální pedagog ŠPZ. Východiskem pro stanovení podpůrných opatření ve vzdělávání žáka je volba spolehlivých psychologických a speciálněpedagogických diagnostických a intervenčních postupů, kvalitativních i kvantitativních, vytvoření adekvátních podmínek vyšetření podporujících dobrý pracovní vztah s vyšetřovanou osobou (raport) a dodržení profesních zásad poradenskými pracovníky, které společně umožňují získat objektivní podklady pro poradenské závěry týkající se žáka.
- (2) V kompetenci psychologa je zvolit si podle účelu vyšetření rozumových schopností vhodnou, v odborné komunitě uznávanou výchozí teorii inteligence. Psycholog stanoví, které metody pro posouzení rozumových schopností budou využity, a je zodpovědný za interpretaci všech zjištění, včetně vyhodnocení vyšetření adaptivních kompetencí, při zhodnocení rozumových schopností žáka.
- (3) Postup a závěr pracovníků ŠPZ musí být adekvátně dokumentován, aby byl přezkoumatelný. Spisová dokumentace klienta v listinné nebo elektronické podobě obsahuje všechny podklady (anamnestické údaje, klíčové poznatky z využití kvalitativních metod, sdělení ze škol a školských zařízení, řádně vyplněné záznamové archy diagnostických metod, lékařské zprávy, informace o stavu žáka při vyšetření a dalších významných okolnostech) pro poradenské závěry týkající se žáka.
- (4) Žák se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením, která potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností a k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními. Tato informace specifikuje ve shodě se současnými poznatky doporučený postup v situacích, kde by absence úprav v diagnostickém procesu na základě poznatků o životních podmínkách žáka a dalších relevantních okolnostech vyšetření a případu mohla vést k nepřesným poradenským závěrům.
- (5) Účelem diagnostiky podle této informace je doporučení nezbytné podpory ve vzdělávání žáka a v edukačních souvislostech v prostředí jeho rodiny. Metodická informace nelimituje právo zákonných zástupců žáka využít diagnostiky v rámci zdravotnictví a jimi předané závěry ze zdravotnictví se stávají součástí spisové dokumentace žáka. Poradenský pracovník ŠPZ stanovuje s přihlédnutím k nim vlastní zdůvodněný závěr týkající se optimálních opatření ve vzdělávání konkrétního žáka.

§ 2 Základní pojmy

- (1) **Rozumové schopnosti** jsou nejčastěji popisovány jako hierarchie kognitivních schopností různé míry obecnosti: úzké (dílní) schopnosti se skládají v široké kognitivní schopnosti, které poté sytí obecnou inteligenci (g-faktor inteligence). Neopominutelné jsou teorie

vícečetných inteligencí. Při posuzování rozumových schopností žáka je vyhodnocována způsobilost k osvojování poznatků, schopnost učit se na základě zkušenosti, schopnost usuzování, řešení problémů, plánování, rozhodování a z nich plynoucí zvládnání požadavků každodenního života.

- (2) S ohledem na aktuální klasifikační systémy je doporučeno pro označení závažně snížených rozumových schopností žáka využít přednostně pojem **porucha vývoje intelektu** – se stupni mírná, středně těžká, těžká, hluboká (MKN-11, 2024). Jeho synonymy jsou pojmy **mentální retardace** (MKN-10, 2023) a **mentální postižení** (zákon č. 561/2004 Sb.). Do čtyř let věku dítěte je běžně užívaným pojmem **celkové vývojové opoždění**, případně *porucha vývoje intelektu, dočasná* (MKN-11, 2024), a předpokládá se opětovné zhodnocení rozumových schopností dítěte s časovým odstupem.
- (3) Pro rozumové schopnosti v pásmu jedné až dvou směrodatných odchylek pod populačním průměrem je možné využít pojem **hraniční rozumové schopnosti** („borderline intellectual functioning“) (MKN-11, 2024a, 2024b).
- (4) V právních normách je pro sociokulturní okolnosti znevýhodňující žáka ve vzdělávání, ze kterých vyplývá potřeba podpůrných opatření, zakotven pojem **odlišné kulturní prostředí a/nebo jiné životní podmínky**. Vzhledem k vlivu jazyka na školní úspěšnost zahrnují tyto pojmy i omezenou znalost vyučovacího jazyka. Jako blízké synonymum je v oblasti edukace užíván pojem **sociální znevýhodnění**.
- (5) **Kognitivní schopnosti, kognitivní výkon a inteligence:** Člověk disponuje různými kognitivními schopnostmi a dovednostmi, díky kterým může dosahovat různých kognitivních výkonů. Příkladem může být např. aritmetická schopnost umožňující provádět číselné výpočty různé složitosti, krátkodobá paměť umožňující zpracovávat efektivně informace, dlouhodobá paměť umožňující učení atd. Inteligenci pak lze chápat jako vzájemnou spolupráci a souhru těchto dílčích kognitivních schopností, která umožňuje inteligentní chování v nejširším slova smyslu. Testy inteligence představují jeden ze způsobů, jak pomocí předkládání různě zaměřených kognitivních úloh testovaným osobám odhadnout úroveň jejich kognitivního výkonu, z něhož lze – při splnění určitých podmínek – usoudit na úroveň jejich intelektu.

§ 3

Základní principy diagnostiky rozumových schopností

- (1) Diagnostika rozumových schopností směřuje ke komplexnímu zhodnocení celkové úrovně kognitivních schopností, k zachycení individuálně typické struktury dílčích schopností a také rozpoznání mimointelektových faktorů, které využití těchto schopností významně ovlivňují. Úplné posouzení jejich profilu podle účelu vyšetření obvykle zahrnuje posouzení verbálního porozumění, percepčního myšlení, kvantitativního myšlení, paměti a dalších aspektů blízkých fluidní inteligenci (řešení nových situací, rychlost řešení problémů) i krystalické inteligenci (všeobecný přehled, znalosti) podle úvahy pracovníka ŠPZ.
- (2) Volba diagnostických metod se řídí věkem klienta a účelem vyšetření, které také určují podrobnost a zaměření diagnostiky (např. kariérové poradenství, zařazení do vzdělávacího

programu, diagnostika nadání). Diagnostický postup musí vždy zohlednit případné komorbidity a znevýhodnění žáka (např. smyslové nebo motorické postižení, odlišný mateřský jazyk, odlišné kulturní prostředí, jiné životní podmínky a další okolnosti, které mohou ovlivnit průběh vyšetření a interpretaci jeho výsledků).

- (3) Při posuzování rozumových schopností jsou využívány standardizované testy, jejichž psychometrické parametry a další charakteristiky umožňují v dané populaci spolehlivou interpretaci. Nezbytné je využití kvalitativních postupů, tj. anamnézy, pozorování, rozhovoru s žákem a rodiči (zákonným zástupcem žáka), analýzy výsledků ve vzdělávání, popřípadě zhodnocení schopnosti žáka učit se na základě dopomoci a pozorování žáka ve výuce. Ojedinele lze využít i testy se skupinovou administrací, např. při screeningových vyšetřeních nebo v kontextu kariérového poradenství.
- (4) Hrubé a vážené skóry získané vyšetřením jsou zaznamenány vždy tak, jak byly zjištěny. Postup následné interpretace a určení pásma rozumových schopností je srozumitelně zachycen v dokumentaci k vyšetření.
- (5) Každé měření diagnostickými nástroji je vždy zatíženo určitou chybou. Při interpretaci skóru získaných testovou metodou pro rozhodnutí s významným dopadem na život žáka je nutné vzít v potaz interval spolehlivosti pro hladinu průkaznosti $p = 0,05$ uvedený v manuálu metody. Tento údaj říká, v jakém rozmezí se s 95% jistotou nalézá skutečný skór žáka. Schopnosti žáka mohou být v jakémkoliv pásmu, které spadá do intervalu spolehlivosti testem získaného bodového odhadu jeho rozumových schopností.
- (6) Zastaralý podnětový materiál a zastaralé normy mohou vést k velmi nepřesnému vyhodnocení schopností žáka. Přednostně jsou proto využívány aktuální testy s normami mladšími 15 let, které byly získány na české populaci, pokud je účelem diagnostiky získat srovnání uvnitř populace. Využití starších metod je přípustné např. v kontextu dynamické diagnostiky, při posouzení profilu schopností, nebo zcela výjimečně pokud není pro danou diagnostickou situaci (kombinace dalších znevýhodnění žáka, hloubky poruchy vývoje intelektu a určitého věku) aktuální metoda k dispozici.
- (7) Přihlíženo je k možnému efektu zácviky a zapamatování. Jestliže příručka testu neurčuje, jaký je minimální přípustný interval k dalšímu vyšetření danou metodou, je doporučeno ji znovu využít nejdříve rok od předchozího testování, pokud může být výkon v testu významně ovlivněn zapamatováním. Pokud existují důvody pro brzké opakování vyšetření s využitím téže metody (např. sledování efektu zácviky), jsou uvedeny v dokumentaci vyšetření.
- (8) Vždy je zvažováno, zda validita a objektivita vyšetření nebyla narušena situačními faktory na straně žáka a dalších dotazovaných osob (únava, neporozumění testové situaci, obavy z důsledků vyšetření, jiné vlivy omezující schopnost participovat na vyšetření, podání nepravdivé či nepřesné informace, nezáměr na podání dobrého výkonu, stresová reakce ovlivňující exekutivní či kognitivní funkce), na straně poradenského pracovníka (nezdůvodněné nedodržení doporučených postupů administrace a interpretace výsledků vyšetření) nebo jinými okolnostmi (hlukem, přítomností dalších osob aj.). V rámci vyšetření je těmto vlivům předcházeno, jsou sledovány, jejich výskyt je zaznamenán

do dokumentace. Jestliže je to nezbytné, testové podmínky jsou upraveny nebo je vyšetření dokončeno jindy.

- (9) Zvláštní postupy může vyžadovat posouzení rozumových schopností osob se smyslovým nebo fyzickým znevýhodněním, narušenou komunikační schopností, poruchami autistického spektra, vybranými mentálními či behaviorálními poruchami, při ovlivnění výkonu psychofarmaky.

§ 4

Možnosti validního testování inteligence a kognitivních schopností

- (1) **Validita testu versus validita vyšetření konkrétního žáka:** Test je považován za validní, pokud existují důkazy, že opravdu zjišťuje to, co má zjišťovat. Po obsahové stránce má být tedy autory testu prokázán jeho soulad s (odborně akceptovanou) teorií inteligence. Po stránce empirické má být u daného testu prokázána požadovaná korelace s výsledky vyšetření jiným, již v minulosti ověřeným testem. Za významnou je u testů inteligence považována také korelace se školním prospěchem. Případně lze použít další kritéria empirické validity popsána v odborné literatuře.
- (2) **Validita testu a validita vyšetření:** Samotná validita testu ještě nezaručuje validitu vyšetření konkrétního žáka. Pokud např. žák nespolupracuje a neusiluje v testu o výkon na úrovni svých skutečných schopností, testový výkon zjevně podhodnocuje jeho schopnosti. Další okolnosti, které mohou ovlivňovat validitu vyšetření, jsou uvedeny v jiných bodech této informace.
- (3) **Testový výkon versus stanovení úrovně inteligence:** Výsledek testování můžeme nazvat testovým výkonem (výkonem v testu). Je reprezentován tzv. hrubým skórem. Testový výkon není automaticky převoditelný na IQ (intelligenční kvocient). Testový výkon lze převést na IQ platný pro srovnání v rámci populace, ale musí platit minimálně dva předpoklady: (a) žák musí přistoupit na instrukci, že se má pokusit dosáhnout co nejlepšího výsledku, a jeho aktuální stav a další okolnosti vyšetření umožní takového výsledku dosáhnout; (b) musí jít o žáka pocházejícího z populace, pro kterou byly pro daný test vytvořeny normy. Pokud je žák příslušníkem skupiny, pro kterou test není určen (nebyl pro ni standardizován), převod hrubého skóru na IQ může být neoprávněný.
- (4) **Využitelnost aktuálního výkonu v testu za účelem nastavení podpory:** Testový výkon vypovídá o úrovni kognitivních schopností testovaného žáka. Protože tyto schopnosti jsou klíčové pro školní výkon, je případný snížený výkon v jednotlivých testech nebo subtestech kognitivních schopností poměrně spolehlivým prediktorem stávajících nebo pozdějších problémů ve škole. I když tedy není k dispozici validní závěr pro srovnání inteligence žáka v rámci populace, lze testový výkon i tak využít při nastavení podpory pro žáka. Další ustanovení této metodické informace poznatky uvedené v tomto paragrafu dále zpřesňují.

§ 5

Diagnostická kritéria poruchy vývoje intelektu

- (1) Diagnóza poruchy vývoje intelektu je v souladu se školskými právními předpisy přiznána, jestliže jsou souběžně splněna níže uvedená kritéria stanovená ve shodě s MKN-11 (2025) a MKN-10 (2024) a nástup níže popsanych deficitů v intelektových funkcích a adaptivních kompetencích byl potvrzen před 18. rokem života jedince.
- (2) **Deficity v intelektových funkcích** (např. v usuzování, řešení problémů, plánování, abstraktním myšlení, rozhodování, učení se poznatkům, učení se ze zkušenosti, pracovní paměti, rychlosti zpracování a verbálním porozumění) potvrzené jak individuálně administrovaným standardizovaným testováním, tak kvalitativními metodami. Pro splnění tohoto kritéria musí být intelektové funkce žáka v pásmu přibližně dvě a více standardních odchylek pod populačním průměrem.
- (3) **Deficity v adaptivních kompetencích**, kvůli kterým není jedinec schopen bez trvalejší podpory plnit ve své referenční skupině daná očekávání každodenního života podmiňující osobní nezávislost a sociálně zodpovědné chování. Omezení jsou pozorována v jedné nebo více aktivitách jedince v životě, ve více prostředích (např. v domácnosti, ve škole, v kolektivech mimo školu nebo v pracovní oblasti) a jsou zjevná při porovnání žáka s vrstevníky stejného věku, pohlaví a sociokulturního původu. Musí také přímo vyplývat z deficitů intelektových funkcí. Pro splnění tohoto kritéria musí být adaptivní kompetence žáka v pásmu přibližně dvě a více standardních odchylek pod populačním průměrem.
- (4) Při určení stupně závažnosti poruchy vývoje intelektu se vychází kromě úrovně rozumových schopností vždy také z úrovně adaptivních kompetencí. Z úrovně adaptivních kompetencí vyplývá obvyklý rozsah potřebné podpory žáka v životních situacích. Pokud není deficit v intelektových funkcích doprovázen a stvrzován podstatnými limity ve zvládnání požadavků každodenního života v prostředí, ve kterém dítě žije, není diagnóza poruchy vývoje intelektu přípustná.
- (5) Konkrétní obraz poruchy vývoje intelektu a projevy adaptivních kompetencí jedince se zejména u mírné poruchy vývoje intelektu (dále též MPVI) mohou lišit a proměňovat v závislosti na etiologii postižení, na životních okolnostech, poskytované podpoře a přístupu rodiny a okolí, aktuálním zdravotním stavu, mimointelektových rysech, životních rolích a interakcích. Trvalé a celkové zlepšení adaptivních kompetencí může vést až k přehodnocení diagnostického závěru týkajícího se poruchy vývoje intelektu.

§ 6

Diagnostický postup při zvažování možné poruchy vývoje intelektu

- (1) Při zvažování možné poruchy vývoje intelektu je vždy provedeno komplexní vyšetření hodnotící strukturu rozumových schopností a ostatní schopnosti žáka, jeho adaptivní kompetence a přiměřeně věku profil školní připravenosti. Předpokládá se účast rodiče (zákonného zástupce) a spolupráce psychologa, speciálního pedagoga a učitelů školy. Účelem diagnostiky je vyrovnaný popis současného stavu, sledující nejen deficity, ale i silné stránky žáka, za účelem nastavení nejvhodnějších podpůrných opatření.

- (2) Je-li to nutné pro objektivní zhodnocení životních okolností žáka, rozpoznání projevů jeho schopností v různých prostředích a pro rozhodnutí o vhodných opatřeních založené na dostatečné jistotě, vyžádá si pracovník ŠPZ informace od druhého rodiče, dalších pracovníků školy, jiných osob se znalostí chování žáka a aktuální situace rodiny, sociálních či terénních pracovníků nebo dalších organizací (u subjektů vázaných mlčenlivostí se předpokládá získání informovaného souhlasu zákonného zástupce s poskytnutím těchto informací). Vyhodnotit je vhodné i informace z předchozího vzdělávání dítěte (např. z mateřské školy, je-li posouzení realizováno v prvním ročníku základní školy).
- (3) Je vhodné využít pozorování žáka ve škole, podrobnější hodnocení portfolia žáka, případně další zdroje informací. Určující pro rozsah získávaných informací je vždy míra jistoty a objektivity, se kterou může pracovník ŠPZ stanovit diagnostický závěr a vhodná doporučení k podpoře pro žáka. Příkladem situací vyžadujících doplnění dalších informací je např. potřeba důkladnějšího zhodnocení školních výsledků a posouzení správného uplatňování podpůrných opatření ve výuce apod.
- (4) Při podezření na komorbidní poruchy a nutnosti posoudit zdravotní etiologii či podmíněnost pozorovaných školních obtíží žáka (genetickou, metabolickou, psychiatrickou, neurologickou, ve smyslových funkcích; etiologii prenatální, perinatální či postnatální) ŠPZ vždy požádá zákonné zástupce o odborné posouzení lékařem. Mezi onemocnění, se kterými se poruchy vývoje intelektu vyskytují často v kombinaci, patří např. poruchy autistického spektra, úzkostné poruchy, deprese, poruchy pozornosti, poruchy chování, psychotická onemocnění, poruchy se stereotypními pohyby, poruchy kontroly impulzů.
- (5) Pokud realizovaná diagnostika neumožňuje stanovit s dostatečnou jistotou závěr vyšetření (např. u žáků z odlišného kulturního prostředí či s jinými životními podmínkami, zejména z výrazně nepodnětného prostředí, s kumulovaným sociálním vyloučením, výraznými rizikovými jevy v rodině dítěte), je doporučeno **postupovat v etapách, mezi kterými jsou realizována podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením**, a sleduje se odezva na ně ve vzdělávání žáka.
- (6) V případě závažné kumulace výše uvedených nepříznivých okolností se nezbytná podpora ve vzdělávání svojí intenzitou v průběhu etap přinejmenším vyrovná podpoře poskytované ve vzdělávání žákům s mírnou poruchou vývoje intelektu a je nezbytná dlouhodobě. Některé intervence vhodné pro žáky s mírnou poruchou vývoje intelektu mohou potřebovat i žáci s hraničními rozumovými schopnostmi (MKN-11, 2023).
- (7) Je třeba zhodnotit podporu rozvoje osobnosti poskytovanou dítěti v rodině, související aktivity dalších důležitých osob v okolí dítěte a rozsah edukace v dosavadním životě (účast v neformálním a formálním předškolním vzdělávání a další péči poskytovanou v předškolním období). Přihlédnuto je k odezvě na podporu, která již byla dítěti poskytnuta.
- (8) Interval mezi etapami vyšetření podle bodu (5) je stanoven tak, aby se mohl projevit efekt provedených opatření. Podle konkrétních okolností (data prvního vyšetření, průběhu školního roku, povahy opatření) je určen zpravidla v rozsahu od 3 do 24 měsíců. V těchto

případech se doporučuje odložit diagnostický závěr týkající se MPVI a uzavřít rozhodování až po druhé etapě vyšetření, ve zdůvodněných případech i později. Při zavádění podpůrných opatření a během jejich následného uplatňování je doporučeno intenzivněji komunikovat se školou, s pedagogy i rodiči žáka a pravidelně vyhodnocovat efekt zvolených opatření, případně provést v intervenci potřebné korekce.

- (9) ŠPZ jsou aktivním aktérem včasné péče, edukují rodiče dětí z odlišného kulturního prostředí a/nebo s jinými životními podmínkami a rodiče dětí ohrožených školní neúspěšností, spádové mateřské školy a další aktéry v místní vzdělávací síti o potřebě podpory pro tyto děti již v předškolním období, a podporují jejich účast v předškolním vzdělávání a péči přinejmenším od 3 let. Podporovány jsou také nízkoprahové nabídky předškolní péče, které připravují děti a rodiny na pozdější formální předškolní vzdělávání. Poskytnutí péče v předškolním období vede ke zlepšení školní připravenosti dětí a zásadně přispívá k zpřehlednění diagnostické situace na počátku povinné školní docházky.
- (10) Odložené přiznání diagnózy nesmí ohrozit zájem žáka ani jeho zdravotní stav. Umožňuje vyhodnotit, nakolik zvolená strategie vzdělávání žáka a doporučená opatření stimulují jeho kognitivní rozvoj a vedou k úpravě výkonu ve sledovaných kritériích. Současně je možné získat podrobnější informace o žákovi a jeho výkonu za různých okolností ve školním, případně domácím prostředí. Zejména u žáků z odlišného kulturního prostředí a/nebo s jinými životními podmínkami může dlouhodobější spolupráce s rodinou přinést podstatné anamnestické informace.
- (11) Pracovník ŠPZ posoudí rizikové faktory, které mohou mít vliv na školní úspěšnost a etiologii pozorovaných obtíží: odlišné kulturní prostředí a/nebo jiné životní podmínky, nepříznivé faktory ve vzdělávání a výchově (absence adekvátní včasné podpory, pozdní identifikace potíží, nesprávné výchovné postupy, nízká podpora vzdělávání ze strany rodiny) a behaviorální a další faktory (např. školní absence, rizikové chování v rodině, maladaptivní chování žáka, sociální deprivace, změny v aktivaci stresové reakce a snížená schopnost seberegulace žáka).
- (12) V rámci diferenciální diagnostiky jsou jako alternativní závěr zvažovány např.: hraniční rozumové schopnosti, tj. inteligence v pásmu podprůměru (v intervalu jedné až dvou směrodatných odchylek pod populačním průměrem), specifické poruchy učení, vývojové poruchy řeči, poruchy pozornosti, elektivní mutismus, psychosociální deprivace, afektivní poruchy, snížení školního výkonu vyplývající z motivačních charakteristik nebo jiných pro výkon podstatných vlastností osobnosti, snížení výkonu vyplývající ze zdravotního stavu (bez diagnózy poruchy vývoje intelektu), poruchy autistického spektra a další. Při diferenciální diagnostice jsou respektovány hranice kompetencí jednotlivých odborností a podle potřeby je požádán o spolupráci lékař, klinický psycholog, klinický logoped nebo další odborníci.
- (13) Využity jsou vícedimenzionální metody nebo jejich kombinace s metodami jednodimenzionálními umožňující komplexní popis struktury rozumových schopností. Posouzení rozumových schopností **pro účely vyloučení či potvrzení diagnózy poruchy vývoje intelektu** vychází z reprezentativních českých norem zahrnujících přiměřeně vrstevníky posuzované osoby, v ideálním případě i ze stejného sociokulturního prostředí.

Požadavek lze obecně považovat za splněný i tehdy, pokud k normám reprezentujícím majoritní populaci existují dílčí empirické informace umožňující výsledky v dané sociokulturní skupině korektně interpretovat.

- (14) Jako doplňkové ke standardizovaným statickým testům rozumových schopností, zejména u žáků, na jejichž potížích se podílí odlišné kulturní prostředí a/nebo jiné životní podmínky, může být přínosné využití dynamických postupů, a to standardizovaného **dynamického testování** (klade důraz na objektivní hodnocení odezvy na podporu) nebo **dynamického hodnocení** (hledá formy účinné podpory, přímo podporuje rozvoj kompetencí). Dynamické postupy umožňují sledovat odezvu na různé typy pedagogické podpory, ověřují schopnost učení ze zkušenosti a modifikovatelnost kognitivních operací, tj. **latentní učební potenciál žáka**. Svou povahou jsou méně vázané na podnětnost prostředí žáka a umožňují nastavit vhodná opatření ve vzdělávání, např. zacílení a sled intervencí v rozvoji kognitivních funkcí, doporučení ke strategiím učení apod. Principy dynamického hodnocení je vhodné aplikovat také ve škole v rámci pedagogické diagnostiky a s podporou ŠPP. Využití těchto metod ve zde popsaném kontextu vyžaduje zpravidla proškolení v užití metody a dostatečné zkušenosti.
- (15) Pracovníci ŠPZ, jejichž zkušenost s diagnostikou poruchy vývoje intelektu je malá, spolupracují se zkušenějšími kolegy, případně požádají o metodické vedení případu. V nejednoznačných situacích je doporučeno realizovat rozhodnutí týmově, formou případové konference uspořádané v ŠPZ nebo ve škole.

§ 7

Posuzování adaptivních kompetencí

- (1) Adaptivní kompetence jsou charakterizovány mírou **zvládnutí požadavků běžného prostředí žáka v každodenním životě** podstatných pro nezávislé a zodpovědné jednání ve vztahu k sobě samému i okolí. Adaptivní kompetence odrážejí typické každodenní chování žáka. Relevantní pro jejich posouzení jsou **rychlost osvojování kompetence, její zvládnutí do určitého věku a následně samostatné uplatňování v životě**.
- (2) Při diagnostice adaptivních kompetencí se předpokládá kombinace standardizovaného kvantitativního posouzení a kvalitativních postupů. Informace o adaptivních kompetencích poskytují osoby, které žáka dobře znají v kontextu každodenního života napříč životními situacemi (tj. zejména rodiče a učitelé, další osoby pak v případech, kdy je nutné správnost poznatků ověřit nebo se dozvědět více o některém dalším životním kontextu). Hodnocen je vždy **obvyklý výkon**, resp. běžně potřebná míra podpory při zvládnutí požadavků prostředí.
- (3) Kromě pozorování v interakcích a v rozhovoru je možné vyžádat si plnění konkrétních úkolů z konceptuální či praktické domény, nejlépe však v podobě blízké požadavkům běžného života (v úkolech definovaných školním způsobem může selhat i ten, kdo v každodenním životě danou způsobilost prokazuje).
- (4) Adaptivní kompetence jsou posouzeny **v konceptuální, sociální a praktické doméně**. Konkrétně se pracovník ŠPZ zaměří na okruhy naznačené v tabulce č. 1 s přihlédnutím

k věku, pohlaví a očekáváním v sociokulturní skupině žáka. Z maladaptivního (problémového) chování nelze automaticky vyvodit absenci adaptivních kompetencí. Motorika jako aspekt adaptivních kompetencí je zohledněna zejména v předškolním věku. Podrobnější příklady konkrétních kompetencí v jednotlivých doménách uvádějí komentáře k metodické informaci.

- (5) V **konceptuální doméně** je pro **MPVI** typické, že potíže začínají být zjevné obvykle až od školního věku – v souvislosti s osvojováním čtení, psaní a počítání a jejich využitím v životě, s potřebou osvojit si širší slovní zásobu a další koncepty. Oslaben je vzhled do dějů a souvislostí, rozlišení podstatného a podružného, učení se ze zkušenosti a flexibility, obvyklá je malá představivost a oslabení paměti. Přístup k řešení problémů je konkrétnější než u vrstevníků, limitována je schopnost složitého rozhodování v každodenních běžných i nových situacích a předvídání důsledků chování. V **sociální doméně** neodpovídají komunikační dovednosti věku, chování je v sociálních situacích méně zralé ve srovnání s vrstevníky, komunikace konkrétnější a méně vnímavá. Menší je schopnost korigovat chování v kontextu sociální situace, vyšší je riziko manipulace ze strany druhých. V **praktické doméně** lze očekávat, že péče o sebe sama i zvládání úkolů každodenního života bude věku odpovídat, podpora může být potřebná ve složitějších úkolech a rozhodnutích (např. při náročnějším cestování, v souvislosti s péčí o zdraví apod.). V oblasti práce jsou preferovány úkoly spíše praktického charakteru, může být potřebná i výraznější podpora při osvojování pracovních dovedností.

Posuzované charakteristiky v doménách adaptivních kompetencí (tabulka č. 1):

Konceptuální	Sociální	Praktická
použití a osvojení trivia: čtení, psaní, počítání, osvojování a aplikace vědomostí v každodenním životě	jednání ve vztazích s vrstevníky a dospělými: porozumění náznakům, empatie, vedení rozhovoru, sociální úsudek	péče o sebe sama: stravování, oblékání, hygiena, ochrana zdraví a vnímání rizik v běžném prostředí žáka
porozumění konceptům množství, času a peněz	přátelství a vztahy: projevuje zájem o druhé, dokáže vstupovat do vztahů, spolupracuje	zvládání běžných úkolů v domácnosti, nakupování, doprava, orientace v bydlišti, organizace úkolů
využití symbolických procesů: slovní zásoba, komplexita vyjadřování a porozumění	věku přiměřená regulace chování a emocí, porozumění pravidlům sociálních vztahů, domýšlení důsledků chování	volnočasové aktivity: hry, trávení volného času, zájmy
řešení problémů s využitím abstraktního myšlení, orientace v nových situacích	vnímání rizik: obezřetnost, opatrnost v sociálních vztazích	řešení úkolů pracovního charakteru, pracovní návyky

- (6) Při rozhovoru s rodiči (zákonými zástupci) o adaptivních kompetencích žáka je vhodné s využitím otevřených otázek zjistit, jak nahlíží na jeho chování v běžném každodenním životě – v čem se mu daří, s čím jsou spokojeni a na co jsou hrdí, jaké požadavky a očekávání ve vztahu k němu běžně mají a co se u něho snaží rozvíjet. Lze se ptát na očekávání dalších osob, např. sourozenců a prarodičů. Je vhodné zjistit, zda vidí odraz školních obtíží i v běžném životě žáka, resp. zda existují nějaká očekávání rodičů či okolí, která neplní a ve kterých obvykle potřebuje podporu. Je třeba získat přehled o chování

žáka v sociálních situacích, informace o trávení volného času, zvládnání úkolů v domácnosti atd. Zjišťováno je, jaké konkrétní projevy v chování by rodiče považovali za vhodnější. Sleduje se, zda potřeba podpory se objevuje **pouze výjimečně, někdy, často nebo téměř vždy**. Je vhodné zaznamenat relevantní příklady silných i slabých stránek žáka, osvojených i absentujících kompetencí a očekávání rodičů, porovnat je s vývojově psychologickým očekáváním, případně ověřit, nakolik se v dané sociokulturní skupině jedná o běžný požadavek, jehož nesplnění je nápadné.

§ 8

Posuzování odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek

- (1) Posouzení spočívá v pozorném seznámení se s životní situací žáka a v ověření, zda existují v prostředí a životní historii žáka socioekonomické, sociokulturní a sociální faktory, které výrazně nepříznivě ovlivňují rozvoj a projev rozumových schopností, dovedností, školní připravenost, narušují ve významných aspektech školní docházku, omezují míru podpory poskytovanou žákovi v průběhu vzdělávání nebo tvoří jiné překážky úspěšnosti a naplnění jeho potenciálu ve vzdělávání a interakcích ve školním prostředí.
- (2) Takovými faktory jsou typicky nízký socioekonomický status rodiny, výrazně nepříznivá materiální situace rodiny (ohrožení chudobou), nízká úroveň sociálního a kulturního kapitálu v rodině, sociální vyloučení, výraznější kulturní a jazyková odlišnost mimoškolního prostředí žáka, neznalost či omezená znalost českého jazyka u žáka či rodičů, odmítavý či lhostejný postoj ke vzdělávání ze strany rodičů a další skutečnosti ohrožující zdravý vývoj dítěte (týrání, zneužívání, zanedbávání, deprivace základních psychických, emocionálních a fyzických potřeb, odmítavý či lhostejný postoj rodičů k dítěti, násilí v roli svědka, konflikty, kriminalita, závislostní chování, limitovaný kontakt s pečovateli, extrémní životní styly ohrožující dítě, neschopnost rodičů věnovat se výchově dítěte z důvodu jejich výrazného přetížení či nezralosti) či ústavní výchova, jak jednotlivě, tak v různých kombinacích.
- (3) V závislosti na protektivních faktorech v prostředí žáka, rodičovských kompetencích, resilienci dítěte, dočasném či přechodném charakteru některých jevů, dobré předchozí pomoci a podpoře poskytované rodině a dítěti v kontextu včasné péče, sociální péče a zdravotnictví aj. mohou být důsledky těchto faktorů různě závažné a u některých dětí k potřebě podpůrných opatření nevedou. Sledují se vždy i možnosti a dostupné zdroje pro zlepšení situace.
- (4) Při vyšetření rozumových schopností jsou zaznamenány základní anamnestické informace, které mohou poukázat na faktory odlišného kulturního prostředí a/nebo jiných životních podmínek a ovlivnit zvolený postup vyšetření a interpretaci závěrů, zejména: (a) nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů (pečovatelů), povolání obou rodičů (pečovatelů), jejich postavení na trhu práce (zda jsou zaměstnaní nebo jsou mimo trh práce, v případě nezaměstnanosti případně také délku a četnost nezaměstnanosti), případná ekonomická tíseň rodiny, případná bytová tíseň rodiny, jiná okolnost ovlivňující zásadně rodinu či dítě; (b) užívání jiného než českého jazyka v prostředí dítěte, omezená znalost českého jazyka u dítěte, původ žáka mimo ČR; (c) rizikové jevy v životní historii žáka (faktory týkající se možné traumatizace, syndromu CAN, nepříznivých událostí v dětství). Jestliže je žádáno

vyjádření ze školy, dotazována je vždy na míru podpory ve vzdělávání ze strany rodiny a zda má dle názoru školy žák jiné životní podmínky či je jeho vzdělávání ovlivněno odlišným kulturním prostředím.

- (5) Podnětem pro důkladnější posouzení kulturního prostředí a životních podmínek při diagnostice rozumových schopností jsou dále: bydliště v území s výrazně sníženým socioekonomickým statusem či v sociálně vyloučené lokalitě, dlouhodobý pobyt dítěte české národnosti v cizině (zejm. ukončený v posledních 18 měsících), informace o sociálním znevýhodnění poskytnuté rodiči, žákem nebo pedagogickými pracovníky, poznatky z využití klinických a dalších diagnostických metod poukazující na odlišné kulturní prostředí a/nebo jiné životní podmínky dítěte. Záznam o podrobnějším zhodnocení kulturních podmínek a životních podmínek dítěte je součástí dokumentace k vyšetření tehdy, jestliže má poradenská služba potenciálně závažné důsledky pro život dítěte (např. je-li navrhováno podpůrné opatření spočívající v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání).
- (6) Jestliže z odlišného kulturního prostředí a/nebo jiných životních podmínek vyplývají speciální vzdělávací potřeby žáka, zaznamenává to ŠPZ v identifikátoru znevýhodnění kódy K (speciální vzdělávací potřeby vyplývají z odlišného kulturního prostředí dítěte), Z (speciální vzdělávací potřeby vyplývají z jiných životních podmínek), V (speciální vzdělávací potřeby vyplývají z kombinace K a Z), samostatně nebo v kombinaci s dalšími kódy speciálních vzdělávacích potřeb na jiných pozicích identifikátoru.
- (7) Zhodnocení míry sociálního znevýhodnění provádí nezávisle škola a ŠPZ. Výsledek identifikace sociálního znevýhodnění dítěte ve škole s konkretizací zjištěné míry dopadu do vzdělávání a vyplývajících vzdělávacích potřeb pro žáka je pro ŠPZ významnou informací a je žádoucí, aby tyto informace škola poradenskému zařízení v rámci jejich spolupráce poskytla. Školské poradenské zařízení má právo na vlastní zhodnocení situace žáka.
- (8) Odpovídající zohlednění sociálního znevýhodnění při diagnostice rozumových schopností je v kompetenci psychologa ŠPZ. Jestliže je zjištěn závažný vliv sociokulturních faktorů na vzdělávání a rozvoj osobnosti žáka, je rodič o souvislostech školní úspěšnosti a těchto faktorů citlivě edukován a upozornění na ně je obsaženo ve zprávě pro rodiče. U žáků z odlišného kulturního prostředí a/nebo jiných životních podmínek je vždy posouzen vliv těchto okolností na rozvoj rozumových schopností žáka a na validitu a objektivitu vyšetření – možnost řešit úkoly v testu.
- (9) Podrobnější posouzení sociálního znevýhodnění předpokládá využití klinických metod (kombinace anamnézy, rozhovoru s rodiči a žákem o aspektech ovlivňujících vzdělávání žáka, socioekonomické situaci a sociokulturní odlišnosti rodiny, vlastní pozorování, sdělení učitele žáka) a podle potřeby i standardizovaných škál, hodnotících či klasifikačních schémat, zavedených metodik hodnocení ohrožení dítěte v rodině apod.
- (10) V případě pochybností o věrohodnosti získávaných informací je doporučeno využití dalších metod a zdrojů informací (další pedagogický pracovník, jiná osoba z okolí dítěte, pracovník neziskové organizace, informace z oblasti sociálně-právní ochrany dítěte). Ve sporných případech je doporučeno využít týmové spolupráce (konzultace více poradenských pracovníků ŠPZ či případového setkání). Vhodná je mezioborová spolupráce

(např. při poznávání situace v uzavřených rodinách, se kterými je ale v kontaktu nezisková organizace či jiná lokální služba). V jiných situacích je mezioborová spolupráce nezbytná, např. při exaktním posuzování míry ohrožení dítěte v rodině nebo diagnostice týrání, zneužívání a zanedbávání. Poradenský pracovník dochází k závěru o odlišném kulturním prostředí a/nebo jiných životních podmínkách na základě syntézy získaných informací.

- (11) Pro orientační posouzení hloubky znevýhodnění lze využít kritérií v tabulce č. 2 (čím více kritérií lze potvrdit, tím je znevýhodnění obvykle závažnější). Vzhledem ke své podstatě jsou odlišné kulturní prostředí a jiné životní podmínky **vždy zvažovány nejen u etnických menšin a žáků-cizinců, ale také u žáků z majority**, zvláště pak z prostředí poznamenaného chudobou, sociálním vyloučením nebo rizikovými jevy v prostředí dítěte spojenými s potenciálně traumatickými zkušenostmi.

Kritéria pro orientační posouzení hloubky sociálního znevýhodnění (tabulka č. 2)

1	Rodina nechce nebo není schopna podporovat žáka ve školních aktivitách a přípravě na školu.
2	Vztah rodiny ke vzdělávání je vlažný, či dokonce záporný.
3	Rodina poskytuje velmi málo podnětů pro rozumový rozvoj žáka.
4	Žák je v rodině ohrožen rizikovými jevy (kriminalita, závislostní chování, CAN, násilí aj).
5	Rodina neposkytuje žádné pozitivní profesní vzory.
6	Rodina nezajišťuje dostatečně materiální, psychické či citové potřeby žáka.
7	Rodina žije spíše na okraji společnosti nebo je sociálně vyloučená.
8	Rodina se řídí kulturními vzorci, které jsou odlišné od kulturních vzorců většinové společnosti.
9	V rámci rodiny je užíván jiný než vyučovací jazyk nebo je tento jazyk užíván nesprávně.
10	Kulturní nebo jazykové zázemí žáka vážně komplikuje jeho zapojení do výuky ve škole.
11	Vzdělávání žáka je ovlivněno závažnou krizovou situací v rodině (ve vztazích, zdraví aj.)
12	Vztahy rodiče a dítěte jsou zásadně narušeny.

- (12) **Podnětnost rodiny** pro rozvoj rozumových schopností žáka naznačuje mj. rozsah intelektuálně kulturní orientace rodiny (její sociální, intelektuální a kulturní aktivity), orientace na úspěch v rodině (důraz na dosažení dobrých výsledků v různých aspektech života v souladu s potenciálem žáka), podpora samostatnosti, iniciativy a nezávislosti členů rodiny, způsoby trávení volného času v rodině (aktivní rekreační aktivity) a míra orientace rodiny na okolí (např. zájem o širší společenské otázky).

- (13) Při posuzování odlišného kulturního prostředí a/nebo jiných životních podmínek sledujeme **v rozhovoru s rodiči** dosažené vzdělání, vztah k poznání jako hodnotě v životě člověka, vlastní školní historii žáka včetně předškolního vzdělávání, popis školní přípravy a schopnost rodičů podílet se na ní, materiální podmínky ve vztahu k učení, trávení volného času, očekávání rodičů týkající se průběhu vzdělávání jejich dítěte včetně představy o volbě povolání, možnost účasti žáka v podpůrných, zájmových a rozvojových programech, postavení rodiny v komunitě a v širší společnosti, náhled rodičů na řešení problematických okolností ve spojitosti se vzděláváním jejich dítěte, vliv ekonomické

situace a profesního života rodičů na vzdělávání žáka, možné vzory školního a profesního úspěchu vprostředí rodiny apod.

- (14) S přihlédnutím k věku žádáme při **rozhovoru se žákem** o jeho vlastní posouzení situace; snažíme se o to, abychom získali informace o podmínkách školní přípravy, o roli rodičů, o způsobech trávení volného času s rodinou, ptáme se, jaké jsou jeho nejčastější volnočasové aktivity a co má v domácnosti k dispozici (např. hry, hračky, knihy). Sledujeme nepřímo přípravu na školu v rodině a možnosti rodiny se na ní podílet.
- (15) **Pozorování** zahrnuje sledování interakce žáka s rodiči, jazyk používaný ke komunikaci v rodině, úroveň jazykových dovedností rodičů i žáka v rozhovoru mimo testovou situaci, úroveň rodičovských dovedností, kulturně podmíněné vzorce v chování členů rodiny, které mohou být příčinou komplikací ve vztahu dítěte a školy.
- (16) **Informace ze školy** zahrnují popis průběhu vzdělávání žáka a jeho případných problémů ve vzdělávání, jeho zapojení do kolektivu spolužáků, úroveň spolupráce rodiny a školy, vlastní popis průběhu školní docházky, informace o absencích, vyhodnocení materiálního zázemí rodiny ve vztahu ke školní docházce žáka, celkové zhodnocení obtíží žáka z pohledu školy, informace o podpoře, která byla žákovi poskytnuta, a o účinnosti této podpory.
- (17) Otázky směřované na **další organizace** (neziskové organizace působící v lokalitě atd.) mohou doplnit obraz o životní situaci žáka o další potřebné informace, pokud se zjišťováním těchto informací zákonný zástupce souhlasí a dotázaná organizace je ochotna je poskytnout.

§ 9

Podmínky pro rozvoj potenciálu žáka

- (1) **Rozvoj rozumových schopností žáka a jeho potenciálu** ve vztahu ke vzdělávání je oslaben zejména výrazně nepodnětným prostředím, výraznou chudobou, zanedbáváním a dalšími rizikovými jevy, které významně kolidují se zdravým vývojem dítěte. Jestliže byl rozvoj rozumových schopností od narození nebo od pozdějšího momentu dlouhodobě závažně ohrožen, **skutečný intelektový potenciál dítěte může být vyšší, než na jaký poukazuje aktuální výsledek testu rozumových schopností**. Pokud životní okolnosti dítěte závažně ohrožují normální rozvoj jeho rozumových schopností a správnost interpretace výsledků testu, poradenský pracovník doporučí dlouhodobější sledování v kontextu intenzivní podpory poskytnuté žákovi.

§ 10

Kulturní přiměřenost testu

- (1) Pro validní posouzení rozumových schopností **za účelem vyjádření o poruše vývoje intelektu** je nezbytné, aby metoda hodnotila intelektový výkon přiměřeně k prostředí žáka s důrazem na sociokulturně podmíněnou validitu a přiměřenou reprezentaci skupiny v normách metody. Kritériem pro potvrzení poruchy vývoje intelektu je vždy odchylka od skupinového průměru uvnitř korektně definované populace: „(...) validní srovnání

výkonu je získáno pouze tehdy, jsou-li kulturní a jazykový původ srovnatelné s prostředím jednotlivců, kteří tvořili normotvorný vzorek.“ (Ortiz, Dynda, 2005)

- (2) Za kulturně přiměřený je pro účely této metodické informace považován test, který je konstrukcí, položkami, způsobem administrace a jazykovými nároky blízký testované skupině osob. Obsahuje reálie a požadavky, jejichž osvojení lze obecně u dané populace oprávněně předpokládat, je pro danou skupinu srozumitelný a měřená vlastnost (konstrukt) je v testu zachycena přiměřeně dané populaci.
- (3) V potaz jsou brány možné zdroje zkreslení a kulturní nepřiměřenosti testu v celé jejich šíři, např. v oblasti **předpokladů pro dobrý výkon v testu** (nesoulad testu s pojetím úspěšné adaptace v populaci, kulturně podmíněná absence příležitostí k rozvoji měřených schopností, nezkušenost s výkonovými situacemi, nesprávný výklad smyslu testování); v oblasti **formy a obsahu testu** (nesrozumitelnost instrukcí a položek testu, neznalost reálií a jevů využitých v položkách, nevhodnost položek a instrukcí testu v kultuře testované osoby, odlišné porozumění položkám testu, vliv neznalosti jazyka na řešení testu). Pracovník ŠPZ by měl tyto okolnosti zohlednit vždy, pokud je mu z dostupných informací známo, že ovlivňují řešení a interpretaci výkonu v testu.
- (4) Jestliže se konstrukce testu v některém aspektu rozchází se specifiky testované populace, dostupné normy neumožňují u dané sociokulturní skupiny interpretaci výkonu a zároveň nejsou vhodnější testy k dispozici, je při využití testu klíčovým principem interpretace vážených skóre s využitím všech dostupných informací o žákovi a o použitých metodách. Takto lze získat odhad pásma rozumových schopností žáka. Situace zde popsaná nastává v ČR a v dalších zemích u žáků z odlišného kulturního a jazykového prostředí, zčásti také u žáků se závažným sociálním znevýhodněním jinými životními podmínkami. Jestliže vhodné přiměřeně normované a standardizované testy nejsou pro danou populaci k dispozici, MKN-11 (2024) připouští diagnostický postup s vyšší oporou o klinická vodítka.
- (5) Oslabení rozumových schopností a adaptivních kompetencí u žáků z odlišného kulturního prostředí by u nich **mělo být patrné také v tomto prostředí** (např. u dětí-cizinců ovládajících svůj mateřský jazyk lépe než češtinu by mělo být zřejmé i tehdy, když při řešení problémů užívají svůj mateřský jazyk, nebo pokud se jedná o úkoly a očekávání každodenního života analogické obtížnosti, ale blízké kultuře, do které je dítě socializováno). Pokud životní okolnosti závažně ohrožují normální rozvoj rozumových schopností žáka a/nebo správnost interpretace výsledků testu, poradenský pracovník doporučí dlouhodobější sledování v kontextu podpory poskytnuté žákovi.

§ 11

Testování žáků se zcitlivělou stresovou reakcí

- (1) Žáci, kteří byli vystaveni traumatickému stresu, mohou v diagnostické situaci vykazovat výraznější stresovou reakci, než je u žáků stejného věku obvyklé. Zvýšená míra aktivace stresové reakce oslabuje využitelnost exekutivních a kognitivních funkcí, což se může projevit ve výsledcích diagnostiky. V krajním případě limituje schopnost test bez další přípravy podstoupit a může být také argumentem pro realizaci diagnostiky rozumových schopností až po vyřešení akutnějších potřeb dítěte. Při diagnostice těchto žáků je třeba

věnovat zvýšenou pozornost naplnění jejich potřeby bezpečí (příklady uzpůsobení jsou zahrnuty v komentářích k metodické informaci).

§ 12

Testování žáků bez znalosti či s omezenou znalostí českého jazyka

- (1) Žáci bez znalosti českého jazyka mají právo na posouzení svých schopností s využitím kvalitativních metod a neverbálních testů. Pokud nelze jinak, je možné využít testy s instrukcí a položkami v českém jazyce s podporou tlumočnicka. Tlumočení či překlad vyžadují velmi dobrou až vynikající znalost jazyka. Jazyková podpora rodinného příslušníka může být ovlivněna snahou zasáhnout do průběhu vyšetření ze situačních, kulturních nebo jiných důvodů. Na podporu tlumočením mají nárok také rodiče, pokud neexistuje společný jazyk pro dorozumění se s poradenským pracovníkem. Tlumočnicka lze zajistit např. prostřednictvím Národního pedagogického institutu.
- (2) U žáků a rodičů hovořících etnolektem, žáků bilingvních a u česky hovořících žáků dlouhodobě pobývajících v zahraničí je vyšetření vedeno v češtině. Vysvětlení a pokyny poskytované rodičům i žákovi zohledňují míru osvojení českého jazyka, je jim věnován potřebný čas a pozornost a je ověřováno porozumění sdělovanému.

§ 13

Úpravy interpretace výkonu v testu rozumových schopností

- (1) Úpravy interpretace výkonu v testu jsou odbornou činností, ve které se prolíná znalost použité metody, klinická zkušenost a přehled o principech psychodiagnostiky jako celku. Konkrétní kroky vycházejí ze zhodnocení všech dostupných informací o žákovi i použitých metodách. Skutečnost, že u řady testů část informací užitečných pro tyto úpravy chybí, vede nutně k větší obezřetnosti při práci psychologů. Nejednoznačné případy jsou proto konzultovány v týmu a postup úpravy interpretace je vždy dobře popsán v dokumentaci.
- (2) V nezbytné míře se do závěrů vyšetření zohledňují např. významné **situační okolnosti** (podmínky, za jakých vyšetření probíhalo; aktuální psychofyzický stav testovaného; interval, který uplynul od předchozího vyšetření), **smyslová a pohybová omezení žáka** a **vlastnosti metody** (stáří normy), a to podle pravidel doporučených autory metody, dalšími odbornými zdroji a dle odborné úvahy psychologa. Podstatné je zohlednění **odlišného kulturního a jazykového prostředí žáka, nedostatečné podpory vzdělávání v rodině a jevů ohrožujících vývoj žáka**, jsou-li u konkrétního žáka zjištěny ve významné míře.
- (3) Jsou-li k dispozici, lze při zjištění těchto okolností postupovat podle instrukcí autora testu (např. jaký skóre testu využít pro celkový závěr, jaký je vliv jazykových dovedností na výkon v testu, jak korigovat interpretaci testových výsledků apod.) a dále pak v souladu s následujícími ustanoveními:
- (4) **Odlišné kulturní a jazykové prostředí žáka:** Je třeba zvážit, zda je test pro žáka srozumitelný, pracuje s jemu známými reáliemi a zda vyžadovaná správná řešení nejsou v rozporu s tím, co je považováno za správné v sociokulturním prostředí žáka. Tyto

okolnosti nelze přičíst žákovi k tíži, a je proto nutné standardizované vyšetření doplnit dalšími postupy podle úvahy pracovníka ŠPZ, např. dílčí dovednost či znalost ověřit za pomoci reálií pro žáka běžných; posoudit výkon bez časového omezení nebo s jazykovou dopomocí (maximální výkon, testování limitů). Výsledek vyšetření testem lze považovat za potvrzený, pokud jej prokazují i ty postupy, které berou v potaz odlišnost prostředí žáka. Při posuzování adaptivních kompetencí je nutné obezřetně postupovat také při interpretaci testů, které vyžadují hodnocení či volbu vzorců interpersonálního chování nebo případně i hodnocení osobnostních vlastností žáka, jsou-li v rámci diagnostického postupu posuzovány.

- (5) **Nedostatečná podpora vzdělávání v rodině:** Je odhadováno, že nepříznivé sociální podmínky mohou potlačit skutečný kognitivní potenciál dítěte přibližně **o jednu směrodatnou odchylku**. Konkrétní informace k porovnání závěru se zřetelně definovanou hloubkou sociálního znevýhodnění obsahuje např. test CFT 20-R či WJ IV. COG, orientační údaje jsou k dispozici také pro WISC-III a další testy. V okamžiku prvních vyšetření tak lze předpokládat, že i přes případné oslabení aktuálního výkonu může být skutečný rozumový potenciál žáka z odlišného kulturního prostředí a/nebo s jinými životními podmínkami vyšší, a je potřeba zjistit, zda je snížení výkonu spíše dlouhodobého charakteru, nebo zda existuje odezva na podporu a případnou úpravu v životních a vzdělávacích podmínkách žáka.
- (6) Při diagnostice poruchy vývoje intelektu u žáků z odlišného kulturního prostředí a/nebo s jinými životními podmínkami jsou závěry z vyšetření rozumových schopností vždy porovnávány se skutečnými adaptivními kompetencemi, s poznatkami o efektivitě poskytnuté podpory a s výstupy kvalitativních diagnostických postupů. Všechny tyto poznatky by pro účely stanovení diagnostického závěru o poruše vývoje intelektu měly být navzájem v úzkém souladu.
- (7) Pracovník ŠPZ postupuje u klientů z odlišného kulturního prostředí anebo s jinými životními podmínkami v těchto krocích:
- (a) Posoudí hloubku a kumulaci faktorů odlišného kulturního prostředí a/nebo jiných životních podmínek.
- (b) V první etapě vyšetření může formulovat závěr takto: „Aktuální zjištěná úroveň mentálního výkonu odpovídá pásnu _____; vliv odlišného kulturního prostředí/jiných životních podmínek je *mírný/středně závažný/závažný*, a s přihlédnutím k tomu může být skutečná úroveň rozumových schopností žáka v pásnu _____. Tyto závěry jsou předběžné a budou dále ověřovány v průběhu sledování žáka.“ (Pokud není ovlivnění rozumového výkonu předpokládáno, je závěr formulován tomu adekvátně.)
- (c) Dále dochází k nastavení podpory ve vzdělávání a v péči o žáka, sledování podpory a posouzení odezvy žáka na intervenci.
- (d) Následně je vyhodnocen stav žáka a formulován konečný závěr vyšetření. Závěr je dále revidován, pokud si to vyžádají jakékoliv relevantní poznatky v průběhu péče o žáka. Správnost diagnostického závěru o poruše vývoje intelektu je vždy ověřována kontrolním vyšetřením – viz § 16.

§ 14

Posouzení potřeby podpory ve vzdělávání

- (1) Analýze školní připravenosti a příčin školní neúspěšnosti – a ruku v ruce s tím nastavení podpory ve vzdělávání – vyhovují standardizované diagnostické metody postihující podstatné výkonové nároky charakteristické pro školní vzdělávání, u kterých existují spolehlivé poznatky o vztahu mezi výkonem v testu a zvládnutím nároků školy a o reliabilitě metody. Pokud se testovaný žák snažil plnit testové instrukce a dosáhnout výkonu odpovídajícího svým skutečným dovednostem, umožňuje snížený výkon v testu určit aspekty, ve kterých bude mít žák ve zvládnutí nároků školy obtíže a bude potřebovat související podporu. Proto lze, je-li posuzována potřeba podpůrných opatření včetně jejich vhodného nastavení, obvykle vyjít přímo z aktuálního výkonu v testech rozumových schopností a ostatních poznatků z komplexního vyšetření, které poukazují na charakter a příčiny možných obtíží žáka ve škole. Tyto testy však nelze – jak je popsáno v ostatních ustanoveních této informace – za všech okolností přímočaře použít pro platný závěr o poruše vývoje intelektu.

§ 15

Speciálněpedagogické vyšetření v diagnostice poruchy vývoje intelektu

- (1) Speciálněpedagogické vyšetření je vždy součástí diagnostiky, pokud je předpoklad, že by se u klienta mohlo jednat o obtíže na podkladě deficitů rozumových schopností.
- (2) Zhodnocení stavu základních školních znalostí a dovedností (čtení, psaní, matematické dovednosti) a posouzení těch schopností, které jejich osvojování přímo podmiňují (sluchová percepce, zraková percepce, prostorové vnímání, grafomotorika, vizuomotorika, lateralita a pravolevá orientace, zapojování do sociálních interakcí s vrstevníky a pedagogickými pracovníky aj.), je jedním z hlavních cílů speciálněpedagogického vyšetření. Posouzeno je vždy i to, jakým způsobem si žák jednotlivé školní dovednosti a související schopnosti osvojuje, a je určena míra a podoba potřebné dopomoci. Při speciálněpedagogickém vyšetření je využito metod speciálněpedagogické a pedagogické diagnostiky a informací ze školní práce, včetně zjištění školního poradenského pracoviště.
- (3) Speciální pedagog spolupracuje na posouzení adaptivních kompetencí žáka v konceptuální, sociální i praktické doméně. Vyjadřuje se ke komunikačním dovednostem, schopnostem žáka řešit nové (neznámé) situace a učit se ze zkušenosti. Je-li to možné, aplikaci školních dovedností sleduje také v podobě blízké běžnému životu žáka. Vyšetření může být dále doplněno s přihlédnutím k potřebě posoudit některé další aspekty jeho výkonu.
- (4) Vyšetření speciálním pedagogem pomáhá posoudit potenciál žáka a vliv nepříznivých faktorů učení a výuky. Podílí se na zhodnocení schopnosti žáka pracovat s učebními obsahy, vhodného tempa a metod výuky, potřeby názornosti a na posouzení schopnosti žáka doplňovat si učivo samostatně, zvláště v případech absence, časté nemocnosti aj. Podílí se také na zhodnocení žákovy schopnosti účelně se zapojovat do sociálních interakcí s žáky a pracovníky školy v rámci výuky i mimo ni.

- (5) Výstupem speciálněpedagogického vyšetření je doporučení speciálněpedagogických a pedagogických opatření pro školní práci a podporu socioemočních dovedností žáka. Navržena jsou vhodná opatření ze strany zákonných zástupců. Při odložení diagnostického rozhodnutí o poruše vývoje intelektu jsou vždy zvažovány možnosti podpory ve škole či školském zařízení, včetně možnosti realizace intervenční péče v ŠPZ, případně i ve spolupráci s dalšími poskytovateli (např. neziskové organizace).
- (6) Speciálněpedagogická diagnostika je vhodná také v případech, kdy je třeba posoudit možný vliv dalšího zdravotního postižení na výsledky vzdělávání žáka.

§ 16

Návrh podpůrných opatření jako součást diagnostického procesu

- (1) Je-li výstupem nebo součástí procesu komplexní diagnostiky rozumových schopností doporučení k realizaci podpůrných a případně dalších vhodných opatření, musí doporučená podpora pro žáka být konkrétní, vycházet ze všech poznatků o žákovi (včetně případných závěrů lékařů) a zohledňovat psychologické, speciálněpedagogické a pedagogické poznatky o účinnosti možných opatření a jejich vhodném sledu. Přihlíží se k vůli zákonných zástupců žáka a vždy i dalším podstatným okolnostem života žáka; nesmí být v rozporu se zájmem žáka. Návrh vzniká jako výstup spolupráce rodiny, školy a školského poradenského zařízení.
- (2) Návrh respektuje strukturu schopností žáka, jeho silné i slabé stránky, kognitivně percepční schopnosti, strategie osvojování znalostí a dovedností a případná další specifika žáka.
- (3) Pokud je v průběhu poskytování podpory zaznamenáno zlepšení ve výsledcích žákovy práce, může to signalizovat, že problém selhávání ve školních dovednostech byl založen významně na faktorech odlišného kulturního prostředí, jiných životních podmínek nebo jiných mimointelektových okolnostech, a že skutečný potenciál žáka (schopnost učit se ze zkušenosti, je-li výuka dobře strukturována) je vyšší, než naznačilo vstupní hodnocení rozumových schopností. Pracovník školského poradenského zařízení současně vyhodnocuje, zda příčinou selhávání žáka nemůže být i nevhodné nastavení podpůrných opatření nebo jiné příčiny (nespolupráce učitele, oslabené socioemoční dovednosti žáka, časté absence dítěte ve škole).
- (4) Mezi vhodná opatření patří zejména nastavení individuálního vzdělávacího plánu s úpravou metod vzdělávání a úpravou hodnocení, dále s případnou úpravou obsahu vzdělávání, podpora žáka asistentem pedagoga, doporučení výuky Předmětu speciálně pedagogické péče nebo prodloužení délky vzdělávání o 1 rok.
- (5) Mezi další opatření, která se v tomto kontextu osvědčují, patří např. zařazení do přípravných tříd, edukativně-stimulačních skupin, rozvojových programů a klubů, posilování rozumových schopností s využitím dynamických a tréninkových postupů, intervence s využitím specifických speciálněpedagogických metodik a rozvojových materiálů; pravidelné a systematické doučování ve škole, podpora přípravy na školu

v rodině, podpora osvojování jazykových znalostí, podpora poskytovaná v součinnosti s asistentem pedagoga, účast v programech včasné péče, programy osobnostně-sociálního rozvoje se zaměřením na podporu seberegulace a dalších socioemočních dovedností apod. Vhodná bývá víceletá účast na předškolním vzdělávání se zahájením předškolního vzdělávání dříve než v 5 letech. V zájmu žáka je, aby získal potřebnou podporu co nejdříve, pokud možno ještě v předškolním období.

§ 17

Opakované vyšetření, kontrolní vyšetření, revizní vyšetření

- (1) Zákonní zástupci jsou požádáni, aby při zjištění nových podstatných skutečností, změně vzdělávacích potřeb žáka nebo potřebě změny doporučeného podpůrného opatření kontaktovali školské poradenské zařízení. Důraz na sledování změn je významný zejména tehdy, pokud je spolehlivost závěru vyšetření ovlivněna odlišným kulturním prostředím a/nebo jinými životními podmínkami nebo jinými okolnostmi, nebo je dítě před stanovením definitivního závěru vyšetření cíleně sledováno z hlediska přiměřenosti a účinnosti nastavených podpůrných opatření.
- (2) Vzhledem k tomu, že se rozumové schopnosti a charakter poruchy vývoje intelektu mohou proměňovat v souvislosti s etiologií poruchy a věkem žáka, v souvislosti se vzděláváním, péčí rodiny a okolí, je platnost diagnózy poruchy vývoje intelektu ověřována při kontrolních vyšetřeních v intervalech daných školskými právními předpisy.
- (3) Zákonní zástupci dítěte a škola/školské zařízení jsou poučeni o možnosti revize výstupů školského poradenského zařízení (zprávy nebo doporučení školského poradenského zařízení).

§ 18

Dokumentace při posouzení diagnózy poruchy vývoje intelektu

- (1) Dokumentace k diagnostice rozumových schopností splňuje náležitosti vyplývající z vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění. Z dokumentace musí být zřejmé, na čem bylo založeno rozhodnutí o vyloučení či přijetí diagnostického závěru o poruše vývoje intelektu, případně rozhodnutí o změně dříve přijatého diagnostického závěru, a to zejména v těchto oblastech:
 - a) **Posouzení rozumových schopností a adaptivních kompetencí:** záznam o vyšetřeních rozumových schopností (použité metody, skóry, úpravy interpretace získaných skóru); posouzení adaptivních kompetencí v kritériích podle této informace (použité metody, klíčové poznatky, skóry); poznatky z využití kvalitativních metod, stručný záznam o využití metod dynamické diagnostiky (pokud byly využity).
 - b) **Posouzení potíží v období přípravy na školu a ve školní práci:** např. vyšetření školní zralosti, zpráva školy; záznam o speciálněpedagogickém vyšetření, plán pedagogické podpory nebo záznam o podpůrných opatřeních poskytovaných školou, další relevantní informace z posouzení školního výkonu (žakovská portfolia, pozorování ve škole aj.); vyhodnocení účinnosti doporučených opatření.
 - c) **Posouzení rizikových faktorů:** klíčová anamnestická zjištění, posouzení odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek, vyhodnocení rizikového chování,

závěry lékařských vyšetření, případně sdělení dalších odborníků, kteří se na péči podíleli.

- d) Posouzení průběhu intervenční péče** ve škole a školském poradenském zařízení, ideálně v podobě formativního zhodnocení žákova posunu v jednotlivých oblastech, v nichž byl rozvíjen.
- e) Ostatní informace:** např. stručný záznam o provedených případových konferencích, doporučení a zprávy poskytnuté rodičům, popis a zdůvodnění postupu pracovníků atd.

- (2) Vzhledem k potřebě statisticky vyhodnocovat péči o klienty s poruchou vývoje intelektu doporučujeme dále zaznamenávat zejména tyto informace: odkdy je veden jako klient s poruchou vývoje intelektu, zda byl diagnostický závěr potvrzen ve zdravotnictví nebo v jiném poradenském zařízení (pokud je tato informace k dispozici), zda se jedná o klienta s kombinovaným postižením, školní ročník a zařazení v době diagnostiky; převedení klienta do péče jiného poradenského zařízení; poskytnutí doporučení ke vzdělávání podle vzdělávacího programu (RVP ZV, vzdělávání podle minimální doporučené úrovně, vzdělávání podle RVP ZŠ speciální, IVP, jiné). Dále je vhodné evidovat rediagnostiku klientů, termín provedení rediagnostiky a případná opatření, která z rediagnostiky vyplynula.

Metodická podpora

Metodickou podporu k realizaci opatření vyplývajících z této informace si lze vyžádat u Oddělení poradenství Národního pedagogického institutu České republiky.