

# POSÚDENIE POTREBY POSKYTOVAŤ ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKÉ SLUŽBY Komplexná správa z vyšetrenia

PHDR. ANTON FURMAN, CSc.<sup>1</sup>

**Abstrakt:** Príspevok je publikačne upravená správa z iniciálneho vyšetrenia žiaka, ktorá tvorí podklad pre rozhodnutie evaluačného tímu o tom, či budú danému žiakovi poskytnuté špeciálno-pedagogické služby v súlade s relevantnými zákonmi upravujúcimi ich poskytovanie v školách v USA. Okrem integrácie diagnostických nálezov a ich interpretácie správa obsahuje súhrn odporúčaní a intervencií, ktoré sú základom pre tvorbu individuálneho vzdelávacieho plánu pre daného žiaka. Príspevok ilustruje spôsob dokumentovania práce školského psychológa, štruktúru komplexnej správy z vyšetrenia, ako aj priblížiť zvyklosti používané pri interpretácii výsledkov získaných pomocou štandardizovaných psychodiagnostických nástrojov. Cieľom je tiež prispieť k diskusii o procese diagnostikovania, formulovania záverov z vyšetrení a odporúčaní vhodných intervencií, ktorá v súčasnosti prebieha v českej odbornej verejnosti.

**Kľúčová slova:** komplexné psychologické vyšetrenie, správa z vyšetrenia, odporúčania pre tvorbu individuálneho vzdelávacieho plánu, práca školského psychológa v USA, psychodiagnostika v škole, špeciálno-pedagogické služby v USA

## Úvod

Písanie správ z vyšetrení patrí k základným zručnostiam profesie psychológov, zvlášť tých, ktorí pracujú v klinickej, forenznej alebo pedagogicko-psychologickej/školskej sfére. Zdokonaľovanie v ich písaní preto zostáva základným prvkom nielen graduálnej prípravy ale aj cieľom pokračujúceho vzdelávania, ku ktorému by sa mal každý psychológ aspoň periodicky vracat'. Učebnice a rôzne profesne orientované publikácie preto venujú písaniu správ z vyšetrení náležitú pozornosť.

Príklad ponúkaný v tomto príspevku je zo školského prostredia. Základným cieľom správy bolo pomôcť rozhodnúť o tom, či vyšetrený žiak potrebuje špeciálno-pedagogické intervencie, individualizovaný vzdelávací program, ktorý by napomáhal primeranému nadobúdaniu poznatkov a zručností. Obsah a forma je teda do značnej

---

<sup>1</sup> Federal Way Public Schools, Educational Service Center, 33330 8th Avenue South, Federal Way, WA, USA

miery určená potrebami „odberateľov.“ V tomto prípade sú to nielen učitelia, rodičia a vyšetrené osoby, ale aj školský systém, ktorý je povinný spĺňať zákonom stanovené rámce týkajúce sa obsahu aj rozsahu vyšetrenia.

Ďalším faktorom diktujúcich obsah a šírku záberu správy je rozsah identifikovaných problémov, ktoré sú podkladom odporúčania na vyšetrenie. Uvádzaný prípad neobsahuje napríklad vyšetrenie receptívnej a expresívnej kvality reči, ktorú by v prípade potreby doplnil logopéd. Podobne neobsahuje správy od ďalších odborníkov, ktorí by mohli byť do evaluačného tímu prizvaní (napríklad vyšetrenie jemnej a hrubej motoriky, či špeciálneho audiologického vyšetrenia, ak by žiak neprešiel skríningom sluchu). Dôraz bol na sprístupnení správy, ktorá odráža prínos školského psychológa v procese evaluácie a prípravy individualizovaného programu vzdelávania. Ten spočíva hlavne vo vyšetrení kognitívnych funkcií, školských výkonov a v integrácii informácií zo všetkých zdrojov do súhrnnej správy. Táto správa je informačnou základňou, východiskom diskusie tímu v záverečnej fáze evaluácie, na ktorej sa rozhoduje o najvhodnejšom výchovnovzdelávacom programe pre vyšetreného žiaka.

Vzhľadom na to, že správa pochádza zo systému vzdelávania v USA, štáte Washington, uvedený príklad sa práve vďaka odlišnému legislatívno-právnomu rámcu nebude prekrývať so správami typickými v prostredí ČR. Môže viesť však k otvoreniu diskusie, akým spôsobom napĺňajú typické správy zo psychologických vyšetrení potreby českých odberateľov.

### Účel správy z vyšetrenia

Jerome Sattler vo svojej dobre známej učebnici „Assessment of Children: Cognitive Applications“ (autor príspevku cituje zo štvrtého vydania z roku 2001) uvádza štyri dôvody správ:

1. Poskytnutie presných informácií vychádzajúcich z vyšetrenia.
2. Zdroj pre tvorbu klinických hypotéz, vhodných intervencií a tiež pre výskum a evaluáciu programu (vzdelávania, pozn. autora).
3. Poskytnutie zmysluplných základných informácií pre evaluáciu
  - a. progresu, ktorý vyšetrená osoba urobila po zavedení intervencií;
  - b. zmien, ktoré nastali vďaka samotnému časovému odstupu; a
4. Právny dokument.

Je zrejmé, že dôraz na jednotlivé body bude výrazne ovplyvňovať, aké informácie bude správa obsahovať a aké formy prezentácie budú preferované (je rozdiel písať správu pre spolupracujúceho kolegu, ktorý potrebuje zistiť príčiny správania alebo rozsah poškodenia kognitívnych funkcií napríklad po úraze, a správou, ktorá má rozhodnúť o zaradení žiaka do špeciálneho programu vzdelávania). V každom prípade sa však od správy očakáva, že bude jasne organizovaná, integrovaná do celku, ktorý je odberateľovi zrozumiteľný a obsahuje nielen deklaratívne informácie (napríklad skóre z testov) ale aj ich interpretáciu a špecifické odporúčania.

Hodnota správy sa silne viaže k tomu, ako dobre zodpovedá na otázky, ktoré zadavateľ formuluje v dôvode vyšetrenia. Počas praxe som sa stretol s rôznymi správami a vypočul si rôzne názory na psychologické správy z vyšetrenia, zvlášť od učiteľov, ktorí sú hádam najčastejšími odberateľmi správ psychológov pracujúcich v rezorte školstva. Prevláda skepsa, pretože podľa učiteľov správy prichádzajúce od psychológov sú písané často nezrozumiteľne, prípadne neobsahujú odporúčania, ktoré by mohli/vedeli v škole aplikovať. Obyčajne v nich hľadajú len záver (preradenie do špeciálneho programu), potvrdenie vlastných hypotéz o kognitívnych schopnostiach žiakov (žiaľ, príliš často reprezentované len hodnotou IQ) alebo psychopatologických porúch vysvetľujúcich neprimerané správanie žiakov.

Sťažnosti na nízku zrozumiteľnosť správ zo psychologických vyšetrení sú dosť bežné (vid' napríklad Sattler, 2001 alebo českému čitateľovi prístupnejšie informácie o psychologických správach v publikácii Štecha a Zapletalovej, 2013). Psychológovia by preto mali venovať veľkú pozornosť nielen obsahu, ale aj forme, akou je obsah odberateľom správ prístupný. Správa by totiž nemala byť „konečným cieľom“ vyšetrenia ale prostriedkom, ktorý facilituje účinnú pomoc vyšetrenej osobe či už to je vo forme návrhu vhodných intervencií, programov vzdelávania alebo odporúčaní pre ďalšie vyšetrenia.

Diagnostické nástroje, ktoré používa psychológia, sú v mnohých ohľadoch oveľa zložitejšie, ako nástroje merania, s ktorými prichádzajú ľudia bežne do styku. Zrozumiteľnosť potom závisí aj od toho, či sú pojmy používané v správe dostatočne vysvetlené. Pravda, zvyšovaním počtu strán narastá aj nebezpečie, že správu odberateľ nebude čítať vôbec. Udržanie rovnováhy medzi dĺžkou správy a jej „čitateľnosťou“ je akiste súčasťou „umenia písania správ“. Správa však musí byť dostatočne obsažná, aby zodpovedala na otázky položené v zadaní (dôvod vyšetrenia) a poskytla informácie potrebné pre rozhodnutia, ktoré má odberateľ prípadne na jej základe urobiť.

V tomto kontexte je potrebné posudzovať aj uvedený príklad, ktorý je z prostredia školského systému rámcovaného legislatívou USA (zákon známy po akronymom IDEA<sup>2</sup>), legislatívou príslušného štátu (v tomto prípade štátu Washington, kde platí „Washington Administrative Code“ – WAC<sup>3</sup>), ako aj praxou v danom školskom okrese<sup>4</sup>. Cieľom tohto príspevku však nie je porovnávanie rôznych typov správ v USA, ale ponúknutie príkladu, ktorý sa pravdepodobne líši od typických správ z vyšetrení v ČR.

---

<sup>2</sup> IDEA – Individuals with Disability Education Act – zákon vydaný Kongresom USA v roku 1975 a odvedy viackrát obnovený a doplnený. Podstatou zákona je zabezpečenie prístupu detí s postihnutím ku adekvátnemu bezplatnému vzdelaniu, rovnocennému vzdelaniu poskytovanému ostatným deťom. Vďaka nemu musia školské distrikty zabezpečiť vzdelávanie detí s postihnutím a podľa potreby poskytovať špeciálno-pedagogické služby a rôzne doplňujúce služby závislé od rozsahu postihu. Finančné prostriedky poskytované školám na vzdelávanie detí s poruchami je závislé od dodržiavania zákonom stanovených podmienok. Ich nevyhnutnou súčasťou sú evaluácie, ktorú rozhodujú o tom, či sa žiak „kvalifikuje“ na špeciálno-pedagogickú pomoc, a pravidelné reevaluácie, ktoré dokladujú trvanie potreby špeciálneho vzdelávania a jeho rozsah. Školskí psychológovia sú zodpovední za koordináciu a finálne spracovanie komplexných vyšetrení ako aj za jeho špecifickú časť, najmä vyšetrenie kognitívnych schopností a výkonov.

<sup>3</sup> WAC - Washington Administrative Code – zberka zákonov štátu Washington. Často upravuje štátne zákony tak, aby boli v súlade s federálnymi. V niektorých prípadoch je to teda prevedenie federálnej legislatívy do miestnych podmienok.

<sup>4</sup> Správy z rôznych školských okresov sa často výrazne odlišujú nielen šírkou informácií, ale aj formou napriek tomu, že legislatíva vyžaduje adresné vyjadrenia k určitým bodom zakotvených v legislatíve.

Čo z uvedeného príkladu by mohlo byť užitočné prevziať je otázkou do diskusie. Nie je to ani návod, ako napísať vyčerpávajúcu správu zo psychologického vyšetrenia v ľubovoľnom kontexte a ľubovoľnom zadaní. Na to existuje dostatok oveľa podrobnejších statí v učebniciach (viď napríklad vyššie citovaných). Dúfam však, že poskytne vhľad do toho, akým smerom sa vyvíja prax školskej psychológie, ktorá má k dispozícii rastúci počet rôznych diagnostických nástrojov. S ich nárastom úmerne rastie aj komplexnosť informácií, ktoré správa z vyšetrenia potrebuje syntetizovať a zrozumiteľne odovzdať odberateľom. V tomto ohľade snád' čitatelia odpustia to, čo sa v danej správe môže javiť v prostredí ČR ťažko použiteľné, či dokonca nevhodné. Identita vyšetreného žiaka bola v správe pozmenená. Boli z nej tiež vylúčené viaceré odseky s odkazmi na zákonné ustanovenia, ktoré sú povinnou súčasťou správy. Dôraz bol na prezentovanie výsledkov vyšetrenia, ktoré bolo podkladom pre rozhodovanie o zaradení do špeciálno-pedagogického programu (podobné IVP v ČR).

## Komplexná správa z prvotného vyšetrenia žiaka pre potreby rozhodnutia o špeciálno-pedagogických službách

**Zdroje použitých informácií:** rodičia, učitelia, klinicko-psychologické vyšetrenie, zdravotný záznam žiaka, pozorovanie v procese vyučovania, interview

**Meno žiaka:** Samo

**Vek:** 11 rokov 7 mesiacov

**Ročník:** 6.

### Dôvod vyšetrenia žiaka

Samo je žiakom šiestej triedy, čo znamená, že v tomto školskom roku začal navštevovať 2. stupeň ZŠ. Navštevuje teda pre neho novú školu, ktorá je síce niekde v okolí jeho bydliska, má však úplne iných učiteľov, riaditeľa školy a musí si zvykať na celkom nový spôsob organizácie výuky.<sup>5</sup> Veľmi skoro po začiatku školského roka sa Samo dostal do pozornosti učiteľov, ktorí si všimli jeho ťažkosti v učení aj prispôbení sa novým podmienkam vládnucimi na tomto stupni školskej dochádzky. Po týždňoch neúspešných intervencií, ktoré učitelia v spolupráci s intervenčným tímom<sup>6</sup> školy navrhli a používali, aby pomohli Samovi s napredovaním v učení, intervenčný tím (IT) posúdil, že v pozadí Samových ťažkostí v učení môže byť nejaká doteraz nerozpoznaná porucha. Po diskusii v tíme školský poradca zosumarizoval ťažkosti, ktoré učitelia u Sama pozorovali a podal v mene tímu návrh, aby bol Samo komplexne vyšetrený, či naozaj má poruchu, ktorá by

<sup>5</sup> V štáte Washington je povinná školská dochádzka najčastejšie delená do troch stupňov: základný (Elementary School – od posledného roka materskej školy po piaty ročník), stredný (Middle School - ročník 6 až 8) a vyšší (High School – ročník 9 až 12). Prechod na stredný stupeň je obzvlášť náročný kvôli prechodu na systém „jeden učiteľ - jeden predmet“ a zmeny organizácie vyučovania (každý učiteľ má svoju triedu a do nej prichádzajú počas prestávky nové skupiny, „triedy“ žiakov, ktoré sa navyše v priebehu školského roka môžu pozmeňovať, napríklad vďaka inému výberu voliteľných predmetov, preradeniu do špeciálnych programov, či náročnejšej formy vzdelávania v danom predmete (len matematika alebo anglický jazyk).

<sup>6</sup> Intervenčný tím – členmi sú obvyčajne školský psychológ, školský poradca, špeciálny pedagóg, učitelia a rodičia žiaka. Prizvané môžu byť aj ďalšie zainteresované osoby.

umožňovala jeho zaradenie do špeciálno-vzdelávacieho programu a účasť špeciálnych pedagógov na jeho vzdelávaní formou prípravy Individuálneho vzdelávacieho plánu (IVP).

V návrhu je poukázané na to, že Samo nenapredoval v učení v žiadnom predmete ani po niekoľkotýždenných intervenciách, ktoré obsahovali značnú dávku individuálnej pomoci zo strany učiteľov a pravidelné doplňujúce vyučovanie sprostredkované dobrovoľníkmi AmeriCorps<sup>7</sup>, ktorí v škole pôsobia (ak si ich škola, školský distrikt vedia zaobstarat'). Časté napomínanie, individuálna pomoc, denná kontrola učebných materiálov a úloh, kontaktovanie rodiny ani denná pomoc dobrovoľníka nevedli u Sama k zlepšeniu v sústredenosti a aktívnej práci počas vyučovania. Samova matka podporila návrh tímu a uviedla, že už asi dva roky má podozrenie, že Samo možno má nejakú poruchu.

### **Základné východzie informácie (Anamnéza)**

Samo navštevuje terajšiu školu len niekoľko mesiacov. Ako sa však skúmaním histórie jeho vzdelávania na prvom stupni základnej školy zistilo, Samo javil známky problémov v učení už aj v predchádzajúcich ročníkoch. V celoštátnych a okresných testoch matematiky, anglického jazyka a čítania dosahoval skóre pod minimálnou úrovňou stanovenou pre daný ročník.<sup>8</sup> Samo dobre vychádza so svojimi súrodencami a rodičia ho považujú za dieťa s príjemným charakterom. Jeho raný psychomotorický vývin popísali ako typický. Ani v tehotenstve so Samom neboli u matky zaznamenané nijaké zdravotné ťažkosti.

Samo sa tohto času javí ako zdravé dieťa bez príznakov, ktoré by nasvedčovali prítomnosť nejakej chronickej alebo vážnej akútnej choroby. Podľa informácií získaných od rodičov, Samo tohto času neužíva pravidelne nijaké lieky.

V súčasnosti Samov denný rozvrh vyučovania pozostáva z hodiny matematiky, prírodných vied, anglického jazyka, sociálnych vied, výtvarnej výchovy a hodiny nápravného čítania. Počas celého prvého polroka a na jeho záver Samo prepadal alebo bol blízko prepadnutia vo všetkých vyučovacích predmetoch.

### **Zdravotné faktory**

Samov raný psychomotorický a jazykový vývin prebehli podľa vyjadrenia matky v rámci normy. Samova mama neuviedla ani nijaké problémy počas tehotenstva. Rodinná zdravotná anamnéza však obsahuje diagnózu ADD/ADHD u biologického otca. Nie sú známe nijaké ďalšie rizikové zdravotné/genetické faktory.

Vzhľadom na pretrvávajúce problémy v učení rodičia začali zariadovať neuropsychologické vyšetrenie Sama. Jeho záverečné výsledky neboli v čase písania

---

<sup>7</sup> AmeriCorps – Corporation for National & Community Service – federálna agentúra založená v roku 1993, ktorá cez svoje granty a programy angažuje dobrovoľníkov (často mladých ľudí skúšajúcich, ako by sa uplatnili vo vybraných typoch práce), ktorí pomáhajú v rôznej sfére, vrátane školstve. Viac možno nájsť na stránke organizácie: <http://www.nationalservice.gov/about/who-we-are>.

<sup>8</sup> V USA žiaci opakujú ročník pomerne výnimočne aj keď nespĺňajú minimálne kritéria pre postup v základných predmetoch (anglický jazyk – čítanie a písanie, matematika a prírodné vedy)

tejto správy známe. Avšak v liste z 25.2. 2011 dr. K., klinický neuropsychológ uviedol, že Samove príznaky napĺňajú kritériá diagnózy ADHD s prevahou poruchy pozornosti („Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, Predominantly Inattentive Type“) uvedené v Manuáli DSM-IV. Je dôležité poznamenať, že aj u Samovho biologického otca údaje zistili ten istý druh poruchy pozornosti. Samova matka uviedla, že Samo má ťažkosti so sústredením sa na to, čo číta. Priala by si tiež, keby si zlepšil aj schopnosť počúvať. Často sa jej zdá, že Samo alebo nerozumie alebo nepočuje, čo mu iní vravia.

Skríning vykonaný ako súčasť tohto vyšetrenia naznačuje, že Samova zrková ostrosť a sluch sú v rámci normy (20/30 pravé oko; 20/30 ľavé oko; skúška sluchu pri hlasitosti 20 dB – splnil pri 1000, 2000 a 4000 Hz pre ľavé aj pravé ucho).

### **Vyšetrenie kognitívnych funkcií a pozorovanie**

Vyšetrenie kognitívnych funkcií bolo dôležitou súčasťou tejto evaluácie. Hlavným nástrojom vyšetrenia intelektu bola batéria kognitívnych testov Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities – Tretie vydanie (WJ III COG), ktorá pozostáva z testov pokrývajúcich široké spektrum schopností, ktoré je potrebné brať do úvahy vo vzťahu ku školským výkonom a pozorovaným ťažkostiam v učení.

WJ III COG umožňuje použitie niekoľkých typov skóre: ako v mnohých podobných metodikách, patrí k nim štandardné skóre (SS) s priemerom 100 a štandardnou odchýlkou 15, čo znamená, že približne dve tretiny populácie dosiahnu v týchto skúškach skóre v rozmedzí od 85 do 115. Percentily (PR) umožňujú ďalší spôsob porovnávania pozície testovanej osoby v rámci populácie; percentilové skóre medzi 25 a 75 reprezentuje rozsah priemeru. Index relatívnej výkonnosti (RPI) je kritériálnym typom skóre. RPI porovnáva výkon osoby s 90% úspešným výkonom priemerne výkonnej osoby daného veku. Indexy od 82/90 do 95/90 predstavujú priemerný výkon a teda veku primeraný. Indexy v rozsahu od 96/90 do 100/90 reprezentujú nadpriemernú výkonnosť, ktorá vyúsťuje u testovanej osoby k percepcii veku primeraných úloh ako relatívne ľahkých. Naopak, osoby s indexom v rozmedzí od 68/90 do 81/90 budú veku primerané úlohy pravdepodobne pociťovať ako ťažké; v prípade indexu od 34/90 do 67/90 ako veľmi ťažké. Ešte nižšia hodnota indexu povedie pravdepodobne k percepcii úloh ako extrémne ťažkých alebo úplne nezvládnuteľných. Vekové ekvivalenty a rozsah škály „ľahké – ťažké“ ohraničuje takzvanú „zónu vyučovania“ (vhodný rozsah obtiažnosti úloh) pre daný typ úloh, podobný úlohám v použitých testoch.

### **Pozorovanie v testovej situácii**

V porovnaní s vekom sa úroveň Samovej konverzácie javí ako pomerne obmedzená. Aj keď počas vyšetrenia so psychológom spolupracoval, potreboval mnoho povzbudení, aby v činnosti vytrval. Keď riešil obtiažnejšie úlohy, alebo také, ktoré vyžadovali udržanie pozornosti dlhšiu dobu, u Sama boli pozorované príznaky únavy. Dobré však reagoval na pozitívne posilnenia a povzbudení. Administrácia batérie testov bola

rozdelená do niekoľkých sedení a počas každého stretnutia boli robené časté prestávky či už vtedy, keď vyšetrujúci psychológ pozoroval únavu, alebo keď o to požiadal Samo.

Samo niekedy komentoval položky/úlohy testov, obyčajne vtedy, keď sa mu zdali ťažké. Niekedy tiež začal rušiť proces vyšetrenia tým, že začal vydávať rôzne zvuky, písať alebo potriasat hlavou. Celkovo sa jeho motorická aktivita javila ako vysoká. Často sa vrtil, otáčal, „hniezdil“ alebo hojdal na stoličke, kýval nohami, hral sa rukami, dotýkal sa tváre, siahal na testový zošit, niekedy kládol hlavu na stôl alebo menil pozície tela počas odpovedania na otázky a riešenia testových úloh. Zdalo sa, že niektoré z týchto aktivít mu čiastočne pomáhali udržiavať pozornosť zameranú na zadávané úlohy, iné zase jeho pozornosť od riešených úloh odvádzali. Podľa potreby boli niektoré inštrukcie (kde to protokol dovoľoval) a pokyny počas testovania opakované.

Kvôli problémom s udržiavaním pozornosti Samo stratil niekoľko bodov v celkovom hodnotení, avšak výsledky tohto vyšetrenia intelektu sú považované za platný a spoľahlivý odraz jeho súčasného kognitívneho fungovania. Na rozdiel od testovej situácie, v ktorej bol Samo neustále usmerňovaný dospelou osobou, ak by bol Samo ponechaný vykonávať zadané úlohy samostatne, jeho výkon by bol s vysokou pravdepodobnosťou nižší kvôli nedostatočne rozvinutým exekutívnym schopnostiam.

Na základe výsledkov pozorovania správania Sama počas testovania, školský psychológ doplnil vyšetrenie o posúdenie exekutívnych funkcií pomocou štandardizovaných škál. Výsledky posúdenia exekutívnych funkcií by mali pomôcť interpretovať výsledky výkonových testov.

### **Pozorovanie počas vyučovania**

Sama pozoroval školský psychológ predkladajúci túto správu počas hodiny matematiky. Keď prišiel školský psychológ do triedy, bolo už niekoľko minút po zvonení a Samo stál skrývajúci sa za kabinetnou skrinkou umiestnenou na čelnej stene triedy vedľa tabule a miesta, na ktoré učiteľka premietala učivo pomocou spätného projektoru. Samo ignoroval niekoľkokrát opakované pokyny učiteľky, aby si sadol na miesto. Neskôr prešiel Samo na druhú stranu skrine, a tak aj bližšie k učiteľke a miestu, na ktoré premietala. Učiteľka zopakovala pokyn, ale Samo zostal tam, kde stál. Učiteľka dokončila prezentáciu informácií týkajúcich sa práce práve zadávanej žiakom a ticho sa začala so Samom zhovárať. Po rozhovore sa Samo s prejavom očividnej nevôle pobral na svoje miesto, čo bolo priamo v strede prvej rady pred stolom učiteľky. Takmer okamžite po tom, čo si sadol, Samo sa začal zhovárať s jedným zo susedov a tiež žiakmi, ktorí sedeli v inej časti triedy. Hluk v triede narastal, ale učiteľka triedu utíšila technikou hlasného odpočítavania. Práve v tom čase si niekto vyžiadal Sama, aby vyšiel z triedy. Po niekoľkých minútach sa však vrátil.

Trieda spoločne analyzovala matematický príklad, ktorý bol premietaný na projekčné plátno. Učiteľka otázkou zaangažovala Sama na riešení problému. Samo odpovedal, avšak jeho odpoveď pozorovateľ nepočul.

Po tejto interakcii s učiteľkou sa Samo aktívne zapojil do vyučovania. Keď v nasledujúcej minúte položila učiteľka ďalšiu otázku, Samo sa hlásil. Zostal sedieť na mieste, hoci sa u neho začala prejavovať zvýšená miera motorického nekl'udu; pokyvoval hlavou, kládol ju na lavicu, otáčal sa, hral sa s retiazkou, ktorú mal na krku a vytáčal sa smerom do triedy tak, ako by chcel ostatným ukazovať, čo robí. Nezapojil sa do práce ako ostatní žiaci, ale vstal a začal chodiť po triede. Niekoľkokrát prišiel k strúhadlu a strúhal svoju ceruzu a potom aj ceruzu svojho suseda. Popri tom sa zhováral so žiakmi, ktorí sedeli blízko strúhadla. Určitú chvíľu stál priamo za učiteľkou, ktorá v tom čase individuálne pracovala s jedným zo žiakov a vysvetľovala mu postup riešenia.

Počas celých 40 minút, ktoré bol pozorovateľ v triede, okrem jedinej odpovede na otázku učiteľky sa Samo vôbec nezapojil do vyučovacieho procesu. Neprejavil nijaký záujem o učebné úlohy, na ktorých ostatní žiaci pracovali. Namiesto toho sa Samo vyhýbal učebnej práci a bez zábran zapájal do sociálnych interakcií so spolužiakmi.

Podľa rozhovoru s učiteľkou matematiky po vyučovacej hodine bolo pozorované správanie veľmi typickým príkladom toho, ako sa správa väčšinou. Označila to tiež za hlavnú príčinu toho, že Samo v podstate na vyučovacích hodinách neurobí takmer nič. Jeho správanie pritom ruší vyučovací proces a zhoršuje angažovanie ostatných žiakov triedy.

## Výsledky vyšetrenia kognitívnych schopností

### Celková výkonnosť intelektu

Výsledné štandardné skóre odrážajúce priemerné výkony v batérii kognitívnych testov Woodcock-Johnson – Tretia Edícia (GIA) patrí do pásma priemeru jeho vekovej kategórie. So 68% pravdepodobnosťou sa nachádza v intervale od 88 do 93. Vzhľadom na Samove ťažkosti so sústredením, jeho optimálne kognitívne výkony, keď je sústredený a usiluje sa, by mohli byť pravdepodobne bližšie hornej hranice tohto intervalu.

### Štruktúra kognitívnych schopností

#### a) Intra-kognitívna variabilita a trsy batérie WJ III COG

Podľa výsledkov tohto vyšetrenia patria medzi Samove relatívne silné stránky schopnosti myslenia. V tejto batérii ide o testy, ktoré sú mierami rôznych myšlienkových procesov, takých, ktoré môže Samo používať, keď sa informácie, ktoré vníma, nedajú automaticky spracovať a je potrebné zapojenie vyšších myšlienkových operácií. Avšak v rámci trsu testov, ktoré tieto schopnosti merajú, boli zistené významné rozdiely: Samov výkon bol v pásme nadpriemeru, keď išlo o typy úloh, v ktorých hrala dôležitú úlohu sluchová percepcia a syntéza reči. Jeho výkon bol však na úrovni podpriemeru až priemeru v typoch úloh, v ktorých významnú úlohu hraje asociatívna pamäť, dôležitý faktor pri nadobúdaní nových vedomostí (vid' napr. Evans et al., 2002, Floyd et al., 2003).

Trs Verbálne schopnosti (v batérii WJ III COG tento trs pozostáva zo štyroch testov) je mierou rozvinutosti Samovych jazykových schopností, zahŕňajúcich porozumenie



významu individuálnych slov a vzťahov medzi slovami. Samove vedomosti a porozumenie jazyku sa v porovnaní s jeho rovesníkmi tohto času nachádzajú v pásme nižšieho priemeru (SS v rámci konfidenčného intervalu 68% od 85 do 94). Samovi sa budú úlohy a komunikácia zodpovedajúca jeho vekovej úrovni pravdepodobne javiť ako ťažké.

Tretí trs batérie WJ III COG je Kognitívna efektívnosť. V základnej verzii (Standard Battery) pozostáva z testu merajúceho kapacitu krátkodobej/pracovnej pamäti<sup>9</sup> (Obrátené číselné rady; vyšetrená osoba má opakovať zadané rady čísel odzadu) a testu Vizuálne porovnávanie, ktorého úlohy spočívajú v rýchlom vyhľadávaní dvoch rovnakých čísel v rade šiestich čísel (jedno až trojciferných).

Aj keď rýchlosť spracovávania vizuálnych podnetov a pracovná pamäť neodrážajú priamo kapacitu osoby nachádzať súvislosti, či riešiť problémy, ovplyňujú celkovú výkonnosť intelektu tým, že spolu určujú, koľko informácií dokáže človek za určitý čas spracovať, čo je prvým krokom k zapamätaniu informácií potrebných pre pochopenie významu obsahu vnímaných prvkov a vzťahov medzi nimi. Výrazne zníženie týchto schopností býva často prítomné u detí, ktoré majú ťažkosti v učení a je považované za jeden z hlavných znakov prítomnosti špecifických porúch učenia. Poruchy pozornosti tiež vplývajú na výkony v týchto testoch, keďže výpadky pozornosti znemožňujú spracovanie informácií v krátkodobej pamäti, alebo spôsobujú chybovosť vo výkone jednoduchých kognitívnych operácií.

Kognitívna efektívnosť je mierou schopnosti automaticky spracovávať informácie neustále prúdiace do mozgu zmyslami. V profile Samovych kognitívnych výkonov patrí skóre Kognitívnej efektívnosti k jeho výrazným relatívnym a normatívnym slabým stránkam (SS=66; 68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 62 do 70; RPI=35/90). Samova schopnosť automaticky spracovávať informácie je porovnateľná s výkonom približne 8-ročného dieťaťa. Jeho výkon je slabší, ako by sme namerali u 98% jeho rovesníkov. Podľa súčasného merania sú Samove procesy automatického spracovávania informácií obmedzené a je preto pravdepodobné, že podobné úlohy zodpovedajúce jeho veku bude vnímať ako veľmi ťažké.

Porovnanie variability skóre v jednotlivých testoch batérie (viď priloženú tabuľku) poukazuje na signifikantné rozdiely vo výkonoch (Vybavovanie z dlhodobej pamäti -1,61 SD; Procesuálna rýchlosť -2,17 SD; Krátkodobá-Pracovná pamäť -2,07 SD; Spracovávanie slučových vnemov +2,27 SD). Vzhľadom na zistené signifikantné rozdiely, celkové IQ nie je vhodným zovšeobecňujúcim indexom reprezentujúcim Samove kognitívne fungovanie. Pre pochopenie jeho ťažkostí v učení a plánovanie intervencií bude zmysluplnejšie vychádzať z popisu silných a slabých stránok tak, ako sa javia v jeho súčasnom profile kognitívnych schopností.

---

<sup>9</sup> V teórii CHC je faktor krátkodobá pamäť nadradený pracovnej pamäti. Novšie neuropsychologické výskumy považujú pracovnú pamäť za širší koncept, ktorý v sebe zahŕňa aj krátkodobú pamäť. Najnovšie úpravy faktorov (Schneider a McGrew, 2012) aj štvrté vydanie batérie Woodcock-Johnson na to reaguje a test Opakovanie čísel odzadu považuje jednoznačne za test pracovnej pamäti.

## b) Široké kognitívne schopnosti

Spracovávanie zvukových vnemov je mierou schopností analyzovať, syntetizovať a rozlišovať zvukové vnemy, reč v podmienkach, keď je ich vnímanie postupne stále viac sťažované. Skóre odrážajúce Samovu schopnosť spracovávať zvukové vnemy patrí do pásma nadpriemeru (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 114 do 127) v jeho vekovej kategórii. Vekovo primerané úlohy, ktoré vyžadujú spracovávanie sluchových vnemov sa budú preto Samovi pravdepodobne javiť ako ľahké.

Index Vizuálno-priestorového myslenia vyjadruje Samovu schopnosť percipovať, analyzovať, syntetizovať vizuálne vzorce a narábať s nimi v mysli, čo umožňuje postihovať vzťahy medzi vizuálnymi vzorcami, zapamätať si ich a podľa potreby znovu z pamäti vyvolať. Samo dosiahol v tomto type úloh skóre, ktoré patrí do horného pásma priemeru (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 102 do 111). Vekovo primerané úlohy tohto typu sa teda budú Samovi javiť ako zvládnuteľné.

Fluidná inteligencia je schopnosť formovať koncepty, používať nové informácie, postupy a zvažovať vzájomné vzťahy medzi danými informáciami, čo vedie k riešeniu problémov s prvkami novosti. Samove výkony v týchto typoch úloh patria do pásma priemeru (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 98 do 106). Samo by mal teda zvládať vekovo primerané úlohy, ktoré vyžadujú nachádzanie vzťahov, vyvodzovanie záverov, rozpoznávanie a formovanie konceptov.

Súbor štyroch subtestov, z ktorých pozostáva test Vedomosti-porozumenie merajú šírku a hĺbku Samových vedomostí, ktoré sú ukotvené v jazyku. Odrážajú aj jeho schopnosť tieto poznatky a porozumenie verbálne komunikovať. Vzhľadom na to, že učenie v škole je výrazne závislé na komunikácii prostredníctvom jazyka/reči, medzi výkonmi v týchto typoch úloh a školskými výkonmi je významný pozitívny vzťah. Samove štandardné skóre vyjadrujúce jeho vedomosti a porozumenie sa nachádza v pásme nízkeho priemeru (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 84 do 91). Vekovo primerané úlohy tohto typu sa preto budú Samovi javiť ako pomerne ťažké.

Vybavovanie z dlhodobej pamäti je schopnosť ukladať a podľa potreby sprítomňovať informácie uložené v "pamäťovom sklade." Štandardné skóre, ktoré v tomto teste Samo dosiahol (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 71 do 82) naznačuje, že táto schopnosť patrí medzi jeho relatívne slabšie stránky intelektu (pásma podpriemeru). Samo bude mať pravdepodobne ťažkosti plynule ukladať a podľa potreby vybavovať z pamäti učivo a informácie, ktoré potrebuje pre riešenie úloh a dosahovanie primeraných školských výkonov.

Krátkodobá pamäť je schopnosť podržať informáciu vo vedomí, kým sa v priebehu niekoľkých sekúnd spracováva ďalšími kognitívnymi procesmi. Typ úloh, ktoré sú použité v jednom z testov, ktoré daný kognitívny faktor určujú (opakovanie rady čísel odzadu), odrážajú z hľadiska úzkych kognitívnych schopností v systéme Cattell-Horn-Carrolovej teórie inteligencie (Teória CHC) pracovnú pamäť. Vo svetle novších

poznatkov je vzťah medzi krátkodobou pamäťou a pracovnou pamäťou obrátený – pracovná pamäť je považovaná za širší koncept, ktorý obsahuje aj krátkodobú pamäť ako jeden z jej komponentov (viď napr. Dehn, M.: Working Memory and Learning, 2008). Druhý test, ktorý tento široký kognitívny faktor obsahuje (doslovné opakovanie rady slov, ktoré navzájom nevytvárajú logické vzťahy), je klasickým príkladom úloh, ktoré merajú kapacitu krátkodobej pamäti. Celkové skóre tohto faktora teda odráža pracovnú aj krátkodobú pamäť. Štandardné skóre, ktoré Samo v tomto teste dosiahol, je o celé dve štandardé odchýlky nižšie ako priemer (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 65 do 76) a predstavuje výrazné obmedzenia pre jeho kognitívne fungovanie a učenie. Pre Sama budú vekovo primerané úlohy, ktoré vyžadujú zapamätanie informácií pre ich ďalšie spracovanie (napríklad zapamätať si kroky zadaných inštrukcií alebo manipuláciu s informáciami v bezprostrednom vedomí), extrémne ťažké.

Procesuálna rýchlosť je mierou schopnosti rýchle vykonávať automatizované kognitívne úkony, zvlášť v podmienkach časového limitu. Štandardné skóre, ktoré Samo v tomto type úloh dosiahol (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 61 do 70), je signifikantne nižšie ako je priemer pre Samovu vekovú kategóriu. Znamená to, že Samo bude mať výrazné problémy s udržiavaním tempa práce v typickej školskej triede a vekovo primerané úlohy tohto typu sa mu budú javiť ako výrazne ťažké.

### **c) Úzke kognitívne schopnosti**

Vizuálno-sluchové učenie s odkladom vybavovania je test vybavovania z dlhodobej pamäti s predĺženou dobou, po ktorej je potrebné vybaviť si predtým naučené asociácie medzi zrakovými a sluchovými podnetmi. Samove výkony v tomto teste patria do pásma priemeru (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 91 do 100). Naznačuje to, že Samo pri znovuučení informácií, ktoré sa už predtým raz naučil, podáva výkony, ktoré sú podobné typickým výkonom jeho rovesníkov. Takýto typ úloh by sa teda mal Samovi javiť ako zvládnuteľný.

Úlohy v teste Nachádzanie párov poskytujú informácie o tom, ako dobre vie Samo kontrolovať rušivé vplyvy a udržať pozornosť počas zadaného časového limitu. V tomto teste mal Samo vyhľadávať a označovať páry opakujúcich sa obrázkov, ktoré sa nachádzali v rade spolu s niekoľkými ďalšími obrázkami. Samov výkon v tomto teste patril do nižšieho pásma priemeru jeho vekovej kategórie (68% konfidenčný interval štandardného skóre v intervale od 88 do 91). Avšak Index relatívnej výkonnosti  $RPI=66/90$ , ktorý nie je ovplyvnený štatistickým procesom normalizácie, naznačuje, že kvalitatívne je Samov výkon v tomto type úloh výrazne nižší ako u väčšiny jeho rovesníkov (podáva výkon na úrovni 66% zatiaľ čo jeho priemerný rovesník by tieto typy úloh plnil na 90%). Samova schopnosť udržať pozornosť v podmienkach s rušivými vplyvmi je teda obmedzená.

### **Exekutívne funkcie**

Dotazník “Behavior Rating Inventory of Executive Function™” (BRIEF) bol vyvinutý s cieľom poskytnúť vhl'ad do bežného správania, ktoré sa viaže so špecifickými

doménami exekutívnych funkcií a služít ako skrínigový nástroj pri odhaľovaní ich porúch. Klinické informácie získané pomocou tohto dotazníka sa však dajú najlepšie pochopiť a využiť, ak sú interpretované v kontexte, ktorý obsahuje detailnú anamnézu vyšetrennej osoby a jej rodiny, údaje z výkonových testov a pozorovania správania dieťaťa.

BRIEF pozostáva z ôsmich škál: Inhibícia, Flexibilita/Adaptácia na zmeny, Emocionálna kontrola, Iniciácia, Pracovná pamäť, Plánovanie/Organizácia, Organizácia materiálov a Monitorovanie. Skóre jednotlivých škál vyúsťuje do troch sumárnych indexov Regulácia správania (Behavioral Regulation Index; BRI)<sup>10</sup>, Metakognitívne schopnosti (Metacognition Index; MI)<sup>11</sup> a Celkový exekutívny index (Global Executive Composite; GEC).<sup>12</sup>

Porovnávanie s normatívnou vzorkou je možné pomocou skóre T, ktoré má priemer 50 a štandardnú odchýlku 10. T-skóre porovnáva skóre posudzovanej osoby so skóre odvodeným zo štandardizačnej vzorky osôb rovnakého veku a pohlavia. Výsledky sa dajú interpretovať aj pomocou percentilov, ktoré udávajú, koľko percent osôb v štandardizačnej vzorke dosiahlo skóre nižšie, ako je skóre posudzovanej osoby.

V rámci tohto vyšetrenia bol dotazník BRIEF administrovaný dvom učiteľom a žiakovi. Získané profily (viď prílohy) naznačujú výrazne zaostávanie vývinu exekutívnych funkcií Sama. Skóre vyplývajúce z hodnotenia učiteľky anglického jazyka sú vo všetkých škálach klinicky signifikantné. Napriek vysokej negativite hodnotenia konzistencia odpovedí (a informácie z pozorovania) naznačuje, že odpovede majú prijateľnú reliabilitu a validitu. Podobne je to aj u učiteľky matematiky. Tá však na niektoré položky dotazníka BRIEF neodpovedala, a tak skóre niektorých škál nemohlo byť vypočítané.

Samove odpovede naznačujú, že si z veľkej miery svoje problémy s ovládaním správania uvedomuje – väčšina výsledných skóre zasahuje do pásma klinickej významnosti (T rovné alebo vyššie ako 65).

Celkové výsledky merania pomocou dotazníka BRIEF potvrdzujú popisy správania poskytnuté učiteľmi aj priameho pozorovania žiaka školským psychológom. Výsledky tak pomáhajú lepšie pochopiť, prečo je Samov kognitívny potenciál väčšinou využívaný

---

<sup>10</sup> BRI – index, ktorý odráža schopnosť dieťaťa zmeniť zameranie kognitívnych procesov a modulovať emócie a správanie pomocou vhodných inhibičných mechanizmov. Index pozostáva zo škál Inhibícia, Zmena a Emocionálna kontrola. Intaktná behaviorálna regulácia je pravdepodobne prekurzorom adekvátneho riešenia problémov na metakognitívnej úrovni. Behaviorálna regulácia umožňuje metakognitívnym procesom úspešne navigovať proces aktívneho systematického riešenia problému; a všeobecnejšie, behaviorálna regulácia podporuje adekvátnu sebareguláciu (Definícia prevzatá z počítačového programu vyhodnocovania dotazníka BRIEF; Isquith, Gioia, & PAR Staff, 2002).

<sup>11</sup> MI – odráža odhadovanú schopnosť dieťaťa iniciovať, plánovať, organizovať, monitorovať svoju činnosť a zapájať do nej pracovnú pamäť. Dá sa interpretovať aj ako Samova schopnosť kognitívne riadiť činnosť a monitorovať výkon. Index MI sa vzťahuje priamo ku schopnosti dieťaťa aktívne riešiť problém v rôznom kontexte. Pozostáva zo škál Iniciovanie, Pracovná pamäť, Plánovanie/Organizácia, Organizácia materiálov a Monitorovanie. (Definícia prevzatá z počítačového programu vyhodnocovania dotazníka BRIEF; Isquith, Gioia, & PAR Staff, 2002).

<sup>12</sup> GEC – súhrnný index, ktorý obsahuje všetky škály dotazníka. Skúmanie indexov MI, BRI a individuálnych škál sa odporúča vo všetkých prípadoch. Niekedy je však užitočné použiť aj súhrnný index GEC (Definícia prevzatá z počítačového programu vyhodnocovania dotazníka BRIEF; Isquith, Gioia, & PAR Staff, 2002).

len čiastočne a prečo jeho výkony v rôznych testoch výrazne kolíšu. Intervencie na vybudovanie efektívnejšej sebaregulácie budú preto tvoriť významnú zložku individualizovaného vzdelávacieho programu, ktorý Samo bude potrebovať.

### **Súhrn z vyšetrenia kognitívnych schopností a exekutívnych funkcií**

V Samovom profile kognitívnych schopností sme zistili významné rozdiely. Zatiaľ čo skóre odrážajúce niektoré z jeho schopností dosahuje pásmo výrazného nadpriemeru, iné zostávajú výrazne pod priemerom jeho vekovej kategórie. Z tohto dôvodu je použitie celkového skóre IQ, ktoré je priemerom všetkých meraných schopností, na určenie jeho všeobecnej úrovne schopnosti nevhodné. Priemerné skóre takto výrazne odlišných schopností má tiež minimálny význam pre tvorbu individuálneho plánu vzdelávania, či intervencií, ktoré by mali Samovi pomôcť v učení. V takých prípadoch je lepšie opierať sa o skóre dosiahnuté v jednotlivých trsoch alebo dokonca testoch merajúcich špecifické kognitívne funkcie.

Samove schopnosti myslenia sa javia ako jeho relatívne silná stránka. Avšak pre fungovanie v prostredí typickej školskej triedy s určitými očakávaniami na zvládanie vekovo primeraného tempa podávania informácii budú Samove výkony výrazne ovplyvnené obmedzeniami vyplývajúcimi z jeho normatívne nízkych výkonov v oblasti automatického spracovávania informácií, krátkodobej a pracovnej pamäti. Samove schopnosti zapamätať si a neskôr podľa potreby znovuvybrať naučené asociácie je tiež v pásme podpriemeru, čo ďalej prispieva k jeho problémom v učení a znižuje jeho školské výkony.

Samove nízke skóre dosiahnuté v testoch merajúcich krátkodobú a pracovnú pamäť a tiež rýchlosť spracovávania informácií akiste čiastočne súvisí aj so Samovými problémami udržať pozornosť, ktorú pozorovali jeho učitelia aj školský psychológ, ktorý pripravil túto správu. Ako sa neskôr v procese komplexnej evaluácie tohto žiaka ukázalo, u Sama zistili prítomnosť poruchy pozornosti (ADHD s prevahou poruchy pozornosti). Hodnotenie jeho exekutívnych zručností ďalej vysvetľuje, prečo Samove školské výkony nezodpovedajú jeho kapacite a kvalite schopností myslenia odrážajúcich sa v niektorých z použitých testov. Na zníženie negatívneho dopadu týchto faktorov na Samove učenie a školské výkony je potrebné vypracovať intervencie, ktoré, v optimálnom prípade, budú obsahovať ako medicínske tak aj behaviorálne komponenty.

### **Školské výkony a učenie**

Pri charakterizovaní Samovej histórie učebných výkonov a ťažkostí v učení sme použili údaje o jeho výkonoch počas práce v školskej triede, výsledky testov, ktoré pravidelne administruje a vyhodnocuje štátna a okresná školská administratíva a tiež štandardizované testy výkonov zamerané na čítanie, písanie, matematiku, orálny jazykový prejav a schopnosti porozumieť verbálne podávaným informáciám.

Ako už bolo spomenuté skôr, u Sama sa už viac rokov prejavujú ťažkosti pri nadobúdaní primeraných vedomostí a zručností v čítaní, písomnom vyjadrovaní a matematike. Napríklad jeho úroveň čítania meraná pomocou testu Gates-MacGinitie odráža

stagnáciu, ba dokonca pokles výkonnosti v priebehu školského roka. Jeho skóre v testoch matematiky WASL<sup>13</sup> (štátom administrovaná skúška) medzi tretím a štvrtým ročníkom pokleslo z 375 na 329 (pričom skóre 400 je minimálna úroveň splnenia očakávaných štandardov pre daný ročník). V ďalšom roku však jeho skóre v tomto teste stúplo na 409 (v 5. ročníku), čo poukazuje na výrazne výkyvy v učebných výkonoch. Testy matematiky administrované školským distriktom majú podobné výkyvy: Zatiaľ čo Samo mal len 50% správnych odpovedí v septembrovom teste tohto roku (2010), v teste matematiky, ktorý absolvoval na konci augusta (po absolvovaní letného kurzu doučovania) len necelé dva týždne skôr dosiahol v podobnom teste 90% úspešnosť.

V súčasnej dobe Samo prepadáva vo všetkých predmetoch, čo len podčiarkuje nerovnomernosť jeho učebných výkonov a neúspech doterajších intervencií, ktorých cieľom bolo zvrátiť negatívne trendy v jeho učení.

Na doplnenie a upresnenie prehľadu o súčasnej úrovni Samových výkonov sme použili Testy výkonov Woodcock-Johnson Tests of Achievement – Tretiu edíciu (WJ III ACH). WJ III ACH je súbor testov umožňujúci vybrať testy zamerané na výkony v čítaní, písaní, matematike a tiež schopnostiach, ktoré ovplyvňujú porozumenie a používanie reči a schopnosť spracovávať orálne sprostredkované informácie.

Získané skóre umožňujú opísať profil, silné a slabé stránky školských zručností. Výkon žiaka v každej širokej kategórii sa dá použitím štandardného skóre porovnať s výkonom rovesníkov. Úroveň výkonu testovaného žiaka sa tiež dá porovnať s výkonom priemerného žiaka toho istého veku. Výkonnosť sa potom dá opísať pomocou kategórií, ktoré špecifikujú výkon, v Samovom prípade v rozsahu od obmedzených do priemerných. Ďalšie detaily uvedených typov skóre sú prehľadne zosumarizované v priloženej tabuľke. Môžete tam nájsť aj ďalšie skóre, ktoré neboli priamo spomenuté v texte tejto správy<sup>14</sup>.

## Čítanie

Okrem Anglického jazyka je do Samovho denného rozvrhu zaradená aj hodina nápravného čítania. Samova učiteľka však uviedla, Samo takmer nič neurobí samostatne, potrebuje inštrukcie, ktoré vedú jeho prácu krok po kroku. Samo takmer nikdy zadané úlohy nedokončí. Ak vezme prácu na dokončenie domov, stratí ju. Samo z oboch predmetov „prepadá“.

Evaluácia Samovho čítania pomocou štandardizovaných testov ukazuje (viď tabuľku), že mu chýbajú veku zodpovedajúce zručnosti čítania, zvlášť ak berieme na zreteľ indexy RPI, ktoré sú kritériálnym typom skóre (porovnávajú výkon Sama s výkonom priemerne výkonného žiaka toho istého veku). Napríklad v teste Základné zručnosti čítania, ktorý obsahuje úlohy merajúce bezprostredné rozpoznávanie vysoko frekventovaných slov, fonetické schopnosti (rozkladať slová na fonémy alebo skladanie slov z foném)

<sup>13</sup> Washington Assessment of Student Learning – štátom regulované predpísané testy pre hodnotenie progresu žiakov v predmetoch čítanie, písomný prejav, matematika a prírodné vedy.

<sup>14</sup> Príloha č. 2 tohoto článku.

a štruktúrálnu skladbu slov, dosiahol Samo štandardné skóre 91 (blízko spodnej hranice priemeru). Index RPI=62/90 však upozorňuje, že podobný typ úloh Samov priemerne výkonný rovesník splní s 90% úspešnosťou, zatiaľ čo on dosiahol v tomto teste len 62% úspešnosť. Takáto miera úspešnosti znamená, že žiak bude vnímať podobné úlohy ako ťažké.

Samove výkony v testoch merajúcich Porozumenie čítaného textu ešte výraznejšie poukazujú na jeho zaostávanie za priemernými výkonmi rovesníkov. V tomto teste dosiahol Samo štandardné skóre 84 (patrí do pásma nižšieho priemeru) a RPI=60/90, čo znovu naznačuje, že Samo bude veku primerane náročný text vnímať ako ťažký.

Samove zaostávanie v čítaní sa prejavuje aj v znížení fluencie čítania (SS=78; RPI=64/90). Informácie od Samovych učiteľov potvrdzujú, že nízka rýchlosť čítania ovplyvňuje jeho výkony aj v iných predmetoch. Je pravdepodobné, že rýchlosť jeho čítania je čiastočne ovplyvnená celkovo zníženou schopnosťou rýchle spracovávať informácie, poruchami pozornosti (ADHD) a výrazne obmedzenou kapacitou krátkodobej a pracovnej pamäti.

### **Matematika**

Učiteľka matematiky informovala, že Samo sa málokedy zapája do vyučovacieho procesu. Často vraví, že nemá ceruzu a aj keď mu ju učiteľka dá, odmieta na hodine pracovať. Krátke písomné práce vracia nedokončené alebo ani nezapočaté.

V štandardizovanom teste Základných zručností počítania z batérie WJ III ACH dosiahol Samo štandardné skóre 84, ktoré patrí do pásma nižšieho priemeru jeho vekovej kategórie (RPI=74/90). Podobne ako v testoch, ktoré zadáva školský distrikt, Samove výkony boli o poznanie vyššie v testoch merajúcich schopnosť aplikovať matematiku pri riešení slovných úloh (pásma priemeru jeho vekovej kategórie – SS=93; RPI=78/90). Zdá sa, že Samove vedomosti v matematike sú veku primerané alebo celkom blízko jeho vekovej úrovni. Samo sa však nevie alebo nechce zapájať do vyučovacieho procesu v triede.

Samove fungovanie na hodinách matematiky je potrebné chápať vo vzťahu k jeho správaniu, organizačným a exekutívnym zručnostiam, ktoré sú podrobnejšie analyzované v ďalšej časti tejto správy. Jeho znížené výkony v matematike môžu byť tiež ovplyvnené zníženou kapacitou pracovnej/krátkodobej pamäti a zníženou rýchlosťou spracovávania informácií. Vyšetrenie Samovych súčasných matematických vedomostí a zručností dost silne naznačuje, že v jeho problémoch s učením hrajú významnú rolu správanie a iné nekognitívne faktory.

### **Gramatika a písanie**

Učiteľka anglického jazyka odhadla Samove zručnosti písania ako obmedzené. Podobne ako iní Samovi učitelia si všimla jeho vysokú mieru rozptýlenosti, nízku produktivitu práce a nedostatok snahy zapájať sa do učebného procesu.

Výsledky použitia štandardizovaného testu ukazujú, že Samove Základné zručnosti písania (obsahujú úlohy odrážajúce mieru zvládania gramatiky, písanie slov a znalosť používania anglického jazyka) sú v pásme podpriemeru ( $SS=84$ ). Index  $RPI=50/90$  však naznačuje, že Samo trpí podstatne vážnejším nedostatkom zručností v tomto predmete, ak ho porovnáme s výkonom priemerného rovesníka; Samo dosiahol len 50% úspešnosť v úlohách, ktoré jeho priemerní rovesníci zvládnu s 90% úspešnosťou. Veku primerané úlohy tohto typu sa mu teda budú javiť ako veľmi ťažké.

Písomné vyjadrovanie meria Samovu fluenciu písania a kvalitu písomného prejavu. Štandardné skóre 84, ktoré Samo v tomto teste dosiahol, patrí do pásma nižšieho priemeru jeho vekovej kategórie (68% interval spoľahlivosti od 80 do 89).  $RPI=71/90$  tiež naznačuje výkonnosť pod hranicou obtiažnosti úloh, ktoré Samo ešte relatívne samostatne zvláda, a úlohami, ktoré sa mu budú javiť už ako ťažké. Podobne ako v prípade čítania a matematiky, k zníženým výkonom v písaní pravdepodobne prispieva znížená kapacita Samovej krátkodobej/pracovnej pamäti a procesuálnej rýchlosti.

### Jazykové zručnosti

Úroveň jazykových zručností často ovplyvňuje rozhodovanie o tom, či žiak potrebuje špeciálno-pedagogické služby. Poznanie týchto zručností tiež pomáha pri zostavovaní individuálnych vzdelávacích plánov, pretože pre žiakov s určitými poruchami môžu predstavovať dôležitú alternatívu čítania alebo doplnujúci spôsob nadobúdania nových vedomostí ako aj náhradu písomného prejavu pri demonštrácii ich aktuálnej úrovne poznatkov (orálna odpoveď namiesto písomnej). Samove jazykové zručnosti sú o poznanie vyššie ako jeho zručnosti čítania. Avšak skóre testu Porozumenie verbálnemu prejavu vyjadrené indexom  $RPI=70/90$  naznačuje, že aj táto forma učenia a demonštrácie naučeného sa u neho stretáva s problémami. Znovu je potrebné poukázať na súvislosť s kognitívnymi procesmi (obmedzenia kapacity krátkodobej/pracovnej pamäti, rýchlosti spracovávaní informácií) a ťažkosťami s udržiavaním pozornosti, ktoré negatívne zasahujú aj túto oblasť a znižujú potenciálny prínos tohto "komunikačného kanála", ktorý by Samov verbálny prejav mohol predstavovať.

### Súhrn

Úroveň Samovych školských poznatkov a zručností je v pásme podpriemeru až priemeru. Túto úroveň však dosahuje len v testovej situácii, keď je vedený krok po kroku (odpovedá na relatívne krátke zadania položiek testu s možnosťou mnohých prestávok, opakovania inštrukcií a priebežného usmerňovania examinátorom). Keď je ponechaný pracovať samostatne a dokonca aj za pomoci učiteľa v prostredí školskej triedy, Samo sa do vyučovacieho procesu nezapája a v učení nenapreduje. Samove problémy v učení zjavne súvisia ako s povahou štruktúry jeho kognitívnych schopností tak aj nekognitívnymi faktormi; výkonnosť jeho krátkodobej/pracovnej pamäti je veľmi obmedzená, čo spolu s nízkou rýchlosťou spracovávaní informácií negatívne ovplyvňuje jeho schopnosť dostatočne rýchle spracovávať tok informácií existujúci v typickej triede. U Sama sa tiež prejavujú príznaky nesústredenosti, ťažkosti s udržiavaním



koncentrácie, čo sa spája s prítomnosťou diagnostikovanej poruchy ADHD. Úspešnejšie napredovanie v učení bude závisieť nielen od účinnej kontroly symptómov súvisiacich s poruchou ADHD ale aj intervencií smerovaných na posilnenie jeho exekutívnych funkcií a organizačných zručností.

### **Emocionálno-behaviorálne aspekty**

Samo žije v domácnosti so svojou mamou, nevlastným otcom a dvomi mladšími súrodencami (6 a 4ročný). Narodil sa zdravý po tehotenstve, ktoré prebehlo bez komplikácií a jeho raný vývin charakterizovala Samova matka ako typický. V súčasnosti sa Samo javí ako zdravé dieťa bez chronických alebo akútnych ochorení. V dotazníku matka uviedla, že Samov biologický otec má diagnózu ADD/ADHD a že Samo sa v súčasnosti podrobuje komplexnému neuropsychologickému vyšetreniu. V dobe písania tejto správy bolo už známe, že Samove symptómy spĺňajú kritéria pre diagnózu ADHD s prevahou poruchy pozornosti (Dr. K., klinický neuropsychológ, vid' list z 15. februára 2011). Samova matka uviedla, že Samo číta doma pomaly a má ťažkosti s porozumením textu, ktorý prečíta. Poukázala tiež na to, že Samo je „prokrastinátor“ – stále odkladá prácu na neskôr. Opísala ho ako málo motivovaného, málo aktívneho a výchovne ťažko zvládaného chlapca. Javí sa jej, akoby sa nesnažil byť úspešný, bol málo pozorný, nevšímajúci si detaily a so slabou výdržou pozornosti. Samova mama si tiež všimla, že má ťažkosti s organizáciou svojich úloh a práce, že sa nechá ľahko vyrušiť a ak môže, vyhýba sa ťažším úlohám. Ak má dokončiť úlohu, musí ho niekto sledovať a pomáhať mu krok za krokom a napovedať, ako má postupovať. Dokončovanie úloh je preto pre Sama veľmi namáhavé, pričom nejde len o školské úlohy. Niekedy mu trvá aj dve hodiny, kým sa navečeria, pretože sa popri jedle hraje, alebo zarozpráva s inými. Medzi ďalšími behaviorálnymi deskriptormi rodič spomenul neúmerné rozprávanie, impulzivitu v konverzácii, neustále pohrávanie sa s rukami a nohami (najmä keď pracuje na domácich úlohách). Samo zabúda na povinnosti, ktoré v domácnosti má, často stráca veci a dosť často sa zdá, že nepočúva, aj keď človek k nemu priamo hovorí.

Učitelia opísali Sama podobne a zdôrazňovali najmä jeho vysokú úroveň nesústredenosti, neschopnosť postupovať podľa zadaných inštrukcií, zabúdanie toho, čo má robiť. U Sama sa prejavuje motorický nekľud, mrvenie, neustále sa pohybuje po triede, vykrikuje odpovede alebo poznámky v nevhodnom čase a bez vyzvania učiteľa. Celkovo je jeho správanie veľmi rušivé a usmerňovanie jeho správania zaberá učiteľom veľa času. Učitelia uviedli, že Samo nerobí na vyučovaí „takmer nič“ a väčšinu času trávi neustálym chodením ku strúhadlu ceruziek, chodením po triede, zhováraním sa s inými žiakmi. Niekedy vydáva aj všelijaké čudné zvuky a využíva každú príležitosť, len aby sa vyhol školskej práci. Upozornenia učiteľov, posielanie poznámok o nevhodnom správaní domov a iné bežné techniky kontroly správania žiakov sa ukázali ako neúčinné.

Na pomoc pri posúdení šírky a intenzity problémov správania sme použili dotazník „Behavior Assessment System for Children, Second Edition“ (BASC-2), ktorý umožňuje porovnanie správania hodnoteného žiaka s celonárodnou normou. Dvaja zo Samovych učiteľov, Samova matka aj Samo vyplnili príslušné verzie dotazníka. Škály tohto

dotazníka obsahujú široký okruh charakteristík správania považovaného za problémové. Na popis miery intenzity daných problémov sa dajú použiť percentily a skóre T. Skóre, ktoré padne do intervalu označeného ako „Rizikové“ alebo „Klinicky významné“ odrážajú problémové správanie, ktorého intenzita vyžaduje odborné intervencie alebo aspoň monitorovanie. Výsledky získané pomocou tohto dotazníka sú uvedené nižšie v tabuľke.

Skóre vyplývajúce z hodnotenia, ktoré poskytla Samova mama poukazuje na problémy zachytené v subškálach Hyperaktivita, Problémy v správaní, Atypické prejavy a Problémy pozornosti. Skóre v týchto subškálach patrí buď do intervalu „Rizikové“ alebo „Klinicky významné“. Podobne signifikantné sa javia hodnotenia v subškálach zameraných na adaptívne a sociálne zručnosti (Vodcovstvo, Aktivity denného života a Funkčná komunikácia). Profil odpovedania na položky dotazníka naznačuje prijateľné hodnoty platnosti a spoľahlivosti získaného skóre.

Podobne validné a reliabilné boli výsledky získané od dvoch Samovych učiteliek. Profily vyplývajúce z hodnotenia týchto dvoch učiteliek sa na seba veľmi podobali (učiteľka prírodných vied a učiteľka nápravného čítania). „Rizikové“ alebo „Klinicky významné“ sa javili symptómy patriace do subškál Hyperaktivita, Pozornosť, Problémy v škole a učení, Atypické prejavy a tiež subškála Funkčná komunikácia. Skóre nájdete v prílohách.

Samove odpovede v tomto dotazníku naznačujú, že si z veľkej časti nie je vedomý svojich problémov v správaní a toho, ako ho vnímajú iní ľudia. Svoje vzťahy k učiteľom, škole a rodičom sice hodnotil ako „problémové“. Skóre týkajúce sa hyperaktivity, pozornosti a iných oblastí, ktoré rodič a učelia vnímali ako problémové, však zostalo v pásme priemeru.

### **Súhrn**

Hodnotenia učiteľmi a rodičom ako aj pozorovanie potvrdzujú prítomnosť symptómov súvisiacich s poruchami typu ADHD, poruchy, ktorá bola u Sama diagnostikovaná klinickým neuropsychológom. Rozsah správania označeného za problémové a jeho intenzita si vyžadujú široko koncipované intervencie.

Samo bol identifikovaný ako žiak so zdravotnou poruchou, ktorá sa spája s ťažkosťami prejavujúcimi sa ako v školskej triede tak aj v domácom prostredí a iných situáciách prístupných pozorovaniu rodičov. Nedostatok organizačných a adaptívnych zručností zvyšuje riziko negatívneho účinku na učenie. Ako minulý (na prvom stupni) tak aj terajší vývin situácie naznačuje, že Samo nie je plne angažovaný vo výchovno-vzdelávacom procese. Nedostatok úsilia z jeho strany ešte viac zvyšuje pravdepodobnosť zlyhania v učení. Samo bude potrebovať intenzívnu pomoc a individualizovaný vzdelávací program, aby mohol v učení primerane napredovať.

## Diskusia výsledkov

Samo je žiakom šiesteho ročníka, u ktorého nedávno zistili poruchu pozornosti spojenú s hyperaktivitou (ADHD). Symptómy, ktoré pozorovali v Samovom správaní učiteľa a jeho rodičia dobre zapadajú do rámca tejto poruchy. Samove ADHD nie je zatiaľ medikamentózne riešené. Komplexné neuropsychologické šetrenie nezávislými klinickými pracovníkmi ešte stále prebieha a jeho celkové výsledky nie sú v čase písania tejto správy známe.

V Samovom profile kognitívnych schopností boli zistené významné rozdiely medzi jednotlivými širokými aj úzkymi kognitívnymi schopnosťami meranými pomocou batérie Woodcock-Johnson-Tretia edícia. Veľké rozdiely existujú aj medzi skóre trsov testov združujúcich kvalitatívne odlišné druhy kognitívnych schopností. Napríklad, zatiaľ čo štandardné skóre trsu Schopnosti myslenia je 108 a patrí teda do horného pásma priemeru, skóre trsu reprezentujúceho Kognitívnu efektívnosť je len 66, teda o 44 bodov menej a viac ako dve štandardné odchýlky pod úrovňou priemeru. Samove kognitívne výkony sú teda výrazne ovplyvňované obmedzeniami vyplývajúcimi z nízkej rýchlosti spracovávania informácií a obmedzenej kapacity krátkodobej/pracovnej pamäti. Keďže výkony v testoch krátkodobej a pracovnej pamäti môžu byť výrazne ovplyvnené výkyvmi koncentrácie pozornosti, je pravdepodobné, že zistené obmedzenia súvisia s poruchou pozornosti, ktorú u Sama zistili nedávne vyšetrenia.

Nízka výkonnosť Samovej krátkodobej/pracovnej pamäti je tiež zdrojom Samových ťažkostí v učení. Ďalším kognitívnym faktorom sťažujúcim učenie je jeho znížený výkon v teste Vizuálno-sluchové učenie, ktoré spočíva v úlohách vyžadujúcich naučiť sa a znovu si vybaviť asociačné páry pozostávajúce z grafických reprezentácií slov a ich zvukovej podoby (viď napríklad Essentials of WJ III Cognitive Abilities Assessment od autorov Schrank, Flanagan, Woodcock a Mascolo, 2002, str. 148).

Pretože Samo nezvláda náročnosť učiva a nestíha spracovávať tok informácií bežne prítomný v školskej triede, rieši to vyhýbaním sa práci v škole aj doma, čím sa priepať medzi tým, čo vie a čo by mal vedieť, ešte viac zväčšuje. Tento trend je zreteľnejší, keď sa porovnávajú indexy RPI, nielen štandardné skóre kognitívnych a výkonových testov batérie Woodcock-Johnson (WJ III COG/ACH). Samov index RPI v teste Verbálne porozumenie (71/90) naznačuje výraznejšie zaostávanie za typickým výkonom jeho rovesníkov, zatiaľ čo štandardné skóre (88, interval 68% spoľahlivosti od 84 do 91) patrí do pásma nižšieho priemeru a je ešte stále v rámci jednej štandardnej odchýlky od priemeru. Na rozdiel od štandardného skóre index RPI teda pohoťovejšie poukazuje na možné zaostávanie za typickým výkonom v danej vekovej kategórii.

Podľa súčasných výkonov v štandardizovaných testoch sa Samova normatívna slabá stránka objavuje zatiaľ len v porozumení čítanému textu a základných vedomostiach z gramatiky. Namerali sme tiež podpriemerné zručnosti v základných matematických operáciách a celkovo nízku mieru automatizácie jednoduchých úloh v písaní, čítaní aj počítaní. Samovi by tiež pomohlo rozšírenie slovnej zásoby. Jej súčasná úroveň mu

niekedy môže sťažovať porozumenie výkladu učiteľov. Pri rozhodovaní o tom, či Samo potrebuje špeciálno-pedagogické služby by mal tým zväžiť aj to, že zlyháva vo všetkých predmetoch od začiatku školského roka. Podobne je potrebné mať na zreteli, že Samo podával znížené výkony v čítaní, matematike a písaní aj v čase, keď navštevoval prvý stupeň základnej školy.

Pozorovania učiteľov zosumarizované pomocou posudzovacích škál poukazujú na široký zoznam správania, ktoré má na Samove učenie negatívny vplyv. U Sama sa prejavuje deficit schopnosti udržať pozornosť, dá sa ľahko vyrušiť, zabúda a prejavuje sa u neho veľká miera motorického neklúdu a impulzívnosť viažúca sa pravdepodobne na poruchu ADHD. Jeho odmietavý postoj ku školskej práci a domácim úlohám naznačuje, že sa bez vonkajšej pomoci nevie vyrovnáť s požiadavkami, ktoré škola na neho v súčasnosti kladie.

Posúdenie Samových exekutívnych zručností pomocou dotazníka (BRIEF) naznačuje, že v tejto oblasti Samov vývin výrazne zaostáva za jeho rovesníkmi. Samo nevie potláčať irelevantné stimuly, a tak zostať sústredený na úlohu. Deti s podobným skóre v tejto škále mávajú značné ťažkosti odolávať impulzom a zvažovať následky svojho konania. Mávajú ťažkosti zotrvať na mieste, často prerušujú tých, s ktorými sa zhovárajú, v triede vykrikujú bez vyzvania – všetko typy správania, ktoré sú pozorované aj u Sama. Podobne výrazné problémy boli identifikované aj v škálach týkajúcich sa jeho schopnosti organizovať si prácu, plánovať postupy riešenia, iniciovať prácu a včas ju dokončovať. Celkovo treba Samovo súčasné správanie považovať za výraznú prekážku v učení. Bude veľmi ťažké aplikovať účinné intervencie zamerané na zníženie negatívneho dopadu vyplývajúceho zo Samových relatívnych a normatívnych slabých stránok jeho kognitívnych schopností, ak sa najprv nepodarí zmeniť jeho postoje a správanie, ktoré prakticky takúto pomoc znemožňujú. Úspešnosť individuálneho vzdelávacieho plánu pre Sama teda závisí od zvládnutia problémov v jeho správaní, čo bude tiež vyžadovať úzku spoluprácu medzi školou a Samovou rodinou. Jedným z hlavných cieľov je dosiahnuť, aby bol Samo ochotný vynakladať na učenie úsilie napriek tomu, že je to pre neho namáhavejšie ako pre väčšinu jeho spolužiakov.

V Samovom IVP bude preto potrebné zohľadniť úroveň jeho exekutívnych funkcií, ktoré si potrebuje v procese učenia nových poznatkov rozvíjať. Len takto bude môcť samostatne prosperovať a napredovať v učení a dosahovať výkony zodpovedajúce jeho kognitívnym schopnostiam. Vhodná miera organizačnej pomoci, a za predpokladu, že sa podarí Sama plnohodnotne angažovať v procese učenia, môžu Samovi pomôcť úspešne zvládať učivo zodpovedajúceho jeho veku a ročníku, ktorý navštevuje. Čiastočná redukcia množstva práce a umožnenie pracovať na úlohách dlhšie by mohla trochu napomôcť hlavne tým, že zvýši mieru úspešnosti, a tak podporí Samovu sebadôveru. Poskytnutie takej miery podpory zameranej na jeho správanie si však pravdepodobne vyžiada zaradenie Sama do špeciálnej triedy, kde je väčší priestor pre individualizáciu a individuálnu pomoc zo strany učiteľov a ich asistentov.

Tím pripravujúci Individuálny vzdelávací program pre Sama bude musieť rozhodnúť, či tento program bude lepšie fungovať, ak Samo zostane v bežnej triede, alebo bude lepšie, ak špeciálno-pedagogické intervencie budú použité v rámci špeciálnej triedy.<sup>15</sup>

## Záver vyšetrenia

Výsledky vyšetrenia, ich rozbor a konsenzus v tíme napĺňa kritéria a definíciu postihnutia uvedenú v publikácii WAC 392-172A-124 (zákony štátu Washington týkajúce sa špeciálno-pedagogických služieb) pre žiakov so zdravotným postihnutím. Evaluačný tím sa zhodol v tom, že Samova porucha má negatívny dopad na jeho učenie. Povaha a miera postihnutia vyžaduje použitie metód a postupov presahujúcich rámec možností vyučovania v bežnej triede, preto je potrebné, aby bol pre Sama vypracovaný Individuálny vzdelávací plán (IVP), ktorý bude zodpovedať jeho súčasným potrebám. Okrem toho je potrebné vypracovať súhrn odporúčaní, ktoré povedú k primeraným úpravám a úľavám na predmetoch, ktoré bude Samo navštevovať v bežnej triede.

## Vzťah výsledkov vyšetrenia ku vzdelávaniu vo všeobecnej triede

Samove schopnosti uvažovať, myslieť sú z väčšej časti nenarušené a predstavujú jeho silnú stránku. Výrazné obmedzenia boli zistené v jeho rýchlosti spracovávania informácií, kapacite krátkodobej a pracovnej pamäti, o niečo menej výrazné boli obmedzenia vyplývajúce z jeho schopnosti tvoriť a znovu vybavovať z dlhodobej pamäti predtým naučené asociácie. Všetky uvedené obmedzenia predstavujú výrazné prekážky sťažujúce učenie v podmienkach typickej triedy.

Určité úpravy podmienok a úľavy (napríklad zredukovanie množstva úloh, vytvorenie väčšieho priestoru na dokončovanie práce) môžu do istej miery zmierniť tlak na uvedené kognitívne funkcie. Samo však bude potrebovať pomoc aj s organizáciou práce a prípadne ďalšie intervencie, ak má v primeranej miere zvládnuť učivo svojho ročníka. Namiesto písania poznámok môžu napríklad Samovi učitelia poskytnúť vopred pripravené texty alebo spracované poznámky a od neho vyžadovať, aby si v čase, keď ostatní poznámky zapisujú, vyhľadával a zvýrazňoval hlavné body, témy a fakty, ktoré si majú žiaci z daného učiva osvojiť a porozumieť im.

V popredí Samových problémov v škole je v súčasnej dobe jeho správanie. Rozsah príznakov spojených s poruchou ADHD je pomerne široký a bude si vyžadovať vypracovanie komplexného Behaviorálneho intervenčného plánu (BIP).<sup>16</sup> Spolupráca s rodinou a prípadne odborníkmi mimo školy, ktorí možno budú Samovi pomáhať, bude veľmi dôležitá, ak sa má dosiahnuť potrebná účinnosť posilnení, ktoré tím v IVP a BIP vypracuje.

Ťažiskom intervencií a úprav prostredia v škole bude zníženie prítomnosti rušivých vplyvov, zabezpečenie dopracovávania úloh v škole aj doma a používanie posilnení,

<sup>15</sup> Rozhodnutie o zaradení do špeciálnych programov je podľa príslušných zákonov v USA tímové. Správa je písaná ako prvopis, ktorý je predkladaný do diskusie na stretnutí tímu, kde je prítomný aj rodič vyšetreného dieťaťa.

<sup>16</sup> BIP – špecifický plán intervencií a postupu nápravy správania, ktoré vychádza z tzv. funkčnej analýzy správania (FAS). Cieľom FAS je zistiť, akú rolu (funkciu) má problémové správanie v kontexte poruchy, resp. fungovania žiaka v škole.

ktoré pomôžu zaručiť, že Samo bude na školskú prácu vynakladať potrebné úsilie. Dôležitá bude neustála komunikácia medzi učiteľmi a rodičmi, aby bolo zabezpečené dôsledné dodržiavanie vypracovaných plánov.

Vzhľadom na nedostatočne rozvinuté exekutívne zručnosti, zostavenie písomného kontraktu jasne popisujúceho Samovo správanie, ktoré sa od neho očakáva, bude pravdepodobne užitočným doplnkom BIP a IVP.

### **Všeobecné odporúčania pre úpravy vo vyučovaní:**

Vzhľadom na Samovu rozptýlenosť, urobte v triede potrebné zmeny, ktoré znížia alebo znemožnia neželané sociálne interakcie počas vyučovania a Samovi pomôžu udržať pozornosť.

Keďže Samo nereaguje na bežné napomínanie, očakávania zo strany učiteľov bude vhodné špecifikovať v písomnom kontrakte. Podobne sa javí potrebné vykonať úvodnú Funkčnú analýzu správania (FAS) a na jej základe zostaviť Behaviorálny intervenčný plán (BIP).

Pokiaľ je to možné, zredukovanie zadávaných úloh môže Samovi pomôcť nadobudnúť pocit zvýšenia výkonnosti a spokojnosti, a tak posilniť jeho ochotu vynakladať na učenie viac úsilia.

Poskytovaním poznámok a iných učebných textov môže odľahčiť záťaž počas vyučovania, a tak uvoľniť mentálnu kapacitu na iné aspekty procesu vyučovania.

Vzhľadom na zníženú kapacitu pracovnej pamäti Samovi pomôže, ak mu učitelia budú poskytovať zoznamy pokynov, podľa ktorých má v zadaných úlohách postupovať. Podobne pomôže, ak budú Samovi niektoré postupy alebo informácie „dovysvetľované“, zvlášť ak pôjde o postupy, ktoré sú pre neho nové.

Opakujúce sa postupy treba Sama naučiť až do úrovne automatizácie, aby sa tak ďalej odľahčovala záťaž smerujúca k pracovnej pamäti a rýchlosti spracovávanía informácií.

Samo bude profitovať zo stratégií vyučovania, v ktorých sa používa aktívne zapájanie žiakov do zadávania otázok a diskusií („recipročné vyučovanie“), grafické schémy a iné stratégie zvyšujúce porozumenie.

Sama je potrebné testovať v podmienkach malej skupiny alebo individuálne.

### **Odporúčania pre špeciálno-pedagogické intervencie**

Špeciálno-pedagogické intervencie je potrebné zamerať na rozvoj Samových organizačných zručností vo vzťahu ku všetkým predmetom. Treba ho učiť, ako používať poznámky pre zvýšenie efektívnosti ukladania informácií do dlhodobej pamäti, napríklad zvýrazňovaním dôležitých častí textu, tvorbou vizuálnych reprezentácií konceptov, kreslením grafov a podobne.

Samo sa tiež potrebuje naučiť, ako si rozdeliť projekty na menšie celky a vytvoriť plány na postupné dokončovanie práce, ako samostatne študovať, pripravovať otázky pomáhajúce objasňovať skúmané problémy alebo nepochopené učivo.

Samov tím sa tiež potrebuje stretnúť a vykonať funkčnú analýzu správania (FAS), ktorá pomôže identifikovať zdroje/pohnútky maladaptívneho správania a navrhnúť spôsoby, ako také správanie nahradiť produktívnejšími alternatívami. Na základe FAS je pre Sama potrebné vypracovať Behaviorálny intervenčný plán zacielený na jeho súčasné problémy. Medzi ďalšími špeciálno-pedagogickými úlohami je monitorovanie napredovania v jednotlivých predmetoch a správani.

### **Odporúčania vyplývajúce z obmedzení kognitívnych funkcií**

Pri prezentácii nových informácií Samovi pomôže, ak mu učiteľ poukáže na asociácie s predchádzajúcim učivom alebo tým, čo je Samovi už známe, čo je súčasťou jeho skúsenosti.

Samovi pomôže, ak bude čítať rozmanité typy informácií, ktoré mu pomôžu nadobudnúť širšiu slovnú zásobu. Použitie nahrávok kníh môže čiastočne nahradiť čítanie a stimulovať Samov záujem o knihy.

Opakovanie pomáha zvyšovať rýchlosť. Opakovanie a intenzívne precvičovanie zlepši Samov automatický výkon niektorých činností, čím sa rýchlosť jeho práce zvýši. Pokiaľ možno, používajte na nácvik rýchlosti čítania pasáže učiva iných predmetov, ktoré si Samo potrebuje osvojiť.

Grafické znázorňovanie pokroku rýchlosti čítania pomôže udržiavať Samovu motiváciu.

Medzi užitočné úľavy/úpravy, ktoré môžu Samovi pomôcť kompenzovať jeho obmedzenia vyplývajúce z nízkej rýchlosti spracovávania informácií, patrí napríklad poskytnutie dodatočného času so súčasným znížením množstva zadávanej práce, rozdeľovaním väčších úloh na menšie časti a predĺžením času, ktorý učiteľ čaká, kým Samo začne odpovedať na položené otázky. Ďalšou možnosťou je obmedziť robenie poznámok.

Pokiaľ možno, používajte rôzne stratégie uľahčujúce zapamätanie faktov („mnemonic strategies“).

Nároky na krátkodobú a pracovnú pamäť môžu učitelia znížiť aj skrátením zadávaných slovných inštrukcií, zapisovaním inštrukcií na tabuľu, požiadanim žiakov (Sama), aby zadané inštrukcie zopakovali, parafrázovali. Poskytnutie vizuálnych nápovedí tiež pomáha žiakom zapamätať si inštrukcie a vykonať ich v správnom poradí.

## Záver

Na okraj uvedenej správy treba dodať, že napriek rozsahu, ktorý sa môže zdať dosť značný, je jednou z tých menej komplexných. Prvotné vyšetrenie často vyžadujú vyšetrenie logopédom alebo inými špecialistami. Výsledky ich vyšetrení je potom tiež potrebné do správy zakomponovať a ich odporúčania zapracovať do individuálnych plánov výuky. V tomto prípade zadanie, dôvod daného vyšetrenia a jeho priebeh nevyžadoval zainteresovanie ďalších špecialistov. V tomto prípade neboli vývin jazyka ani iné faktory považované za také, ktoré by vyžadovali podrobnejšie preverenie špecifickým vyšetrením.

Komplexné vyšetrenia vyžadujúce účasť viacerých špecialistov sú časovo a finančne náročné.<sup>17</sup> Dôležitou funkciou evaluačných tímov fungujúcich v školách USA je preto predchádzanie započatiu vyšetrení, ktoré pravdepodobne nepovedú k potrebe odporúčať IVP. Odbúravanie vyšetrení, ktoré v skutočnosti neboli potrebné, je jedným z opatrení, ktoré držia plytvanie prostriedkami vynakladanými na špeciálnu výuku takpovediac „na uzde.“ To je však už trochu iná téma, akiste zaujímavá skôr pre riadiacu sféru, ktorej úlohou je zefektívňovať výkony jednotlivých zložiek systému.

Rozsah správ z vyšetrení (zvlášť tých prvotných) je v porovnaní s tradíciou v iných krajinách pravdepodobne značný. Je to ovplyvnené jednak zákonom stanoveným rámcom, ktorý musí správa spĺňať a zdrojmi, ktoré je štát schopný/ochotný poskytnúť na doplnkové služby.<sup>18</sup> V tomto smere existujú v USA rozdiely nielen medzi štátmi ale aj jednotlivými školskými distriktmi. V praxi sa stretávam nielen so správami podobnej v tomto príspevku, ale aj správami, ktoré majú predtlačené formulácie odkazov na zákonom stanovené podmienky. Tie potom školský psychológ v spolupráci s tímom označí za splnené alebo nesplnené a textu odrážajúceho priebeh vyšetrenia je minimum.

---

<sup>17</sup> Napríklad zákonom stanovená lehota na dokončenie prvotného vyšetrenia (ako je tento príklad) je 35 školských dní. Lehota sa síce dá po dohode s rodičmi predĺžiť, musí však ísť o podstané prekážky, dôvody, ktoré je, samozrejme, potrebné dokumentovať.

<sup>18</sup> Podľa federálnych zákonov USA (IDEA) týkajúcich sa poskytovania špeciálno-pedagogických služieb žiak potrebuje IVP, ak sú splnené tri základné predpoklady: existuje porucha, ktorá je v zákonom definovanom zozname, porucha preukázateľne súvisí so signifikantným zaostávaním v učení a na prekonanie problémov v učení je potrebná modifikácia učiva a spôsobov vyučovania, ktorá presahuje rámec možností úprav v bežnej triede.

Posledne menovaná podmienka je veľmi závažný prvok rozhodovania. Existuje veľa žiakov s poruchami (napríklad ADD/ADHD), ktorí zaostávajú v učení. Vyšetrenie však musí preukázať, že úľavy a zmeny, ktoré učiteľ môže urobiť v ľubovoľnej triede, nestačia na to, aby žiak mohol naďalej prosperovať, dostatočne napredovať v učení. Individuálny plán vzdelávania nie je teda len zoznam rôznych úľav (často napríklad skrátenie zadaných úloh, poskytovanie viac času na ich dokončenie, či posadenie žiaka tak, aby bol menej vystavený rušivým vplyvom, prípadne poskytovanie častejších prestávok, napomenutí, aby sa vrátil k začatej práci). Veľkú väčšinu takých prípadov rieši odsek zákonov spadajúcich pod IDEA (číslo 504), ktorý nevyžaduje komplexné vyšetrenia a dokazovanie vplyvu poruchy na učenie. Táto podmienka pomáha radikálne znížiť potrebu vyšetřovať žiakov s preukázateľnými poruchami, pokiaľ pre ich úspešné napredovanie stačia úľavy a opatrenia vykonané učiteľmi v triede.



Záleží naozaj na tom, aký profesionálny prístup administratíva školského distriktu presadzuje (a koľko školských psychológov úmerne počtu žiakov dokáže zamestnať).<sup>19</sup>

Je pochopiteľné, že čím viac správ potrebuje školský psychológ počas školského roku pripraviť, tým väčší vzniká tlak na skrátenie procesov vedúcich k rozhodovaniu a teda aj ku kratším správam, ktoré síce obsahujú dáta, informácie na základe ktorých došlo k rozhodnutiu, nie sú však písané tak, aby ich mohli pohotovo využívať učitelia, aby im rozumeli rodičia. Stávajú sa potom málo užitočnými zdrojmi prípravy IVP, ktoré si špeciálni pedagógovia v takých prípadoch musia vypracovať na základe vlastného posúdenia a porozumenia predloženým údajom z vyšetrení. Dobrý súhrn informácií o rôznych typoch správ, ich účele a vhodnej štruktúre môže český čitateľ nájsť v publikácii Štecha a Zapletalovej (2013), v ktorej autori pojednávajú o školskej psychológii koncepcne. Aj z ich rozboru a odporúčaní vyplýva, že psychologické správy z vyšetrení potrebujú integrovať viac, ako je zastúpené v správach, ktoré sú často typickými výstupmi vyšetrení klientov v pedagogicko-psychologických poradniach.

Kvalita správ z vyšetrení závisí nielen na kvalifikácii jej pisateľa ale aj na kvalite celého systému, ktorý procesy s tým súvisiace facilituje. S nárastom pochopenia komplexných vzťahov vládnuvých medzi schopnosťami, správaním, rôznymi poruchami, spôsobmi vyučovania a učením bude komplexnosť správ však len narastať. Zostáva na psychológoch a ostatných odborníkoch zúčastnených v procesoch evaluácie, aby poznané vzťahy dokázali sprístupniť tým, ktorým zistenia oných komplexných vzťahov majú pomôcť.

Celkom na záver si dovoľím malú reflexiu na samotný príspevok. Podľa počtu poznámok pod čiarou je zrejmé, že sa nedá dosť plynule prečítať ako správa z vyšetrenia. Kontext, v ktorom správa vznikla, je však odlišný od toho, na ktorý je český (či slovenský) kolega zvyknutý, a tak nebolo iné východisko. Dúfam, že to príliš neodvedie pozornosť od toho, čo je podstatou príspevku – facilitovať diskusiu o tom, ako formovať tvorbu správ zo psychologických vyšetrení tak, aby čo najzrozumiteľnejšie prispievali k porozumeniu problémov klienta (žiaka) a účinne pomáhali učiteľom, rodičom a žiakom samotným prekonávať bariéry v učení.

---

<sup>19</sup> Aj tu sú rozdiely medzi školskými distriktmi veľké. Pre vlnad do záťaže môžeme uviesť, že na „Middle School“, type školy v akej pôsobím, je v ročníkoch 6 – 8 asi 700 – 800 žiakov, z toho asi 10% má IVP. Počet kontrolných vyšetrení sa pohybuje okolo 40 – 50, tých prvotných býva okolo 10 až 15 za školský rok (180 dní).

## Literatúra

- American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition. (1994). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Reynolds, C.R., & Kamphaus, R.W. (2004). BASC-2: Behavioral assessment system for children - Second Edition. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Dehn, M.(2008). Working Memory and Academic Learning: Assessment and Intervention. Hoboken, NJ: Wiley.
- Evans, J. J., Floyd, R. G., McGrew, K. S., & Leforgee, M. H. (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during childhood and adolescence. *School Psychology Review*, 31(2), 246–262.
- Flanagan, D.P., Ortiz, S.O. & Alfonso, V.C. (2013). *Essentials of Cross-Battery Assessment*. (3rd Edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Floyd, R. G., Evans, J. J., & McGrew, K. S. (2003). Relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and mathematics achievement across the school-age years. *Psychology in the Schools*, 40(2), 155–171.
- Gioia, G.A, Isquith, P.K., Guy, S.C., & Kenworthy, L. (2002). Behavior Rating Inventory of Executive Function. Lutz, FL: PAR Psychological Assessment Resources.
- Individuals With Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Mather, N., Wendling, B.J. & Woodcock, R.W. (2001). *Essentials of WJ III Tests of Achievement Assessment*. New York: Wiley.
- Mather, N. & Woodcock, R.W. (2001). *Examiner's Manual. Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Sattler, J. M. (2001). *Assessment of Children“ Cognitive applications (4th ed.)*. San Diego, CA: Author.
- Schneider, W.J, & McGrew, K.S. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. In D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. (3rd ed., pp. 99 – 144). New York, NY: Guilford Press.
- Schrank, F.A., Flanagan, D.P., Woodcock, R.W., & Mascolo, J.T. (2002). *Essentials of WJ III Cognitive Abilities Assessment*. New Yourk: Wiley.
- Schrank, F.A., Miller, D.C., Wendling, B.J. & Woodcock, R.W. (2010). *Essentials of WJ III Cognitive Abilities Assessment*. (2nd Edition). Hoboken, NJ: Wiley.
- Schrank, F.A., & Woodcock, R.W. (2001). *WJ III Compuscore and Profiles Program [Computer software]*. Itasca, IL: Riverside.
- Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
- Washington Administrative Code: Title 392, Chapter 392-172A-WAC: Rules for the provision of special education. <http://app.leg.wa.gov/WAC/default.aspx?cite=392-172A>
- Woodcock, R.W., McGrew, K.S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III Tests of Achievement*. Rolling Meadows, IL: Riverside.
- Woodcock, R.W., McGrew, K.S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III Tests of Cognitive Abilities (3rd ed.)* Rolling Meadows, IL: Riverside.

## **Furman, A. (2015). Assessing the need for providing special education services: A comprehensive evaluation report.**

**Abstract:** This paper is an edited initial evaluation report illustrating the work of a school psychologist and structure of a comprehensive evaluation report used by evaluation teams in making decisions regarding students' special education services eligibility within the legal framework of pertinent US legislation. In addition to integrating diagnostic data and their interpretation, the report includes summary of recommended interventions and accommodations that inform an individualized education program for the evaluated student. The report also reflects customary way of documenting evaluations and interpretation of data obtained by using standardized instruments as part of psycho-educational diagnostic process. The aim of this paper is to contribute to the discussion regarding the diagnostic process, formulating conclusions and recommendations for educational interventions in the context of ongoing changes in the Czech system of psycho-educational counseling.

**Keywords:** comprehensive psychoeducational evaluation, evaluation report, recommendations for individualized education program, school psychologist's work in USA, psychodiagnostics at schools, special education services in USA

Podpořeno z projektu OPVK:

SOVA-21 – Internacionalizace, inovace, praxe: sociálně-vědní vzdělávání pro 21. století,  
CZ.1.07/2.2.00/28.0225



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Přílohy

### Příloha 1: Výsledky z dotazníkov BRIEF a BASC-2

#### Tabuľka č. 1:

#### Prehľad skóre škál dotazníka BRIEF administrovaného dvom učiteľom.

Škála/Subškála	Učiteľ angl. jazyka		Učiteľ matematiky	
	T-skóre	Percentil	T-skóre	Percentil
Inhibícia	75	94	87	>99
Flexibilita-Adaptácia na zmeny	88	97	---	---
Emocionálna kontrola	103	>99	69	93
Iniciácia	88	>99	81	98
Pracovná pamäť	87	>99	81	>99
Plánovanie/Organizácia	81	98	79	97
Organizácia materiálov	84	97	86	>99
Monitorovanie	82	95	88	>99
<b>Regulácia správania</b>	<b>91</b>	<b>&gt;99</b>	---	---
<b>Metakognitívne schopnosti</b>	<b>89</b>	<b>&gt;99</b>	<b>85</b>	<b>&gt;99</b>
<b>Celkový exekutívny index</b>	<b>95</b>	<b>&gt;99</b>	---	---

Poznámka: T-skóre rovné alebo väčšie ako 65 je považované za klinicky významné.

**Tabuľka č. 2:****Prehľad skóre škál dotazníka BRIEF administrovaného vyšetrenému žiakovi.**

Škála/Subškála	Samo	
	T-skóre	Percentil
Inhibícia	62	87
Flexibilita-Adaptácia na zmeny	68	98
Emocionálna kontrola	77	>99
Dokončovanie úloh	74	98
Pracovná pamäť	65	89
Plánovanie/Organizácia	65	95
Organizácia materiálov	69	96
Monitorovanie	62	90
<b>Regulácia správania</b>	<b>71</b>	<b>&gt;99</b>
<b>Metakognitívne schopnosti</b>	<b>70</b>	<b>96</b>
<b>Celkový exekutívny index</b>	<b>72</b>	<b>&gt;99</b>
<b>Behaviorálna adaptácia</b>	<b>75</b>	<b>&gt;99</b>
<b>Kognitívna adaptácia</b>	<b>58</b>	<b>74</b>

Poznámky: T-skóre rovné alebo väčšie ako 65 je považované za klinicky významné. Škály Dokončovanie úloh, Behaviorálna adaptácia a Kognitívna adaptácia sú špecifické len pre sebahodnotenie.

**Tabuľka č. 3: Prehľad skóre škál dotazníka BASC-2 administrovaného dvom učiteľom a rodičovi vyšetreného žiaka.**

<b>Behaviorálne a adaptívne škály</b>	<b>Učiteľ nápravného čítania</b>		<b>Učiteľ prírodných vied</b>		<b>Rodič</b>	
	<b>T- skóre</b>	<b>Percentil</b>	<b>T- skóre</b>	<b>Percentil</b>	<b>T- skóre</b>	<b>Percentil</b>
Hyperaktivita	73	96	72	96	65	92
Agresivita	58	83	54	77	51	65
Poruchy správania	61	88	61	88	67	93
<b>Externalizácia problémov</b>	65	92	63	90	62	89
Anxieta	42	22	42	22	41	18
Depresia	47	51	42	16	41	15
Somatizácia	43	23	47	52	37	4
<b>Internalizácia problémov</b>	42	22	42	20	37	7
Problémy v pozornosti	67	95	71	99	70	98
Problémy v učení	72	96	80	99	---	---
<b>Problémy viazané na školu</b>	71	97	78	99	---	---
Atypické prejavy	45	45	68	93	61	88
Stiahnutie sa do seba	54	73	49	56	38	5
<b>Index behaviorálnych príznakov</b>	59	84	62	88	56	76
<b>Adaptatívne škály</b>	<b>T- skóre</b>	<b>Percentil</b>	<b>T- skóre</b>	<b>Percentil</b>	<b>T- skóre</b>	<b>Percentil</b>
Adaptabilita	31	3	31	3	40	17
Sociálne zručnosti	33	3	34	5	43	26
Vodcovstvo	33	3	33	3	36	10
Štúdijné návyky a zručnosti	33	5	29	1	---	---
Bežné aktivity	---	---	---	---	28	2
Funkčná komunikácia	---	---	32	6	29	3
<b>Adaptívne zručnosti</b>	---	---	29	2	33	5

Poznámky: V behaviorálnych škálach je T-skóre od 60 do 69 spájané so zvýšeným rizikom pre problémy v danej oblasti a skóre rovné alebo väčšie ako 70 je považované za klinicky významné. V adaptívnych škálach je skórovanie obrátené: skóre od 31 do 40 je spájané s rizikom problémov v danej oblasti, skóre nižšie ako 30 je považované za klinicky významné. Škály Problémy viažuce sa na školu a Štúdijné návyky a zručnosti sú len v dotazníku určeného učiteľom, škála Bežné aktivity len v dotazníku pre rodiča. Ak osoba ktorej je dotazník administrovaný, neodpovie na minimálne potrebný počet položiek konkrétnej škály, výsledné skóre sa nedá vypočítať (viď napríklad Funkčná komunikácia v dotazníku vyplneného učiteľom nápravného čítania).

**Tabuľka č. 4:****Prehľad skóre škál dotazníka BASC-2 administrovaného vyšetrenému žiakovi.**

<b>Behaviorálne a adaptívne škály</b>	<b>Samo</b>	
	<b>T-skóre</b>	<b>Percentil</b>
Postoje k škole	61	85
Postoje k učiteľom	66	93
<b>Problémy viazané na školu</b>	<b>66</b>	<b>93</b>
Atypické prejavy	38	7
Percepcia kontroly	61	85
Sociálny stress	52	63
Anxieta	46	39
Depresia	53	70
Pocit nedostatočnosti	53	68
<b>Internalizácia problémov</b>	<b>51</b>	<b>57</b>
Problémy v pozornosti	50	54
Hyperaktivita	48	46
<b>Problémy pozornosti – hyperaktivita</b>	<b>49</b>	<b>49</b>
<b>Index emocionálnych príznakov</b>	<b>53</b>	<b>67</b>
<b>Adaptatívne škály</b>	<b>T-skóre</b>	<b>Percentil</b>
Vzťahy s rodičmi	36	11
Interpersonálne zručnosti	54	54
Percepcia vlastnej hodnoty/Sebaúcta	49	33
Percepcia sebestatočnosti	49	33
<b>Prispôsobivosť</b>	<b>43</b>	<b>22</b>

Poznámky: V behaviorálnych škálach je T-skóre od 60 do 69 spájané so zvýšeným rizikom pre problémy v danej oblasti a skóre rovné alebo väčšie ako 70 je považované za klinicky významné. V adaptívnych škálach je skórovanie obrátené: skóre od 31 do 40 je spájané s rizikom problémov v danej oblasti, skóre nižšie ako 30 je považované za klinicky významné. Niektoré škály sú špecifické len pre dotazník určený žiakovi.

**Příloha 2: Výstup z Compuscore (obsahuje skóre z WJ III COG a ACH)**

(Na ďalší straně.)

## TABLE OF SCORES

*Woodcock-Johnson III Normative Update Tests of Cognitive Abilities and Tests of Achievement (Form A)*

Woodcock Interpretation and Instructional Interventions Program, Version 1.0

COG norms based on age 11-7; ACH norms based on age 11-6

<u>CLUSTER/Test</u>	<u>Raw</u>	<u>W</u>	<u>AE</u>	<u>EASY</u>	<u>to</u>	<u>DIFF</u>	<u>RPI</u>	<u>SS (68% Band)</u>	<u>CALP</u>
GIA (Std)	-	500	9-9	7-11		12-7	81/90	91 (88-93)	-
GIA (Ext)	-	498	9-5	7-7		12-0	78/90	87 (85-89)	-
VERBAL ABILITY (Ext)	-	497	9-7	8-2		11-3	71/90	88 (84-91)	3.5
THINKING ABILITY (Ext)	-	506	12-11	8-8		>22	92/90	106 (102-109)	-
COG EFFICIENCY (Ext)	-	482	7-4	6-4		8-7	35/90	66 (62-70)	-
COMP-KNOWLEDGE (Gc)	-	497	9-7	8-2		11-3	71/90	88 (84-91)	3.5
L-T RETRIEVAL (Glr)	-	495	7-9	5-7		14-5	80/90	76 (71-82)	-
VIS-SPATIAL THINK (Gv)	-	507	14-3	8-7		>24	93/90	106 (102-111)	-
AUDITORY PROCESS (Ga)	-	515	>25	12-2		>25	97/90	121 (114-127)	-
FLUID REASONING (Gf)	-	509	12-4	9-7		17-3	92/90	102 (98-106)	-
PROCESS SPEED (Gs)	-	487	8-1	6-11		9-7	53/90	65 (61-70)	-
SHORT-TERM MEM (Gsm)	-	476	6-8	6-0		7-8	20/90	70 (65-76)	-
DELAYED RECALL	-	505	13-11	6-7		>23	91/90	103 (98-108)	-
ORAL LANGUAGE (Ext)	-	496	9-2	7-5		11-11	77/90	87 (84-91)	3.5
ORAL EXPRESSION	-	499	9-9	7-4		13-2	83/90	92 (88-97)	4
LISTENING COMP	-	493	8-10	7-6		10-10	70/90	86 (81-90)	3.5
BRIEF ACHIEVEMENT	-	504	10-2	9-3		11-5	74/90	92 (90-94)	-
TOTAL ACHIEVEMENT	-	498	9-8	8-7		11-3	72/90	87 (86-89)	-
BROAD READING	-	497	9-8	8-8		11-2	71/90	89 (86-91)	3.5
BROAD MATH	-	503	10-2	9-0		11-9	78/90	90 (87-93)	-
BROAD WRITTEN LANG	-	494	9-2	8-1		10-9	66/90	84 (80-87)	3
BRIEF READING	-	502	10-1	9-2		11-5	74/90	93 (90-95)	-
BASIC READING SKILLS	-	498	9-7	8-10		10-8	62/90	91 (89-93)	-
READING COMP	-	496	8-10	7-11		10-3	60/90	84 (81-87)	3
BRIEF MATH	-	509	10-7	9-7		12-1	81/90	94 (91-97)	-
MATH CALC SKILLS	-	499	9-9	8-6		11-5	74/90	84 (79-88)	-
MATH REASONING	-	506	10-3	9-3		11-9	78/90	93 (90-96)	-
BRIEF WRITING	-	498	9-8	8-4		11-6	75/90	90 (87-94)	-
BASIC WRITING SKILLS	-	490	8-9	8-0		10-0	50/90	84 (81-87)	-
WRITTEN EXPRESSION	-	494	9-3	7-11		11-1	71/90	84 (80-89)	3.5
ACADEMIC SKILLS	-	503	10-1	9-2		11-3	72/90	91 (88-93)	-
ACADEMIC FLUENCY	-	488	8-3	7-2		10-1	59/90	72 (68-76)	-
ACADEMIC APPS	-	503	10-3	8-11		12-5	82/90	93 (90-96)	-



<u>CLUSTER/Test</u>	<u>Raw</u>	<u>W</u>	<u>AE</u>	<u>EASY</u>	<u>to</u>	<u>DIFF</u>	<u>RPI</u>	<u>SS (68% Band)</u>	<u>CALP</u>
Verbal Comprehension	-	497	9-5	8-1	11-4	72/90	89 (85-94)	-	
Visual-Auditory Learning	19-E	494	7-10	6-2	12-7	78/90	83 (78-88)	-	
Spatial Relations	75-D	515	>25	13-0	>25	97/90	117 (111-124)	-	
Sound Blending	26	525	>25	15-3	>25	99/90	119 (114-125)	-	
Concept Formation	26-E	504	10-9	8-10	14-2	87/90	98 (94-101)	-	
Visual Matching	30-2	486	8-1	7-1	9-4	42/90	66 (61-72)	-	
Numbers Reversed	9	483	7-6	6-8	8-9	32/90	79 (73-85)	-	
Vis-Aud Learn - Delayed	29	504	10-0	6-3	>22	88/90	96 (91-100)	-	
General Information	-	498	9-8	8-4	11-2	70/90	88 (83-93)	-	
Retrieval Fluency	41	496	7-6	4-2	18-10	82/90	76 (69-83)	-	
Picture Recognition	45-D	498	9-2	6-6	15-7	84/90	94 (89-99)	-	
Auditory Attention	40	506	15-9	7-10	>21	93/90	106 (98-115)	-	
Analysis-Synthesis	26-E	513	14-4	10-9	>20	95/90	107 (101-114)	-	
Decision Speed	22	488	8-1	6-7	10-0	63/90	75 (70-80)	-	
Memory for Words	13	470	5-9	5-0	6-8	12/90	74 (68-80)	-	
Pair Cancellation	46	491	8-9	7-4	10-9	66/90	90 (88-91)	-	

Letter-Word Identification	54	508	10-6	9-9	11-7	77/90	95 (93-98)	-
Reading Fluency	28	487	8-4	7-3	10-4	64/90	78 (73-83)	-
Story Recall	-	500	10-5	6-0	>20	88/90	96 (87-105)	-
Understanding Directions	-	488	7-10	6-6	9-9	63/90	80 (75-85)	-
Calculation	19	507	10-6	9-6	11-10	79/90	92 (87-98)	-
Math Fluency	39	491	8-2	6-3	10-8	69/90	75 (72-78)	-
Spelling	31	494	9-0	8-2	10-3	56/90	87 (83-90)	-
Writing Fluency	11	487	8-4	7-5	9-7	44/90	76 (70-82)	-
Passage Comprehension	29	497	9-2	8-2	11-0	70/90	89 (85-94)	-
Applied Problems	37	510	10-9	9-8	12-6	84/90	97 (94-100)	-
Writing Samples	16-C	502	10-11	8-9	14-6	88/90	98 (92-103)	-
Story Recall-Delayed	-	507	>29	6-11	>29	94/90	113 (104-123)	-
Word Attack	16	489	8-5	7-9	9-5	44/90	87 (85-90)	-
Picture Vocabulary	24	498	9-6	7-10	11-7	76/90	92 (87-97)	-
Oral Comprehension	19	499	9-9	8-5	11-8	77/90	92 (88-97)	-
Editing	9	486	8-5	7-10	9-8	44/90	83 (78-87)	-
Reading Vocabulary	-	494	8-6	7-7	9-9	50/90	82 (79-86)	-
Quantitative Concepts	-	502	9-9	8-9	11-2	70/90	89 (84-94)	-

<u>VARIATIONS</u>	<u>STANDARD SCORES</u>			<u>VARIATION</u>		<u>Significant at</u>
	<u>Actual</u>	<u>Predicted</u>	<u>Difference</u>	<u>PR</u>	<u>SD</u>	<u>+ or - 1.50 SD (SEE)</u>
<i>Intra-Cognitive (Std)</i>						
VERBAL ABILITY (Std)	89	93	-4	35	-0.39	No
THINKING ABILITY (Std)	108	85	23	99	+2.21	Yes
COG EFFICIENCY (Std)	73	99	-26	2	-1.99	Yes

<u>VARIATIONS</u>	<u>STANDARD SCORES</u>			<u>VARIATION</u>		<u>Significant at</u>
	<u>Actual</u>	<u>Predicted</u>	<u>Difference</u>	<u>PR</u>	<u>SD</u>	<u>+ or - 1.50 SD (SEE)</u>
<i>Intra-Achievement (Std)</i>						
BROAD READING	89	87	2	58	+0.20	No
BROAD MATH	90	88	2	57	+0.19	No
BROAD WRITTEN LANG	84	89	-5	29	-0.54	No
ORAL LANGUAGE (Std)	83	91	-8	24	-0.69	No

<u>DISCREPANCIES</u>	<u>STANDARD SCORES</u>			<u>DISCREPANCY</u>		<u>Significant at - 1.50 SD (SEE)</u>
	<u>Actual</u>	<u>Predicted</u>	<u>Difference</u>	<u>PR</u>	<u>SD</u>	
<i>Intellectual Ability/Achievement Discrepancies*</i>						
BROAD READING	89	93	-4	35	-0.40	No
BASIC READING SKILLS	91	94	-3	40	-0.25	No
READING COMP	84	93	-9	19	-0.89	No
BROAD MATH	90	94	-4	38	-0.30	No
MATH CALC SKILLS	84	95	-11	21	-0.82	No
MATH REASONING	93	93	0	52	+0.05	No
BROAD WRITTEN LANG	84	94	-10	19	-0.87	No
BASIC WRITING SKILLS	84	94	-10	20	-0.85	No
WRITTEN EXPRESSION	84	94	-10	22	-0.79	No
ORAL LANGUAGE (Ext)	87	93	-6	29	-0.54	No
ORAL EXPRESSION	92	94	-2	45	-0.11	No
LISTENING COMP	86	93	-7	25	-0.67	No
BRIEF READING	93	94	-1	46	-0.10	No
BRIEF MATH	94	93	1	53	+0.07	No
BRIEF WRITING	90	94	-4	37	-0.33	No

\*These discrepancies compare WJ III GIA (Std) with Broad, Basic, Brief, and Applied ACH clusters

<u>DISCREPANCIES</u>	<u>STANDARD SCORES</u>			<u>DISCREPANCY</u>		<u>Significant at - 1.50 SD (SEE)</u>
	<u>Actual</u>	<u>Predicted</u>	<u>Difference</u>	<u>PR</u>	<u>SD</u>	
<i>Oral Language/Achievement Discrepancies*</i>						
BROAD READING	89	92	-3	39	-0.29	No
BASIC READING SKILLS	91	93	-2	43	-0.17	No
READING COMP	84	92	-8	24	-0.69	No
BROAD MATH	90	94	-4	40	-0.26	No
MATH CALC SKILLS	84	95	-11	22	-0.79	No
MATH REASONING	93	92	1	54	+0.10	No
BROAD WRITTEN LANG	84	93	-9	23	-0.75	No
BASIC WRITING SKILLS	84	93	-9	23	-0.75	No
WRITTEN EXPRESSION	84	94	-10	23	-0.74	No
BRIEF READING	93	93	0	51	+0.02	No
BRIEF MATH	94	93	1	53	+0.07	No
BRIEF WRITING	90	94	-4	39	-0.28	No

\*These discrepancies compare Oral Language (Ext) with Broad, Basic, Brief, and Applied ACH clusters

<u>DISCREPANCIES</u>	<u>STANDARD SCORES</u>			<u>DISCREPANCY</u>		<u>Significant at + or - 1.50 SD (SEE)</u>
	<u>Actual</u>	<u>Predicted</u>	<u>Difference</u>	<u>PR</u>	<u>SD</u>	
<i>Predicted Achievement/Achievement Discrepancies*</i>						
BROAD READING	89	85	4	66	+0.41	No
BASIC READING SKILLS	91	88	3	60	+0.26	No
READING COMP	84	88	-4	33	-0.43	No
BROAD MATH	90	82	8	76	+0.71	No
MATH CALC SKILLS	84	81	3	60	+0.25	No
MATH REASONING	93	86	7	76	+0.70	No
BROAD WRITTEN LANG	84	83	1	52	+0.04	No
BASIC WRITING SKILLS	84	82	2	57	+0.19	No
WRITTEN EXPRESSION	84	86	-2	43	-0.19	No
ORAL LANGUAGE (Ext)	87	98	-11	17	-0.97	No
ORAL EXPRESSION	92	101	-9	25	-0.68	No
LISTENING COMP	86	96	-10	18	-0.92	No
BRIEF READING	93	88	5	68	+0.48	No
BRIEF MATH	94	84	10	81	+0.87	No
BRIEF WRITING	90	85	5	67	+0.45	No

\*These discrepancies compare predicted achievement scores with Broad, Basic, Brief, and Applied ACH clusters

<u>DISCREPANCIES</u>	<u>STANDARD SCORES</u>			<u>DISCREPANCY</u>		<u>Significant at</u>
	<u>Actual</u>	<u>Predicted</u>	<u>Difference</u>	<u>PR</u>	<u>SD</u>	<u>+ or - 1.50 SD (SEE)</u>
<i>GIA Std/Cognitive</i>						
COMP-KNOWLEDGE (Gc)	88	93	-5	30	-0.53	No
L-T RETRIEVAL (Glr)	76	93	-17	5	-1.61	Yes
VIS-SPATIAL THINK (Gv)	106	95	11	81	+0.87	No
AUDITORY PROCESS (Ga)	121	94	27	99	+2.27	Yes
FLUID REASONING (Gf)	102	92	10	87	+1.11	No
PROCESS SPEED (Gs)	65	95	-30	1	-2.17	Yes
SHORT-TERM MEM (Gsm)	70	93	-23	2	-2.07	Yes

<u>DISCREPANCIES</u>	<u>DISCREPANCY</u>	<u>Significant at</u>	
	<u>PR</u>	<u>SD (or z)</u>	<u>+ or - 1.50 SD (SEE)</u>
<u>Interpretation</u>			
<i>Measures of delayed recall*</i>			
DELAYED RECALL	96	+1.81	Yes Above expected recal
Vis-Aud Learn - Delayed	81	+0.87	No Within normal limits
Story Recall-Delayed	99	+2.24	Yes Above expected recall

\*These discrepancies are based on the predicted difference between initial and delayed scores.