

## Výzkum jazykové kompetence dětí se SPU

Marie Kocurová

V současné době jsou stále intenzivněji vnímány narůstající požadavky na vzdělání, zvyšuje se tempo a rychlost vzdělávání. Vzdělávání, respektive učení, přestává být záležitostí především dětství a mládí a stává se celoživotní nutností, začínáme mluvit o učící se společnosti. Hledají se takové didaktické postupy, které by těmto trendům odpovídaly. Zároveň je však zdůrazňována nutnost vyváženého rozvoje celé osobnosti člověka.

Tyto otázky řeší pedagogika a další společenské vědy ve vztahu ke všem dětem a zvláště obtížné se zdá jejich řešení u dětí s určitými výukovými obtížemi. Děti neprospívajících je v dnešních školách takové množství, že určité výukové obtíže alespoň v určitém období školní docházky jsou zřejmě daleko běžnější záležitostí než trvalé vynikající výsledky.

Důvodů proč děti neprospívají je celá řada. Referovaný výzkum, dílem zpracováváný pro grant GAČR, je zaměřen na oblast specifických poruch učení, které velmi výrazně postihují jazykový vývoj dítěte. Dopady odlišného, často opožděného, vývoje ve specifických oblastech užívání jazyka nacházíme nejen ve školní neúspěchu ale i v odlišnostech sociálního zařazení jedince. Jak tito žáci prožívají svoji poruchu, jak jsou vnímáni svými vrstevníky, učiteli a rodiči, to jsou otázky, kterými se autorka dlouhodobě zabývá.

O žácích se specifickou poruchou učení se učitelé často mylně domnívají, že nejsou schopni si osvojit školní poznatky, protože jsou líní nebo nedostatečně nadaní a že problematika specifických poruch učení je jednoznačně vázána na 1. stupeň ZŠ.

Pedagogika spojuje jedno své významné paradigma s rovností vzdělávacích šancí a speciální pedagogika zdůrazňuje především integraci jedinců s postižením do běžné společnosti. Žáci se specifickými poruchami učení tvoří mezi jedinci se speciálními potřebami netypickou skupinu a problematika jejich integrace úzce souvisí s jejich komunikační (zvláště jazykovou) kompetencí. Příspěvek referuje výzkum charakteristik jazykového vývoje těchto dětí. Navazuje na několik autorčiných předcházejících výzkumných sond.

**Výzkum v letech 1995 - 1998** byl realizován na téměř stočlenném vzorku žáků se specifickou poruchou a učitelů, kteří je vzdělávali. Pracoval se sedmi výzkumnými technikami, jejichž výsledky byly vzájemně porovnávány a statisticky zpracovány. Hlavním úkolem výzkumu byla deskripce deficitů v oblasti komunikační kompetence a jejich dopady do sociální a vzdělávací oblasti. Dílčí cíl představovalo ověření nové techniky zaměřené na pragmatickou úroveň jazyka. **Hlavní hypotézy o snížené komunikační kompetenci žáků se specifickou poruchou učení a o jejich zvýšené maladaptivitě byly potvrzeny. Z velké části byla potvrzena i hypotéza o charakteristikách současného výchovně vzdělávacího procesu.**

**Výzkum z let 2001 - 2003** měl za cíl zúžit a prohloubit výzkum komunikační kompetence dětí se specifickou poruchou učení na jazykovou oblast.

Sledování jazykové oblasti představovalo výzkum vývoje asociování, morfologicko - syntaktické úrovně jazyka, pragmatické úrovně jazyka a verbální složky intelektu. Některé tyto charakteristiky nebyly dosud u dyslektických dětí sledovány. Vzhledem k charakteristikám sledované skupiny dětí byl výzkum prováděn dvěma postupy, jejichž výsledky byly komparovány. Všechny techniky byly nejdříve snímány jednotlivě na rozsáhlých vzorcích dětí se SPU a následně byly všechny najednou snímány u jednotlivých dětí se specifickou poruchou učení - celkem 50 žáků. Především druhý postup byl velmi

náročný na práci s dětmi, musel důsledně respektovat především jejich často zvýšenou unavitelnost.

Zjištěné závěry obohatí poznání o problematice dětí se specifickou poruchou učení a zařazení do pregraduální a postgraduální přípravy učitelů přispějí ke zkvalitnění intervenčních postupů. V široké souvislosti by poznání specifik jazyka dětí s poruchou učení mělo napomoci jejich úspěšnému integrovanému vzdělávání v běžných třídách základní školy. Výzkumný vzorek čítal u dvou hlavních technik (asociační test a test pragmatické úrovně jazyka) téměř 450 žáků, u dalších technik byl od 127 do 228 žáků.

Ve výzkumu byl sledován i prospěch žáků. Jejich známky z hlavních předmětů byly následující:

Položky jsou průměrným prospěchem v českém jazyce a matematice v 6 hlavních sledovaných věkových skupinách, celkem 443 dětí:

věk	průměrný prospěch v Čj			průměrný prospěch v M		
	všichni	chlapci	dívky	všichni	chlapci	dívky
8	2,14	2,16	2,1	1,73	1,75	1,7
9	2,63	2,68	2,52	2,23	2,28	2,12
10	2,63	2,74	2,37	2,24	2,29	2,14
11	2,63	2,79	2,37	2,30	2,31	2,13
12	3,11	3,23	2,72,	2,72	2,78	2,56
13	3,42	3,43	3,26	3,26	3,18	3,6

Z výsledků je patrný trend zhoršování prospěchu českého jazyka i matematiky s věkem dětí, zvláště markantní je zhoršení prospěchu při přechodu na 2. stupeň ZŠ, které je výraznější v českém jazyce. Nepřekvapují lepší výsledky dívek, ale překvapivé jsou malé rozdíly v klasifikaci českého jazyka a matematiky. Před 30 lety byl pro žáky s poruchou učení signifikantní dvoustupňový rozdíl v klasifikaci Čj a M, v autorčině předcházejícím výzkumu byl shledán průměrný prospěch v Čj 3,05 a v M 2,40 a v tomto výzkumu pak v Čj 2,52 a v M 2,22.

Dále byly sledovány údaje o typu specifické poruchy, která byla u žáků referována. Jednoznačně nejčastější poruchou je dyslexie - 333 případů. Zjištěné údaje dokládají známý fakt, že jednotlivé poruchy se často kombinují, zřejmě na podkladě společných deficitů, se kterými jsou etiologicky svázány. Za nejčastější kombinaci bývá považován dyslekticko–dysortografický syndrom, což doložil i tento výzkum (96 případů). Ve 14% případů nebyla porucha označena.

**Následující část příspěvku bude věnována podrobnému popisu výsledků tří technik: verbálních subtestů inteligenčního testu, asociačního testu a zkoušky jazykového citu. Výsledkům výzkumu pragmatické úrovně jazyka je věnován příspěvek v časopise e–Pedagogikum. Výsledky celého výzkumu zveřejňuje autorka ve své monografii z roku 2002.**

#### **Výzkum verbální složky intelektu žáků se specifickou poruchou učení**

Vzhledem k stále ještě respektované dohodě, která za specifické poruchy učení považuje specifické obtíže, které jsou ve výrazné diskrepanci s celkovou úrovní intelektu, nebylo důležité zjišťovat celkový intelektový potenciál žáků. Zaměření výzkumu do oblastí jazykové přivedlo autorku k záměru, věnovat se pouze verbální složce intelektu. Vzhledem k tomu, že všichni probandi měli diagnostikovanou poruchu učení, lze předpokládat, že jejich celkový intelekt se nachází v pásmu širokého průměru či výše.

V poradenském prostředí se k diagnostice intelektu nejčastěji využívá test PDW, kde jsou již dobře známy rozborů výkonů v jednotlivých subtestech u dětí se SPU. Proto byl k

testování zvolen méně často užívaný test, který mohou využívat i učitelé - byly vybrány **4 slovní subtesty Thorndikova Testu kognitivních schopností**. Test umožňuje posouzení individuálních schopností jedince. Je nástrojem k měření schopnosti používat symbolické vztahy a operovat s nimi. Test je konstruován tak, aby bylo pokryto relační myšlení u každého typu symbolů: klasifikace, analogie, chápání a série. Jedná se o poznávání rozvinuté schopnosti nikoli však její geneze. Test je zaměřen spíše na fluidní než krystalickou výkonnost.

### Realizace výzkumu:

Vzhledem k tomu, že nebyl snímán celý test a pracovalo se s dětmi se SPU, byly při testování provedeny tyto úpravy:

- test byl snímán pouze individuálně
- nebyl sledován čas
- administrátor dětem úlohy četl a výsledky zapisoval

**Výzkumný vzorek** tvořilo 127 žáků ZŠ s diagnostikovanou SPU. Sejmuté testy byly vyhodnoceny podle instrukce v manuálu pomocí šablony a dále zpracovány programem Excel.

### Výsledky výzkumu

Uvedeny jsou pouze aritmetické průměry jednotlivých položek v celé skupině. Vzhledem k tomu, že již hrubé skóry (přirazované podle věkových norem) a samozřejmě i další hodnotící skóry zohledňují věk dítěte, můžeme o celém vzorku uvažovat jako o kompaktní skupině.

	HS test 1	HS test 2	HS test 3	HS test 4	HS baterie	SVS	percentily	staniny
	15,74	17,66	15,61	12,94	61,96	95,59	41,51	4,49

Z celkových výsledků vyplývá, že ve slovní baterii se výsledky žáků se SPU nacházejí na dolní hranici průměru.

Hodnocení podle standardního věkového skóre, kde průměr je stanoven číslem 100 a standardní odchylka číslem 15, napovídá, že se výkony žáků nacházejí 1/3 standardní odchylky pod průměrem.

Percentilové hodnocení vypovídá o tom, že 41,41% vrstevníků těchto dětí podává horší výkon než oni.

I hodnocení podle stanin ukazuje, že se žáci na devítistupňové škále nacházejí na dolní části průměru.

Z hodnocení hrubých skórů jednotlivých subtestů ve vztahu k celkovému skóre baterie vyplývá různý podíl jejich zastoupení na celkovém výsledku.

1. subtest (slovník) je v celkovém výsledku zastoupen	25,40%
2. subtest (dokončování vět) je v celkovém výsledku zastoupen	28,50%
3. subtest (klasifikace) je v celkovém výsledku zastoupen	25,19%
4. subtest (analogie) je v celkovém výsledku zastoupen	20,88%

Tyto výsledky mohou být interpretovány tak, že ze čtyř subtestů slovní baterie jsou pro děti se specifickou poruchou učení nejnáročnější subtesty analogií, následují subtesty slovník a klasifikace a nejméně náročné je pro ně dokončování vět.

Sledována může být i úspěšnost v jednotlivých subtestech ze vztahu hrubých skórů a celkového počtu odpovědí v příslušném subtestu.

HS test	cel.odp.	HS test	cel.odp.	HS test	cel.odp.	HS test	cel.odp.	HS	
1	T1	2	T2	3	T3	4	T4	baterie	cel.odp.
15,74	22,06	17,66	22,84	15,61	23	12,94	22,63	61,96	90,54

Celkově byli žáci úspěšní v 68,43% a odpověděli na 90,54 otázek ze 100 předložených.

V 1. subtestu (slovník) byla úspěšnost 71,35%

Ve 2. subtestu (dokončování vět) byla úspěšnost 77,32%

Ve 3. subtestu (klasifikace) byla úspěšnost 65,86%

Ve 4. subtestu (analogie) byla úspěšnost 57,18%

I z těchto výsledků vyplývá, že pro děti se SPU byly nejjednodušší úkoly subtestu dokončování vět a nejtěžší úkoly analogií.

Nejslabší výkony v subtestu slovní analogie mohou být při interpretaci dány do souvislosti s určitým oslabením na sémantické úrovni jazyka, s obtížemi při vytváření logických vazeb mezi pojmy a menším rozsahem slovníku dítěte.

### **Výsledky výzkumu verbální složky intelektu žáků se specifickou poruchou učení konstatovaly:**

1. Údaje SVS, percentilů i statin řadí celkové výsledky výzkumného vzorku do spodní části pásma průměru, výkony můžeme interpretovat jako hraniční.

**U žáků se specifickou poruchou učení nacházíme úroveň výkonu ve verbální složce intelektu na dolní hranici průměru.**

2. Výsledky prokázaly, že ze čtyř verbálních subtestů byli žáci se SPU nejméně úspěšní v subtestu analogie a nejlepší výkony podávali v subtestu dokončování vět.

**U žáků se specifickou poruchou učení zjišťujeme nerovnoměrný výkon ve verbální baterii zkoušek.**

3. Nejslabší výkony byly shledány v subtestu analogie, jehož náročnost na sémantiku, vytváření logických vazeb a slovník dítěte spojují snížené výkony s nižší úrovní asociování - menším zastoupením nejvyšších asociovaných struktur (viz dále).

**U dětí se SPU je možné identifikovat nejobtížnější verbální subtest a prokázat jeho obtížnost i v jiných technikách.**

### **Výzkumy asociování žáků se SPU**

#### **Popis výzkumné techniky - Test volných slovních párových asociací**

V české odborné literatuře věnuje těmto otázkám značnou pozornost PhDr. Zdeněk Novák, CSc., který se snaží i o diagnostické a pedagogicko-psychologické využití volných slovních asociací (zejména párových). Využití je založeno na předpokladech o sémantických sítích a asociacích definujících strukturu a vývoj myšlení. Tyto struktury vazeb se budují na úrovni sémantické a syntaktické, to znamená, že nabývají na kvalitě s předmětnou i jazykovou zkušeností, které se v ontogenezi dítěte vzájemně prolínají a ovlivňují. Schématicky lze ontogenetický vývoj v této oblasti popsat jako vývoj od asociací na základě fonetických podobností, přes aktivní (funkční) vazby k syntagmaticko-syntaktickým spojům, které vlastně vytvářejí určitý kontext (odpověďové slovo je zásadně jiného slovního druhu než slovo podnětové) až k paradigmatickým asociacím (odpověďové slovo stejného slovního druhu jako podnětové) a k tzv. lexikálně syntagmatickým asociacím, kde už výrazně převažuje nad kontextovou souvislostí vazba významová. Je příznačné, že tento vývoj se opakuje při učení cizímu jazyku, kdy se na počátku asociují foneticky podobná slova

v mateřštině a postupně se s aktivizací nového jazyka asociování přibližuje charakteristikám v mateřštině.

Výhodou diagnostického využití asociačních testů je, že nepodléhají tzv. tunelovému efektu, kdy ostatní jazykové testy preferují jedince s obdobným uspořádáním znalostí, vyjadřování a způsobu myšlení, které má autor testu. Naopak indikují vnitřní uspořádání, rozsah a hloubku porozumění a nejen pamětné osvojení. Tato diagnostika umožňuje měření paměti, stupně aktivizace mateřského i cizího jazyka, věcného porozumění, úrovně řečové produkce, zobecnování, transferu a může se uplatnit i při zjišťování kreativity.

Na základě těchto, převážně zahraničních zkušeností, zpracoval Z. Novák seznam 150 českých podnětových slov a sledoval ve svém výzkumu jejich asociace u vzorku 300 vysokoškoláků a 200 vyučenců. Z výsledků experimentu vznikly první české normy volných slovních párových asociací pro dospělé. Poté byly zpracovány normy pro dětskou a adolescentní populaci od 5 do 19 let.

Ve 150 podnětových slovech jsou substantiva (55), adjektiva (30), slovesa (40), příslovce (15) a zájmena (10) v zastoupení podle frekvence odpovídající psané češtině. Asociovaná slova byla během Novákova výzkumu zařazena do jednotlivých kategorií a autor pak posuzoval zastoupení typů asociací ve věkových skupinách s odstupem dvou let. Ze slovních druhů vzbuzují zvláštní zájem substantiva, která podněcují nejvíce paradigmatických odpovědí.

Dalším sledovaným ukazatelem je heterogenita asociačních odpovědí v jednotlivých věkových skupinách, která vyjadřuje míru individualizace či socializace významů. Distribuce odpovědí na každé jednotlivé slovo je proto opatřena **indexem heterogenity** - poměrem počtu různých asociačních odpovědí a počtu všech asociačních odpovědí.

### **Vlastní výzkum autorky**

Cílem výzkumu bylo srovnat asociování žáků s poruchou se zpracovanou normou a výsledky výzkumů Z. Nováka.

Konkrétně bylo zpracováno:

- sumarizace asociovaných odpovědí - zpracováno obdobně jako v Novákových normách podle četností výskytu
- indexy heterogenity = poměr počtu různých odpovědí a počtu všech odpovědí charakterizující celkové rozložení asociovaných odpovědí
- zastoupení jednotlivých typů asociací: paradigmatické, lexikálně syntagmatické, syntagmaticko syntaktické a absentní
- zastoupení typů asociací na substantiva - slovní druh, který nejčastěji evokuje paradigmatické odpovědi

### **Popis výzkumného vzorku:**

Dotazník byl snímán u 443 žáků s diagnostikovanou poruchou učení ve věku od 8 do 13 let.

### **Realizace výzkumu:**

Test volných slovních párových asociací byl snímán dílem samostatně a dílem v baterii s dalšími technikami, nejčastěji s Dotazníkem pragmatické úrovně jazyka. Vyhodnocení a interpretace výsledků vycházely z porovnání s normami, které zpracoval autor testu - Z. Novák v roce 1998.

Základní údaje, tj. **150 asociovaných slov od 443 dětí (tj. 66 450 slov)** se specifickou poruchou, byly uloženy do počítačové databáze Access a dále zpracovávány Programy Access a Excel. **Tyto údaje představují u nás první takto rozsáhlý vzorek asociací u specifické skupiny dětí s odchylkami v komunikaci.**

## Výsledky výzkumu:

### 1. Sledování indexu heterogenity

Průměrný index heterogenity podle věku

věk	8	9	10	11	12	13
index heterogenity SPU	0,614	0,479	0,404	0,480	0,485	0,624
index heterogenity norma		0,380		0,289		0,344
rozdíl		0,099		0,191		0,280

Porovnávány byly především skupiny srovnatelné velikosti tj. devíti a jedenáctiletí, protože při srovnávání indexů heterogenity hraje velikost skupiny významnou roli.

**Z výsledků vyplývá, že žáci se SPU vykazují vyšší index heterogenity než jejich vrstevníci bez poruchy, zejména ve vyšších věkových skupinách, což prokazuje nižší konzistenci asociovaných odpovědí (Novák uvádí též pojem komunalita) spojenou s výraznější individualitostí asociací, která vypovídá o nižší úrovni těchto procesů.**

### 2. Sledování zastoupení jednotlivých typů asociací

Výsledky jsou vzhledem k nerovnoměrnému zastoupení ve skupinách vykázaný procentně.

Sledování vývoje typů asociací:

9 let	počty SPU	% SPU	% Novák	rozdíl
paradigmatické asociace	6844	51,6%	54,48%	-2,88%
lexikálně syntagmatické as.	2415	18,2%	23,56%	-5,36%
syntagmaticko syntaktické as.	3572	26,9%	20,57	+6,33
absentní odpovědi	428	3,2%	1,39	+1,81%
celkem	13259	100,0%	100%	
parad. + lex. syntag. asociace		69,8%	78,04%	

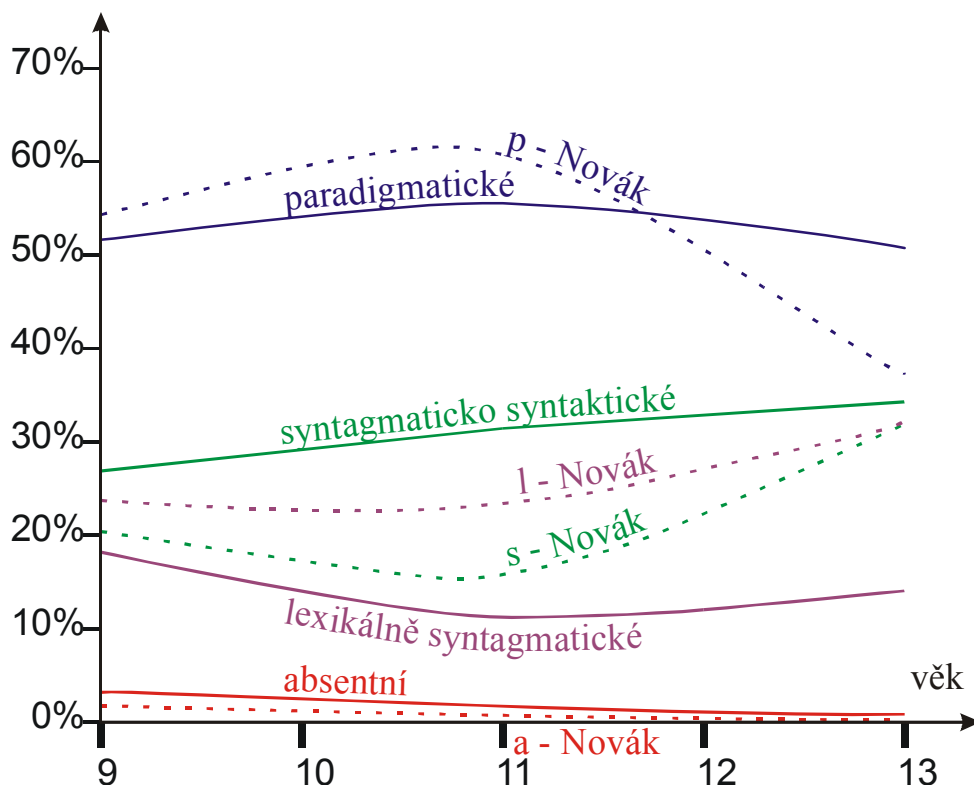
11 let	počty SPU	% SPU	% Novák	rozdíl
paradigmatické asociace	6732	55,5%	60,72%	-5,22%
lexikálně syntagmatické as.	1360	11,2%	23,22%	-12,02%
syntagmaticko syntaktické as.	3813	31,5%	15,87%	+15,63%
absentní odpovědi	215	1,8%	0,19%	-1,61%
celkem	12120	100,0%	100%	
parad. + lex. syntag. asociace		66,9%	83,94%	

13 let	počty SPU	% SPU	% Novák	rozdíl
paradigmatické asociace	2132	50,8%	36,84%	+13,96%
lexikálně syntagmatické as.	591	14,1%	31,80%	-17,7%
syntagmaticko syntaktické as.	1440	34,3%	31,30%	+3%
absentní odpovědi	37	0,9%	0,06%	0,84%
celkem	4200	100%	100%	
parad. + lex. syntag. asociace		64,9%%	68,64%	

Z tabulek je patrné, že žáci se SPU vykazují při srovnávání s dětmi bez poruchy nižší zastoupení asociačních odpovědí vyspělejších úrovní tj. paradigmatických a lexikálně

syntagmatických a naopak vyšší výskyt syntagmaticko syntaktické asociací. Nejvýraznější je tento rozdíl ve skupině jedenáctiletých. Výraznější je deficit u lexikálně syntagmatických odpovědí než u paradigmatických, což může souviset se zahrnováním tzv. raných fonetických asociací mezi ostatní typy (dle instrukce Z. Nováka), nejčastěji právě mezi asociace paradigmatické. Z téhož důvodu zřejmě nenacházíme u žáků se SPU výraznou křivku nárůstu paradigmatických asociací od 9 do 11 let s následným poklesem do 13 let při současném poklesu lexikálně syntagmatických a syntagmaticko syntaktických odpovědí.

### 3. Průběh volných slovních párových asociací v rozmezí 9 - 11 - 13 let: porovnání skupiny s poruchou s normami Z. Nováka



Legenda: zastoupení jednotlivých typů asociací **p, l, s, a**  
zastoupení jednotlivých typů asociací podle normy (p, l, s, a - Novák)

Můžeme konstatovat, že u žáků se specifickou poruchou učení byl při srovnání s vrstevníky bez poruchy prokázán nižší výskyt ontogeneticky vyšších typů asociací (paradigmatické a lexikálně syntagmatické) a naopak zvýšený výskyt méně vyspělých typů asociací.

U žáků se SPU nebyla shledána charakteristická křivka vývoje asociací mezi 9 a 13 rokem.

### 4. Sledování asociování na substantivní podněty:

9 let	počty SPU	% SPU	% Novák	rozdíl
paradigmatické asociace	3113	63,6%	60,87%	+2,73%
lexikálně syntagmatické as.	539	11,0%	29,33%	-18,33%
syntagmaticko syntaktické as.	1090	22,3%	8,73%	+13,57%
absentní odpovědi	153	3,1%	1,07%	+2,03%

celkem	4895	100,0%	100%	
--------	------	--------	------	--

11 let	počty SPU	% SPU	% Novák	rozdíl
paradigmatické asociace	3066	68,8%	75,17%	-6,37%
lexikálně syntagmatické as.	193	4,3%	20,55%	-16,25%
syntagmaticko syntaktické as.	1128	25,3%	4,12%	+21,18%
absentní odpovědi	68	1,5%	0,16	1,34%
celkem	4455	100,0%	100%	

13 let	počty SPU	% SPU	% Novák	rozdíl
paradigmatické asociace	995	64,6%	54,13%	+10,47
lexikálně syntagmatické as.	122	7,9%	36,86%	-28,96
syntagmaticko syntaktické as.	413	26,8%	8,94%	+17,86
absentní odpovědi	10	0,6%	0,07%	+0,53
celkem	1540	100%	100%	

Z výsledku je patrné, že ve skupině devítiletých bylo zjištěno zastoupení paradigmatických odpovědí téměř o 3% vyšší než u dětí bez poruchy, ale další výsledky již odpovídají očekávanému deficitu na straně žáků se SPU. Ještě výraznější je tento trend u třináctiletých, kteří asociovali paradigmaticky ve více než 10 procentech častěji než děti bez poruchy. Dále je však markantní výrazně nižší zastoupení lexikálně syntagmatických asociací na substantiva ve skupině devítiletých, jedenáctiletých i třináctiletých a naopak výrazně vyšší zastoupení syntagmaticko syntaktických asociací.

**O asociování na substantiva můžeme konstatovat, že žáci se SPU asociují ve srovnatelném nebo dokonce vyšším počtu paradigmaticky, což je možno zřejmě dát do souvislosti se zařazováním raných fonetických asociací mezi paradigmatický typ asociací, výrazný deficit byl však zjištěn u lexikálně syntagmatických asociací ve všech věkových kategoriích.**

**Celkově výzkum asociování dětí se SPU zjistil, že:**

1. Byly prokázány rozdíly v indexech heterogenity ve všech věkových skupinách. Průkazné jsou na skupině 9 a 11letých, které byly početně srovnatelné s kontrolním vzorkem

**Nižší jazyková úroveň žáků se specifickou poruchou učení se projevuje ve vyšším indexu heterogenity jejich asociování.**

2. Ve srovnatelných věkových skupinách žáků se SPU byl prokázán nižší výskyt paradigmatických a zvláště lexikálně syntagmatických asociací a vyšší zastoupení vývojově méně kvalitních syntagmaticko syntaktických asociací než u kontrolní skupiny. Rozdíly narůstají s věkem.

**Zaostávání jazykového vývoje těchto dětí se projevuje v nižším zastoupení vyspělých asociací tj. paradigmatických a lexikálně syntagmatických.**

3. Křivka asociací nemá v intervalu mezi 9 a 13 rokem tak výrazný tvar jako u dětí bez poruchy.

**U žáků se SPU není patrný výrazný nárůst a následný pokles paradigmatických asociací mezi 9 a 13 rokem, který je charakteristický pro děti bez poruchy.**

4. Ve skupině devítiletých a třináctiletých bylo zjištěno vyšší zastoupení paradigmatických asociací na substantiva než ve skupině kontrolní. Výrazný deficit byl však zjištěn u lexikálně syntagmatických asociací.



**Oproti předpokladu se u žáků se SPU neprojevovalo nižší zastoupení paradigmatických asociací na substantiva.**

### Výzkum jazykového citu u dětí se SPU

#### **Popis výzkumné techniky:**

Zkouška jazykového citu Z. Žlaba byla konstruována českými autory v polovině 80. letech a od té doby je používána jako doplňující diagnostická technika při vyšetřeních specifických poruch učení.

Výkony ve zkoušce jazykového citu souvisejí s celým sdělovacím procesem. U dětí se specifickou poruchou učení výsledky dokládají, že se u nich **jedná o celkové snížení jazykových schopností, o oslabení v několika nebo ve všech složkách řečové komunikace.**

Zkouška standardizovaná pro žáky 1. - 5. ročníku základní škol sestává z pěti subtestů. Testuje schopnost dítěte používat obvyklé gramatické tvary. Výsledky jsou hodnoceny bodováním 0, 1 a 2 body.

1. subtest vyžaduje přiřazení správného ukazovacího zájmena k předkládaným podstatným jménům.

2. subtest má dvě části. První testuje přechylování a v druhé je třeba tvořit adjektivum od substantiva nebo slovesa.

3. subtest má rovněž dvě části. V 1. části má proband použít správného deklinačního tvaru podstatného jména, ve druhé části převádí věty z času přítomného do času minulého.

4. subtest vyžaduje v započaté větě použít ve správných tvarech dvě až tři slova (substantivum s adjektivem, číslovkou nebo zájmenem), která examinátor vysloví v nominativu.

5. subtest zjišťuje schopnost určit v řadě slov jejich společný základ (slovní kořen).

Normy zkoušky jsou vyjádřeny ve stenech a uspořádány do pěti věkových stupňů. Odpovídají výsledkům dosahovaným v pololetí školního roku +1 a -1 měsíc. Nerozlišují údaje pro chlapce a dívky.

#### **Popis výzkumného vzorku a realizace výzkumu:**

Vzorek čítal 228 žáků ZŠ s diagnostikovanou specifickou poruchou v řečové oblasti. Výsledky výzkumu byly zpracovány podle norem techniky počítačovým programem Excel.

#### **Výsledky výzkumu:**

Zkouška jazykového citu je technika, která se užívá při diagnostice SPU, kde jako jedna z mála dokáže diagnostikovat morfologicko-syntaktickou úroveň jazyka. Proto při jejím snímání nebyla hlavní prostá kvantifikace výsledků - snížený jazykový cit se ve skupině samozřejmě předpokládal, ale šlo o jemnější zhodnocení úkolů jednotlivých subtestů.

Celkové výsledky uvádí následující tabulka. Výsledky jednotlivých subtestů jsou uváděny v hrubých skórech, celkové výsledky jsou podle norem převedeny na steny

subtest1	subtest2	subtest3	subtest4	subtest5	celkem	sten
8,87	7,70	8,01	5,72	8,022	38,33	4,01

Celkové výsledky vypovídají o hraniční úrovni jazykového citu u dětí se SPU (počátek 4. stenu).

Žáci mohli ve zkoušce získat maximálně 50 bodů. Celkově tedy splnili požadavky testu ze 76%. Tento údaj však nerespektuje věkové rozdíly ve výkonu. Větší výpovědní

hodnotu bude mít zřejmě rozdílné zastoupení výkonu v jednotlivých subtestech na výkonu celkovém.

	subtest1	subtest2	subtest3	subtest4	subtest5	celkem	sten
	8,87	7,70	8,01	5,72	8,022	38,33	4,01
%	23,1%	20,1%	20,8%	14,9%	20,9%	100%	

Z těchto údajů vyplývá, že celkově se ve skupině žáků se specifickou poruchou jako nejobtížnější jeví 4. subtest, ve kterém musí dítě v započaté větě použít ve správných tvarech dvě až tři slova, která examinátor vysloví v nominativu. Jde vždy o substantivum ve spojení s adjektivem, číslovkou nebo zájmenem. Naopak jako nejsnazší se ukázal svým zastoupením na celkovém výkonu subtest první, kdy je třeba podstatným jménům přiřazovat ukazovací zájmeno v příslušném rodě.

Z výsledků Zkoušky jazykového citu je možno vysoudit, že **žáci se specifickou poruchou učení vykazují kvantitativně hraniční výkon s markantně slabšími výsledky v subtestu zaměřeném na skloňování. Tento výsledek odpovídá zjištění, že hlavní deficity spojené se specifickými poruchami učení je třeba hledat v jemných odchylkách sluchového vnímání.** Do české diagnostické praxe by měly být uvedeny další diagnostické nástroje postihující morfologicko-syntaktickou úroveň jazyka a celou oblast fonologického uvědomování.

**Celkově lze z výsledků výzkumu některých aspektů jazyka dětí se SPU konstatovat, že:**

**Děti se specifickou poruchou učení disponují odlišnou strukturou jazykové složky inteligence.** Zjištěné výsledky v jazykové složce se průměrně nacházely na dolní hranici průměru a dá se tedy předpokládat, že jazykové výkony snižují celkový intelekt dítěte. Ze zkoušek slovník, dokončování vět, klasifikace pojmů a slovní analogie byly zjištěny nejlepší výkony u dokončování vět a nejslabší ve slovních analogiích. Nižší výkon v analogiích můžeme dát do souvislosti s deficitem na sémantické úrovni jazyka, s obtížemi v chápání logických vztahů a menším rozsahem slovníku dítěte. Obdobné jevy nacházíme i při interpretaci nižší úrovně asociování.

**Děti se specifickou poruchou učení trpí nejčastěji deficitem fonologických procesů** (tj. problémy v klíčové jazykové oblasti), se kterým jsou etiologicky spojeny obtíže ve čtení (čtení západních jazyků stojí na fonologických procesech na rozdíl od jazykových systémů Orientu, které dávají přednost ideografickému čtení), ve psaní, ale kupodivu i v matematice. Tyto deficity jsou již dostatečně prověřeny celou řadou výzkumů, diagnostika této úrovně jazyka je rutinní součástí poradenských vyšetření a nebyla proto zahrnuta primárně do výzkumné baterie, souvislosti byly sledovány pouze ze sekundárních projevů.

**Děti se specifickou poruchou učení produkují méně vyspělých typů asociací,** proto jsou handicapovány v chápání a výstavbě logických struktur v učivu. Přejít od syntagmaticko syntaktických k paradigmatickým asociacím je podle Nováka (1998) bezpečným indikátorem rozvoje verbalizace dětí mladšího školního věku. Pokud se u dětí se SPU opožďuje, dají se u nich očekávat:

- obtíže s chápáním logických vztahů ve větách, s užitím spojek, s doplňováním neúplných vět
- menší rozsah aktivního slovníku
- obtíže s výukou cizího jazyka, během které se ontogeneze asociování v mateřštině opakuje
- porozumění nahrazené pamětním osvojením
- absence klíčových významových vazeb

- nižší úroveň tvoření pojmů a zobecňování
- nižší úroveň jazykové kreativity
- neschopnost organizovaného, systémového zpracování učební látky

**Děti se specifickou poruchou učení mají hraniční úroveň jazykového citu**, která podle autorů příslušné techniky souvisí především s postižením morfologicko–syntaktické stránky jazyka a obtížemi ve sluchová percepci. Podle struktury jejich výkonů ve zkoušce je možno očekávat

- závažné obtíže při psaní diktátů
- dysgramatické vyjadřování s největšími problémy se správném skloňování

**Z těchto výsledků vyplývá, že určité deficity nacházíme na fonologické, morfologicko syntaktické i sémantické úrovni jazyka a z Gardnerova pohledu můžeme najít obtíže při naplňování všech čtyř základních funkcí jazyka - rétorické, vysvětlovací, paměťové i metalingvistické. Všechny tyto deficity se konkrétně promítají do školní výchovy i vzdělávání a nejen tam, mají i výrazné sociální souvislosti.**

Žáci se SPU jsou v našich školách nejčastěji integrovanými a učitel je tedy právě u nich postaven před úkol individualizovat výuku, respektovat speciální vzdělávací potřeby, z nichž mnohé vyplývají z výše zmíněných charakteristik jejich jazyka. V určité situaci je dokonce individualizací povinován a musí ji prokazovat.

Začlenění žáků se specifickou poruchou učení do běžných tříd má celou řadu charakteristik a tito žáci představují atypickou skupinu jedinců se speciálními potřebami. Blíží se běžné populaci relativně lehkým postižením, relativně pozdní manifestací poruchy (až ve školním věku) a většinou jsou spontánně integrováni. Tyto skutečnosti však jejich situaci neusnadňují, právě naopak. Integrace dětí se SPU má bohužel často pouze formální podobu.

Vznikají otázky: Jak respektovat jejich speciální edukační potřeby? Je integrace či inkluze těchto žáků realitou, cílem či nedosažitelným ideálem?

Odvodíme-li ze zjištěných deficitů speciální vzdělávací potřeby dětí se SPU, v mnoha oblastech zjistíme, že specifika přístupu nemusí být zvlášť zdůrazňována, protože moderní výchovné systémy, akceptující celé spektrum žáků, s uspokojováním individuálních potřeb již počítají. Je to dokonce jeden z hlavních rysů jejich modernosti. Jako nejlépe vyhovující se zdají humanistické, **na dítě/žáka zaměřené směry vzdělávání**. Konkrétní podobu dostávají tyto myšlenky i v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha).

Speciální vzdělávací potřeby žáků se SPU, které by měla výchova zaměřená na dítě brát v úvahu, jsou spojeny s jazykovým handicapem, který je obdobou omezeného jazykového kódu. Žáci s omezeným jazykovým kódem (viz známou Bernsteinovu teorii jazykové socializace) potřebují individualizovanou, např. kompenzační, výchovu tak, aby byla vyrovnána jejich vzdělávací příležitost. Neopominutelné je i celkové bezpečné vzdělávací klima. Významné změny by měla doznat i diagnostika, která by se namísto konstatování stavu a přidělení diagnózy měla koncentrovat na podpůrnou činnost, vývoj s cílem změny k lepšímu. V tomto kontextu pak diagnóza není cílem - koncem procesu, ale počátkem - podnětem k zahájení intervence.

Sociální dimenzi problematiky je třeba ještě zasadit do kontextu lidských práv, rovnosti šancí. V České republice, kde byla výzkumy OECD/PISA zjištěna nejsilnější souvislost mezi ekonomickým, sociálním a kulturním statutem rodiny a školními výsledky žáků, je důvod k zamyšlení a realizaci změn, které ve škole posílí inkluzivní principy.

Z širších výsledků autorčina výzkumu vyplynulo, že potřeba speciálních postupů byla nejčastěji zmiňována v kognitivních oblastech, jejichž zvládnutí bude zřejmě představovat důležitou položku v kompetencích učitele. Důležitou úlohu bude vždy hrát pregraduální a postgraduální vzdělávání učitelů. V této souvislosti je třeba zdůraznit formativní stránku

přípravy učitelů, stimulující kromě jiného zvláště hodnoty, neboť uspořádaný systém hodnot určuje „poznávací síť“ jednotlivce a vytváří u něj kognitivní filtr.

Můžeme tedy konstatovat, že **inkluze žáků se specifickými poruchami učení představuje reálný cíl, jehož splnění však přímo souvisí s naplněním požadavků na transformaci školy**. Její významnou součástí jsou požadavky na **individualizaci výchovně vzdělávacího působení**, která představuje základní princip inkluzivní školy.

**Pojem inkluze preferujeme před termínem integrace**, protože představuje vyšší úroveň akceptace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vytváří na dítě orientované prostředí, které je podnětné pro všechny zúčastněné.

K výhodám inkluzivní třídy patří, že všem dětem přináší možnost:

- získat širší pohled na svět a naučit se akceptovat odlišnosti
- podílet se na vzdělávání ostatních a tím se obohatit
- přispívat k naplnění potřeb ostatních a tím rozvíjet vlastní empatii

**Závěrem můžeme konstatovat, že vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení představuje typický příklad jevu, který je třeba pojímat multidisciplinárně, s důrazem na humanistický přístup. Je třeba věnovat vyváženou pozornost jeho faktorům vnitřním i vnějším, změnit úlohu diagnostiky a soustředit pozornost na individualizované respektování speciálních potřeb těchto žáků v prostředí běžné školy.**

#### **Použitá literatura:**

Gardner, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999

Kocurová, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda: Čeněk, 2002

Lang, G., Berberichová, Ch. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998

Novák, Z. *Vývoj syntaktických struktur volných slovních párových asociací od pěti do devatenácti let*. Praha: AV ČR, 1998

Pasch, M. et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998

Pokorná, V. *Teorie a náprava specifických poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001

Prunner, P. *Výzkum hodnot*. Plzeň: Euroverlag, 2002

Thordike et al. *Test kognitivních schopností*. Brno: Psychodiagnostika, 1997

Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001

Žlab, Z. *Zkouška jazykového citu*. Praha: Metodická informace PPP hl. m. Prahy, 1986

<b>PaedDr. Marie Kocurová, Ph.D.</b>	<b>katedra pedagogiky FPE ZČU v Plzni</b>
	<b>e-mail: kocurova@kpg.zcu.cz</b>