

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Porovnání standardizovaného testování a dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou

The comparison of standardized testing and dynamic diagnostics of pupils with specific learning disabilities while using the Rey-Osterrieth complex figure

Bc. Aneta Baborová

Vedoucí práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Porovnání standardizovaného testování a dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Proboštově dne 5. 12. 2021

Primárně bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Sotákové, Ph.D. za velice vstřícný přístup a cenné rady. Rovněž bych chtěla poděkovat celému pracovnímu týmu PPP Teplice, díky němuž bylo vůbec možné výzkum zrealizovat. Velké díky patří i celé rodině, která mi byla oporou po celou dobu studia. Jmenovitě Margitě Saksunové, Romanovi Saksunovi a Veronice Saksunové. Další velké díky patří mému manželovi Ing. Martinovi Baborovi, Ph.D., který mi kromě opory poskytoval i cenné vědecké rady. A zmínit bych chtěla i zvířecí členy rodiny, kteří mě udržovali v psychické pohodě po celou dobu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá porovnáním standardizovaného testování a dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou. Jejím cílem je zjistit výhody a nevýhody dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování výše zmíněným diagnostickým nástrojem. Podkladem pro realizaci výzkumu je teoretická část, kterou tvoří dvě velké oblasti. Těmito oblastmi jsou standardizované testování/dynamická diagnostika a specifické poruchy učení/chování. Z nich jsou pak vyzdvíženy aspekty, které nejvíce korelují s empirickou částí. V případě první oblasti, tedy standardizovaného testování/dynamické diagnostiky, jde konkrétně o kritiku standardizovaného testování, dynamickou diagnostiku, teoretický rámec dynamické diagnostiky, dynamický přístup v poradenské praxi a o kritiku dynamické diagnostiky. V druhé sledované oblasti jde o druhy specifických poruch učení, o jejich sociální kontext a o specifické poruchy chování.

Výzkumná data byla získána pomocí Rey-Osterriethovy komplexní figury a inteligenční škály WISC-III. Inteligenční škála WISC-III byla podstatná pro stanovení výzkumného souboru, pro interpretaci dat z pohledu kognitivního profilu a pro negativní interferenci v rámci testování pomocí Rey-Osterriethovy komplexní figury. Vrcholem empirické části jsou výsledky výzkumu. Výsledky naznačují, že dynamickou diagnostikou získáme větší množství různorodých dat oproti standardizovanému testování. Zajímavou informací konkrétnějšího rázu je, že pokud proband podal v kopii nízký výkon, tak se mu figura již mohla špatně uložit do paměti, což vysvětluje následné nízké výkony v reprodukcích. Avšak to úplně nejdůležitější zjištění je, že zprostředkované učení má smysl i u žáků, kteří mají specifické poruchy učení a mají tedy řadu oslabených schopností. Svou účinnost má už i zprostředkované učení trvající pouhých 30 minut. Žáci se specifickými poruchami učení tedy dosahují v rámci dynamické diagnostiky lepších výsledků než při standardizovaném testování.

KLÍČOVÁ SLOVA

standardizované testování, dynamická diagnostika, specifické poruchy učení, Rey-Osterriethova komplexní figura

ABSTRACT

The thesis deals with the comparison of standardized testing, and dynamic diagnostics of pupils with specific learning disabilities while using the Rey-Osterrieth complex figure. The thesis aimed to find out the advantages and disadvantages of dynamic diagnostics of pupils with specific learning disabilities while using the above-mentioned diagnostic tool. The implementation of research is based on the theoretical part, which consists of two large areas. These areas are standardized testing/dynamic diagnostics and specific learning/behavioral disabilities. The aspects that most correlate with the empirical part are highlighted. From the first area it is specifically the critique of standardized testing, dynamic diagnostics, the theoretical framework of dynamic diagnostics, the dynamic approach in consulting practice, and the critique of dynamic diagnostics. The second area concerns the types of specific learning disabilities, their social context, and specific behavioral disabilities.

Research data were obtained using the Rey-Osterrieth complex figure and the WISC-III intelligence scale. The WISC-III intelligence scale was essential for determination of the research set, for the interpretation of the data based on cognitive profile, and for the negative interference in the testing using the Rey-Osterrieth complex figure. The peak of the empirical part are the results of the research. The results suggest that dynamic diagnostics help to gather more data compared to standardized testing. An interesting piece of information is that if the proband gave a low performance in the copy then the figure may have been wrongly stored in his memory, which explains the subsequent low scores in reproductions. However, the most important outcome is that mediated learning is also valuable for pupils with specific learning disabilities. Although, they have many disabled abilities. Even mediated learning lasting just 30 minutes has significant effect. Thus, pupils with specific learning disabilities perform better in dynamic diagnosis than in standardized testing.

KEYWORDS

standardized testing, dynamic diagnostics, specific learning disabilities, Rey-Osterrieth complex figure

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Standardizované testování a dynamická diagnostika ¹	9
1.1 Kritika standardizovaného testování	10
1.2 Dynamická diagnostika	11
1.3 Teoretický rámec dynamické diagnostiky	12
1.3.1 Teorie kognitivního vývoje (J. Piaget)	12
1.3.2 Zóna nejbližšího vývoje (L. S. Vygotskij)	12
1.3.3 Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti (R. Feuerstein).....	13
1.4 Dynamický přístup v poradenské praxi	23
1.5 Kritika dynamické diagnostiky.....	23
2 Specifické poruchy učení.....	24
2.1 Druhy specifických poruch učení	25
2.1.1 Dyslexie	25
2.1.2 Dysgrafie	26
2.1.3 Dysortografie	26
2.1.4 Dyskalkulie.....	27
2.2 Sociální kontext specifických poruch učení	27
3 Specifické poruchy chování.....	28
Empirická část	29
4 Metodologie výzkumu.....	29
4.1 Úvod do výzkumného problému	29
4.2 Formulace cílů a výzkumných otázek	29
4.3 Výzkumný soubor	30
4.4 Průběh a metody výzkumu	32

4.4.1	Předvýzkum.....	33
4.4.2	Metody sběru dat	34
4.5	Zpracování dat	41
4.6	Etika a integrita ve výzkumu	41
5	Výsledky výzkumu.....	42
5.1	Prezentace dat (WISC-III a TKF).....	42
5.1.1	Chlapec B	42
5.1.2	Chlapec N	45
5.1.3	Chlapec C	48
5.1.4	Chlapec L.....	51
5.1.5	Dívka L.....	54
5.1.6	Dívka M.....	57
5.1.7	Dívka C.....	60
5.1.8	Dívka K	63
5.2	Intepretace dat (WISC-III a TKF)	66
5.2.1	Interpretace dat z pohledu kvantitativní analýzy TKF	66
5.2.2	Interpretace dat z pohledu kvalitativní analýzy TKF	70
5.2.3	Interpretace dat z pohledu kognitivního profilu	72
5.2.4	Interpretace dat z pohledu časového trvání TKF.....	76
5.3	Prezentace a interpretace dat (zprostředkované učení).....	78
	Diskuse	80
	Závěr.....	86
	Seznam použitých informačních zdrojů	89
	Internetové zdroje.....	95
	Seznam příloh.....	98

Úvod

Představme si, že jsme žákem se specifickými poruchami učení. Škola je pro nás trápením, jelikož základní dovednosti čtení, psaní a počítání neovládáme tak dobře jako naši spolužáci. Bakaláři (softwarový systém na klasifikaci) se plní špatnými známkami i přesto, že doma s maminkou sedíme tři hodiny denně u domácí přípravy. Na zájmové aktivity už nezbývá čas. Vyjmenovaná slova známe popředu i pozpátku, ale z diktátu nemáme jinou známku než pětku. Tak proč se vlastně vůbec snažíme? Začínáme být demotivovaní, domácí příprava automaticky znamená pláč z frustrace a před odchodem do školy nás bolí břicho. Nastane den D, kdy nás maminka nevezde do školy, ale do pedagogicko-psychologické poradny. No co, školu už stejně nesnášíme, tak alespoň máme změnu. V pedagogicko-psychologické poradně nás uvítá moc milá paní speciální pedagožka. Ale co čert nechtěl, dá nám testy na čtení, psaní a počítání. Jako vždy selžeme, co jiného se také dalo čekat. Sice se paní speciální pedagožka snaží a je na nás moc milá, nicméně pachut' selhání z nás jen tak nesejme. Dobře, máme to za sebou, co dál. Na řadu přichází psychologické vyšetření. Další moc milá paní psycholožka, která nám zadá inteligenční test. Samozřejmě k tomu je třeba, abychom na určité úrovni náročnosti úkolu selhali, což si ovšem neuvědomujeme. Selháváme doma, ve škole, na speciálně-pedagogickém vyšetření, tak proč si nedat ještě jedno selhání na psychologickém vyšetření? Uf, máme to za sebou.

Tento příběh je extrémní podobou toho, co může žák se specifickými poruchami učení prožívat. Samozřejmě problematika specifických poruch učení již není úplně neznámá, takže většina pedagogů již ví, jak by měla zareagovat. Rovněž v pedagogicko-psychologické poradně jsou odborní pracovníci velmi empatičtí a selhávání dítěte ve standardizovaných testech se snaží co nejvíce ošetřit. Na druhou stranu pachut' selhání, stejně jako školský apel na základní dovednosti jako je čtení, psaní a počítání, jen tak nezmizí. Možná se může zdát, že jsme v tuto chvíli velmi vzdálení tématu diplomové práce, avšak opak je pravdou. Tato diplomová práce si totiž klade za cíl představit možnost, jak začlenit do diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně i část, která pocit selhávání naprosto postrádá. Touto variantou je dynamická diagnostika. Záměrně není zmíněna náhrada, ale začlenění do diagnostiky. Dynamická diagnostika totiž nemůže nahradit veškeré standardizované testování. Kromě výhod s sebou totiž přináší i značné nevýhody.

Je třeba dostat se hlouběji k jádru problému a neřešit pouze jak diagnostikovat, ale spíše co je účelem diagnostiky. První asi každého napadne diagnostika za účelem diagnózy. Často je tomu tak, že diagnóza bývá základem pro další účely diagnostiky. Dalšími účely diagnostiky bývá plán podpory, možnosti intervence, profil obtíží a zdroje obtíží. Ovšem existuje hraniční případ stanovení diagnózy bez dalších účelů diagnostiky. Čili dítě má pouze diagnózu, ale nevíme nic blíže k plánu podpory, k možnostem intervence, k profilu obtíží ani ke zdrojům obtíží. Taková diagnostika by měla být „zrušena“ (Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004). A k čemu nám tato informace vzhledem k tématu diplomové práce je? Je důležité nahlédnout do podstaty standardizovaného testování i dynamické diagnostiky a zvolit v konkrétním případě právě vhodnou metodu. Avšak určitě je třeba vyhnout se diagnostice pro diagnózu, ke které má blíže standardizované testování.

Již tento úvod naznačuje koexistenci standardizovaného testování a dynamické diagnostiky a jejich volbu dle účelu diagnostiky. Tato diplomová práce jde o něco dále – navrhuje možnost začlenění dynamické diagnostiky, která je šetrnější k emocím dítěte, do procesu standardizovaného testování. Konkrétně lze využít dynamickou diagnostiku při administraci Rey-Osterriethovy komplexní figury, která bývá v poradnách častou komponentou vyšetření klienta.

Teoretickou část lze rozdělit na dvě velké oblasti, kterými jsou standardizované testování/dynamická diagnostika a specifické poruchy učení/chování. Z nich jsou pak vyzdviženy nejdůležitější složky. V případě první oblasti, tedy standardizovaného testování/dynamické diagnostiky, jde konkrétně o kritiku standardizovaného testování, dynamickou diagnostiku, teoretický rámec dynamické diagnostiky, dynamický přístup v poradenské praxi a o kritiku dynamické diagnostiky. V druhé sledované oblasti jde o druhy specifických poruch učení, o jejich sociální kontext a o specifické poruchy chování.

Hlavním cílem empirické části je porovnat standardizované testování a dynamickou diagnostiku u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou. Konkrétněji, jaké jsou výhody a nevýhody dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování výše zmíněným diagnostickým nástrojem. A s ohledem na hlavní cíl jsou stanoveny výzkumné otázky.

Teoretická část

1 Standardizované testování a dynamická diagnostika¹

Vzhledem k hlavnímu zaměření diplomové práce na srovnání standardizovaného a dynamického přístupu k diagnostice bude první část teoretické části věnována tomuto tématu. Na úvod budou představeny základní rozdíly mezi standardizovaným testováním a dynamickou diagnostikou. Tzuriel (2015) spatřuje hlavní rozdíly v následujících oblastech:

1. Cíle testování

Hlavním cílem standardizovaného testování je posoudit aktuální kognitivní výkon jedince. Oproti tomu dynamická diagnostika si klade za cíl posoudit změny v kognitivním výkonu při adekvátní intervenci. Cílem je zjistit učební potenciál jedince.

2. Povaha úkolů

Při standardizovaném testování jsou zadávány položky se zvyšující se obtížností a při určitém počtu chyb je administrace ukončena. Povaha úkolů při dynamické diagnostice vychází z postupného osvojování si kognitivních strategií využitelných u těžších položek.

3. Testová situace

Standardizované testování tlačí examinátora do pasivního zaznamenávání reakcí jedince. Naopak při dynamické diagnostice má examinátor aktivní roli, kdy jeho hlavním úkolem je zprostředkování vhodných kognitivních strategií jedinci.

4. Zaměření

Zaměření standardizovaného testování je zcela jednoznačně na konečný produkt. U dynamické diagnostiky se pozornost ubírá již k jednotlivým složkám procesu.

5. Interpretace výsledků

U standardizovaného testování stojí posouzení schopností na průměrném výkonu jedince, u dynamické diagnostiky na nejvyšším podaném výkonu. Respektive při standardizovaném testování se interpretace výsledků opírá o kvantitativní faktory, při dynamické diagnostice o kvalitativní aspekty (Tzuriel, 2015).

¹ V diplomové práci je užíváno synonymních výrazů: „dynamický přístup“, „dynamická diagnostika“, „dynamické hodnocení“ a „dynamické vyšetřování“.

1.1 Kritika standardizovaného testování

Dle Tzuriela (2015) první kritika vyplývá z námitky, že standardizované testování nepodává adekvátní informace o schopnostech dětí z rizikových skupin. Negativní vliv může hrát například nepodnětné rodinné prostředí, které plně nerozvine potenciál dítěte. Výkon v rámci standardizovaného testování pak není reálným obrazem jeho schopností. Navazující kritikou jsou přísnější podmínky při standardizovaném testování těchto dětí. A to jak při administraci, tak při interpretaci výsledků. Například examinátor podvědomě poskytuje vodítka typicky se vyvíjejícím dětem, nicméně dětem z rizikových skupin nikoliv. Další kritikou je nedostatečné věnování pozornosti motivačním, emočním a osobnostním faktorům při standardizovaném testování. Ačkoliv tyto neintelektové faktory jsou stejně důležité jako čistý kognitivní potenciál (Tzuriel, Samuels a Feuerstein, 1988). Klíčovou kritikou je absence údajů o učebních procesech dětí v rámci standardizovaného testování. Tyto informace mohou vést k efektivní intervenci, která zahrnuje konkrétní doporučení (Tzuriel, 2015). Z článku vyplývá, že do označení „děti z rizikových skupin“ jsou řazeny i „děti se speciálními vzdělávacími potřebami“. Jedná se o děti, které k naplnění svého vzdělávacího potenciálu potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření představují nutné úpravy ve vzdělávání. Do této skupiny řadíme i žáky se specifickými poruchami učení, kteří figurují v empirické části diplomové práce (Národní ústav pro vzdělávání [online], 2011).

Cílem dynamické diagnostiky však není standardizované testování nahradit. V některých případech je dokonce vhodné standardizované testování upřednostnit. Například pokud je naším cílem posoudit aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností dítěte a výkon porovnat s ostatními. Také nám v některých případech dynamická diagnostika neposkytuje kvalitnější informace v porovnání se standardizovaným testováním. Tato skutečnost se projevila u typicky se vyvíjejících dětí. Na druhou stranu v případě dětí s obtížemi při učení dynamická diagnostika vykazuje vyšší prediktivní validitu budoucích školních výkonů, než standardizované testování (Guthke & Stein, 1996). Dynamická diagnostika se rovněž prokázala vhodnější pro nadané žáky (Tzuriel, 2011).

Dynamická diagnostika se tedy jeví účelnější u dětí s obtížemi při učení (potažmo u žáků se specifickými poruchami učení). Touto skutečností může být ovlivněna empirická část diplomové práce.

1.2 Dynamická diagnostika

„Dynamické hodnocení označuje způsob diagnostiky, která se uskutečňuje prostřednictvím aktivního učení, sleduje přemýšlení dítěte, jeho vnímání, učení a řešení problémů.“ (Tzuriel, 2001, str. 6)

Aktivní učení (potažmo zprostředkování) může figurovat v rámci dynamické diagnostiky dvěma způsoby. Prvním způsobem je vložení zprostředkování mezi pretest a posttest. Druhou verzí je situace, kdy je zprostředkování navázáno na každou položku, jež je řešena (Sternberg & Grigorenko, 2002). V rámci diplomové práce je využíván první způsob zprostředkování.

Za hlavní rysy vyšetření pomocí dynamické diagnostiky můžeme považovat:

- inteligence je pojímána jako měnitelný faktor;
- v rámci dynamické diagnostiky probíhá hodnocení, nikoliv měření;
- výkony jedince jsou porovnávány mezi sebou, nikoliv s výkony někoho jiného;
- v záběru hodnocení je, jakou má jedinec kapacitu učení se, nikoliv úroveň znalostí;
- dynamická diagnostika nemá striktně danou strukturu, je přizpůsobována individuálním potřebám jedince;
- v záběru hodnocení je proces myšlení a jeho aplikace v různých kontextech (Lucká & Chadimová, 2019).

Za hlavní cíle dynamické diagnostiky můžeme považovat:

- posouzení současné úrovně schopností jedince v rámci zóny nejbližšího vývoje (viz kapitola 1.3.2);
- posouzení jednak deficitních kognitivních funkcí, jež se podílejí na selhávání jedince, ale i adekvátních kognitivních funkcí, jež se podílejí na úspěších jedince;
- posouzení jaká podoba zprostředkování je vhodná ke zlepšení kognitivního fungování jedince;
- posouzení, jak je jedinec schopen novou kognitivní strategií využít u těžších položek;
- posouzení preferované modality při řešení problému;
- posouzení, jaká podoba zprostředkování je vhodná vzhledem k typu úkolu (Tzuriel, 2015).

1.3 Teoretický rámec dynamické diagnostiky

Představeny budou dva základní rámce, ze kterých vychází většina dynamických přístupů. Jedná se o zónu nejbližšího vývoje od Vygotského (1978, 2017) a o teorii Reuvena Feuersteina (2010, 2014). Přístup Vygotského se odráží od teorie kognitivního vývoje Piageta (2014). Tato teorie bude rovněž stručně představena (Lucká & Chadimová, 2019).

1.3.1 Teorie kognitivního vývoje (J. Piaget)

Dle Piageta a Inhelderové lze kognitivní vývoj dítěte charakterizovat jako sled struktur. Na každém dalším stupni vývoje dochází k rekonstrukci původní struktury a k jejímu stále většímu překračování. Sled struktur je stálý, ovšem rozdílný může být věk, ve kterém dítě dané struktury dosáhne. Vliv může hrát například podnětnost sociálního prostředí (Piaget & Inhelder, 2014). Primárně je ale přechod z jedné struktury do druhé řízen vnitřním biologickým mechanismem zrání (Málková, 2008).

1.3.2 Zóna nejbližšího vývoje (L. S. Vygotskij)

Podstatu přístupu od Vygotského vystihuje naopak teze: „*Dobré je jen takové učení, které jde před vývojem.*“ (Vygotskij, 2017, str. 66), což v podstatě znamená, že učení „razí cestu“ vývoji (čili zrání). Praktickým důsledkem této myšlenky je koncept nazývaný jako zóna nejbližšího vývoje (Vygotskij, 2017). Neboli: „*Vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (určenou nezávislým řešením problému) a potenciální vývojovou úrovní (určenou řešením problému pod vedením vyspělejšího jedince).*“ (Vygotsky, 1978, str. 86). Vedení vyspělejšího jedince může mít například podobu návodných otázek, demonstrací či příkladů. Trefným příkladem, jež názorně demonstruje zónu nejbližšího vývoje, je sad s ovocnými stromy. Sadař nikdy nezjistí stav svého sadu pouze na základě dozrálých plodů, ale musí počítat i s těmi, které teprve dozrají. Právě tak by měl psycholog počítat s teprve dozrávajícími psychickými funkcemi. Odbornými výrazy pojmenováno, psycholog by měl počítat s aktuální úrovní výkonu i se zónou nejbližšího vývoje. Zóna nejbližšího vývoje je lepším prediktorem úspěšnosti a dynamiky intelektuálního vývoje, než aktuální úroveň výkonu (Vygotskij, 2017).

V empirické části diplomové práce lze zónu nejbližšího vývoje spatřit v rozdílu mezi samostatným výkonem dítěte a mezi výkonem dítěte po zprostředkování.

1.3.3 Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti (R. Feuerstein)

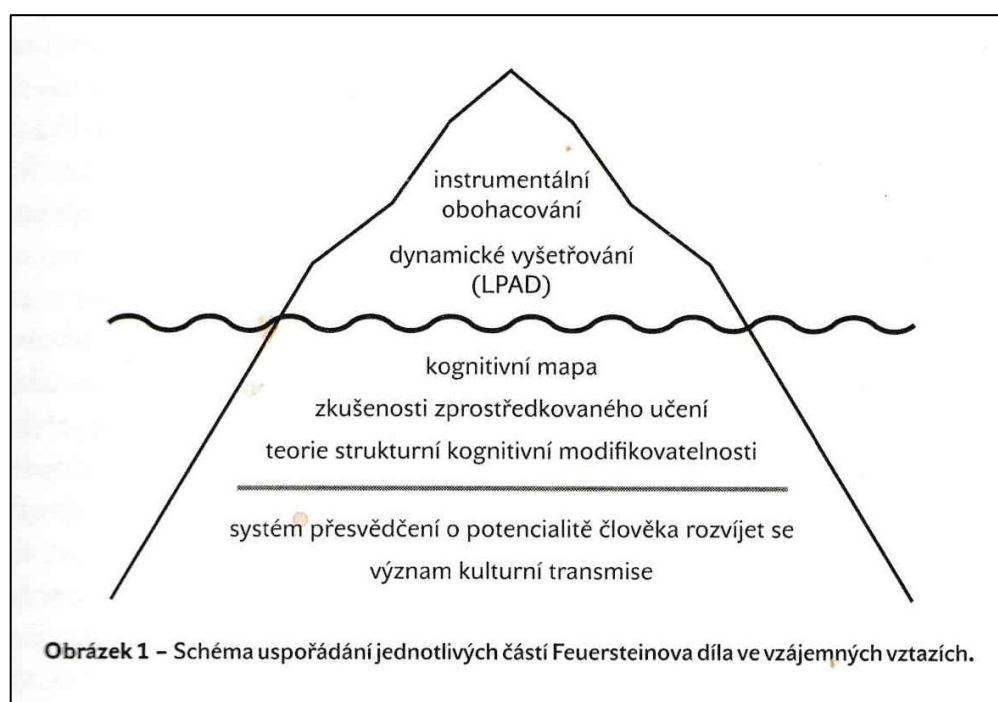
Strukturální – Organizace a integrace součástí tvořících naše myšlení (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008). Těmito součástmi mohou být například zlovyky, návyky či komunikační strategie (Lucká & Chadimová, 2019).

Kognitivní – Schopnost myslet, uvažovat a učit se.

Modifikovatelnost – Schopnost přizpůsobit se, měnit se a regulovat (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti (Structural Cognitive Modifiability – SCM) je základem pro využití dynamického přístupu v poradenské praxi (Lucká & Chadimová, 2019). Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti vychází ze dvou základních přesvědčení. Jedná se o „systém přesvědčení o potencialitě člověka rozvíjet se“ a o „význam kulturní transmise“. První přesvědčení zahrnuje jednak víru, že každý člověk je měnitelný, ale i nastavení k neustálému rozvoji. Druhé přesvědčení odkazuje na význam druhého pro rozvoj člověka. Na těchto přesvědčeních stojí zkušenost zprostředkovaného učení a kognitivní mapa. Další vrstvu pak tvoří dynamické vyšetřování a instrumentální obohacování (Málková, 2008).

Obrázek č. 1: Schéma uspořádání jednotlivých částí Feuersteinova díla ve vzájemných vztazích (Málková, 2008, str. 23)



Prakticky lze teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti nejlépe představit v porovnání s přístupem pasivního přijetí. Oproti jednomu ze dvou základních přesvědčení teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti, že člověk je měnitelný (viz výše), přístup pasivního přijetí vychází z předpokladu, že lidé jsou v podstatě nemodifikovatelní a neměnní. Dále teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti věří, že jednotlivci jsou otevřené systémy, které mají potenciál ke změně. Naproti tomu přístup pasivního přijetí věří, že budoucnost jednotlivců lze předpovídat na základě současné a minulé úrovně fungování. Rozdíl je přítomný i v prohlášeních. Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti ráda užívá pojem „navzdory“, např. „Navzdory svým genetickým predispozicím je motivován ke změně.“. Přístup pasivního přijetí raději používá pojem „kvůli“, např. „Kvůli svým genetickým predispozicím nebude schopen...“. Obecně řečeno teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti zastupuje optimistickou variantu pohledu na věc a přístup pasivního přijetí pesimistickou variantu (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

„Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti představuje výraznou změnu v tradičním chápání handicapu. Je na místě zdůraznit, že Feuersteinova strukturální kognitivní modifikovatelnost nehovoří o řešení určitých, specifických obtíží (např. o poruchách učení), ale spíše zdůrazňuje univerzální mechanismy adaptace.“ (Málková, 2008, str. 28)

Zkušenost zprostředkovaného učení

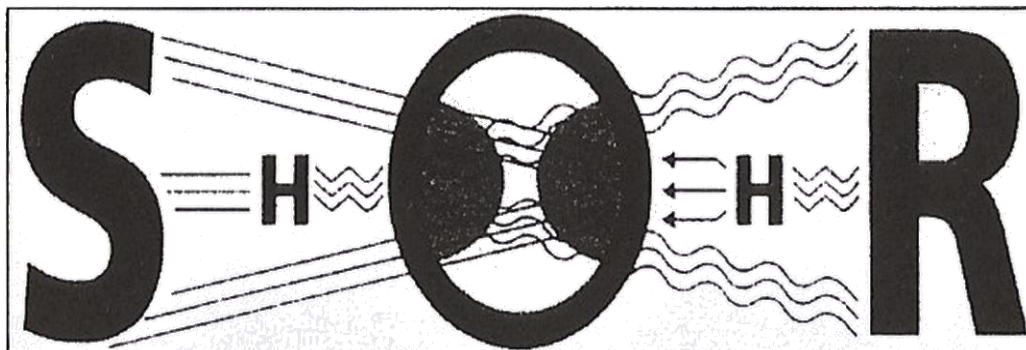
Dle Feuersteinovy teorie existují dva druhy zkušenosti učení, jež jsou nezbytné pro vývoj člověka. První je *přímé učení*, které lze nejjednodušeji charakterizovat behavioristickým modelem podnět (S) – reakce (R). Jedinec je vystaven podnětu, který u něj vyvolává změnu v chování, což se následně projeví v jeho reakci na podnět. Piaget tento základní model obohatil o organismus, na který podněty působí a který na ně následně reaguje: podnět (S) – organismus (O) – reakce (R). Jednoduchým příkladem může být, když se člověk dotkne horkých kamen. Podnětem jsou v tomto případě kamna, organismem člověk a reakcí bude nejspíše ucuknutí. Zkušenost přímého učení je natolik silná, že může způsobit trvalé strukturální změny u jedince, který si na tato kamna již nesáhne (Falik, 2000). Nicméně její síly již nedosahují na odpoutání jedince od konkrétní situace. Čímž pádem se u člověka nerozvinou vyšší formy kognitivních dovedností, jež jsou důležitou součástí adaptace na novou situaci a samostatného učení (Leeber, 2006).

Druhé je *zprostředkované učení* (Mediated Learning Experience – MLE). Zkušenost zprostředkovaného učení přináší ukázkou možné aplikace dynamického přístupu v praxi (Lucká & Chadimová, 2019). Dle Feuersteina se jedná o přirozený a nezbytný aspekt lidské existence, bez něhož nelze plně vyjádřit, co to je být člověkem. Základem pro to, aby se interpersonální interakce stala zkušeností zprostředkovaného učení je dynamický proces mezi organismem/příjemcem (v poradenství klientem) a zprostředkovatelem. Nicméně každá efektivní interakce zahrnuje alespoň některé prvky zkušenosti zprostředkovaného učení (Falik, 2000). Příjemcem může být dítě, žák či rozvíjející se jedinec jakéhokoliv věku. Zprostředkovatelem může být například rodič, učitel či sourozenec. Hlavním úkolem zprostředkovatele je vybrat vhodné podněty pro daný záměr a přizpůsobit je příjemci. Účelem je zefektivnit schopnosti příjemce. K tomu dochází tím, že v průběhu zprostředkování si příjemce osvojuje obecné strategie, které lze v budoucnu využít jako reakci na jiný podnět. Čím méně jedinec prochází zprostředkovaným učením, tím bezprostřednější a omezenější zkušenosti se světem potřebuje, aby se něco naučil. Ačkoliv zkušenost přímého učení způsobuje strukturální změny, pouze zkušenost zprostředkovaného učení zajišťuje strukturální kognitivní modifikovatelnost (Feuerstein, Feuerstein, Falik et al., 2014). V odkaze na příklad z odstavce o přímém učení by žák nesáhl na kamna doma, ale ani na kamna u prarodičů, na pánev či na cokoli jiného horkého (Leeber, 2006).

Zkušenost zprostředkovaného učení je záměrná, plánovaná a pečlivě organizovaná. Dochází při ní ke smysluplné změně chování nebo emocí, která je poté integrována do kognitivního schématu jedince. Změny mohou být interního i externího rázu. Zkušenost zprostředkovaného učení umožňuje zprostředkovateli organizovat a zvažovat reakce z řady perspektiv (Falik, 2000). Feuerstein zkušenost zprostředkovaného učení definoval jako: „*Kvalitu interakce, pro niž rodiče, učitelé, vychovatelé a také vrstevníci ,vkládají‘ sebe mezi podnět a jedince (dítě), aby zajistili, že dítě podnět vnímá, chápe a integruje smysluplným způsobem.*“ (Leeber, 2006, str. 54).

Schematicky se tedy zprostředkovatel (H) může nacházet mezi podnětem (S) a organismem/příjemcem (O), ale i mezi organismem/příjemcem (O) a reakcí (R). Kde se v danou chvíli bude nacházet, závisí na individuálních potřebách příjemce (Feuerstein, Feuerstein, Falik et al., 2014).

Obrázek č. 2: Model zkušenosti zprostředkovaného učení (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010, str. 28)



Na tomto obrázku si lze povšimnout ilustrativní velikosti písmen H (zprostředkovatele). Důvodem je, aby příjemce (organismus) měl velké množství prostoru pro přímé vystavení se podnětu neboli pro přímé učení. Obrázek č. 2 odpovídá reálnému životu, kdy ne v každé situaci je zprostředkování třeba. Například, pokud již zprostředkované učení proběhlo a příjemce si osvojil potřebné strategie, které může využít v rámci zkušenosti přímého učení (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010).

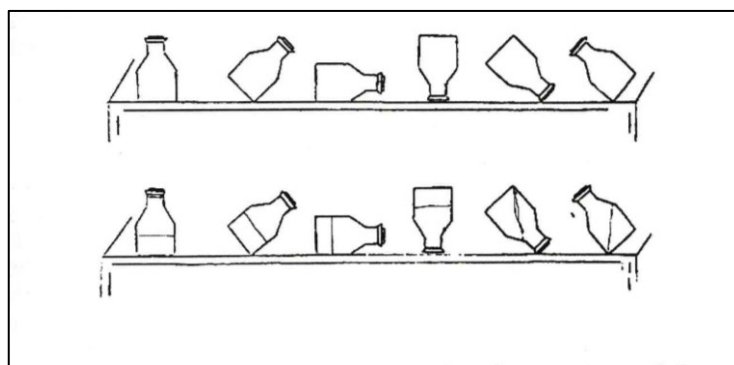
Tuto situaci ilustruje experiment s hladinou vody v lahvi. Pointou experimentu je, že hladina vody nezůstává stále na stejné pozici, ale mění se vůči naklonění lahve.

Experiment vypadal následovně:

1. Příjemci byla ukázána částečně naplněná lahev s modrou vodou.
2. V dalším kroku byla lahev zakrytá (čili hladina vody nebyla vidět) a examinátor měnil pozici lahve podle nákresu (viz obrázek č. 3). Tento nákres byl k dispozici i příjemci. Úkolem příjemce bylo předpovědět, jaká bude pozice hladiny vody v lahvi a zakreslit ji.
3. Nyní byla lahev odkrytá a postup zůstal stejný jako v předchozím bodě. Úkolem příjemce tentokrát bylo zakreslit hladinu vody tak, jak to viděl před sebou. Tato fáze reprezentuje přímé učení.
4. V posledním kroku byla lahev opět zakrytá. Průběh byl stále stejný. Nyní se zkoumá, jaká byla účinnost přímého učení.

U jedné skupiny dětí proběhlo před experimentem zprostředkované učení (neboli dynamický proces mezi zprostředkovatelem a příjemcem), u druhé nikoliv. Děti z obou skupin chybovaly v prvním zakreslování vody v lahvích. Nejčastější chybou byla stále stejná pozice hladiny vody nezávisle na gravitaci. Rozdíl nastal ve čtvrté fázi. Děti z první skupiny při přímém učení zjistily, že jejich odhady nebyly správné a ve čtvrté fázi se opravily. Děti z druhé skupiny v této fázi chybovaly stejně jako na počátku. Z toho vyplývá, že pouze přímé učení není dostačující – pouze to, že dítě vidí, jak examinátor točí s lahví, mu nepomůže ke správnému řešení. Naproti tomu zprostředkované učení v rámci, kterého se s příjemcem aktivně pracuje, nám mimo jiné dovoluje účelněji profitovat z následného přímého učení (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010). Slovy Feuersteina: „*Vztah mezi zkušeností zprostředkovaného učení a přímým učením lze formulovat následovně: čím více byla dítěti poskytnuta zkušenost zprostředkovaného učení a čím optimálnější tato zkušenost byla, tím lepší je schopnost dítěte těžit z následné situace přímého učení.*“ (Feuerstein, 1980, str. 16).

Obrázek č. 3: Experiment nakloněných lahví (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010, str. 35)



Na závěr této kapitoly bude uveden příklad, který podtrhne rozdíl mezi přímým učením a zkušeností zprostředkovaného učení. Příkladem je dítě, které se prochází zahradou. V případě přímého učení se dítě prochází a přímo interaguje s květinami a jinými podněty. V případě zkušenosti zprostředkovaného učení je s dítětem v zahradě i maminka, která má funkci zprostředkovatele. Zaměří pozornost dítěte například na barvy a textury jednotlivých podnětů, čímž dítěti zprostředkuje dovednost porovnávání. Úvodem i závěrem, pro optimální vývoj jsou nezbytné oba druhy učení (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

1.3.3.1.1 Parametry zkušenosti zprostředkovaného učení

Nyní budou uvedeny parametry zkušenosti zprostředkovaného učení, jelikož ne každou interakci lze automaticky označit za zkušenost zprostředkovaného učení. Z toho důvodu Feuerstein, Feuerstein & Falik (2010) definovali dvě skupiny parametrů, které jsou určující. První skupinu lze označit jako *univerzální* a obsahuje tři hlavní parametry: záměrnost a vzájemnost, zprostředkování přesahu (transcendence) a zprostředkování smyslu, významu. Tyto tři parametry vytváří v příjemci potenciál pro strukturální kognitivní modifikovatelnost, bez ohledu na odlišnou chromozomální organickou strukturu, na rasové, etnické, kulturní a socioekonomické rozdíly, a tím pádem se z interakce stává zkušenost zprostředkovaného učení. Druhou skupinu lze označit jako *situační* a zahrnuje devět parametrů, které jsou závislé na kultuře a mezilidských rozdílech. *Situační* parametry tedy nejsou přítomny v každé zkušenosti zprostředkovaného učení, nýbrž jsou vázány na specifickou situaci. Díky těmto parametrům je zkušenost zprostředkovaného učení odlišná, i když jde například o dvojčata z jedné rodiny (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010).

Představeny budou všechny parametry zkušenosti zprostředkovaného učení, jelikož tvoří základ empirické části diplomové práce.

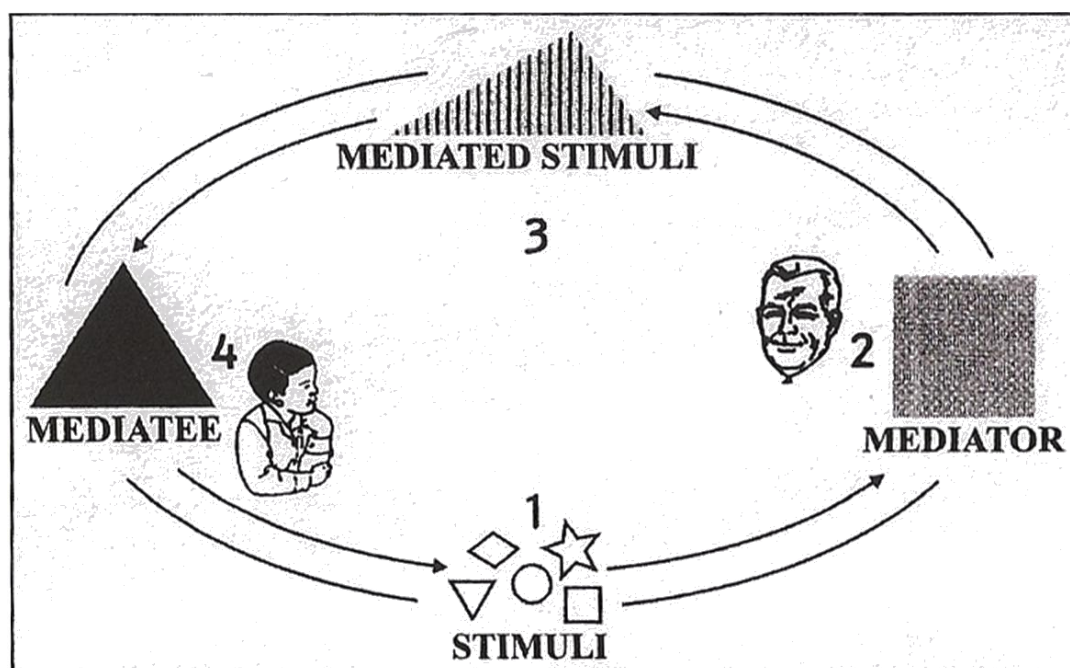
1. Záměrnost a vzájemnost

Obecně řečeno, záměrnost nastane ve chvíli, kdy zprostředkovatel (např. rodič či učitel) vede záměrně interakci požadovaným směrem. K tomu dochází pomocí vybírání, formulování a interpretování konkrétních podnětů. Následně na to se může objevit vzájemnost, pokud příjemce akceptuje signály od zprostředkovatele a projevuje spolupráci (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

Kdybychom chtěli jít více do hloubky, tak zprostředkovatel usiluje o to, aby se příjemce naučil konkrétní poznatek na konkrétním místě a v konkrétním čase. Aby toho dosáhl, záměrně mění podněty tím způsobem, aby byly významnější, působivější, srozumitelnější a důležitější pro příjemce. Ale pouze změna podnětů není dostačující. Zprostředkovatel by měl být schopen provádět změny i na straně příjemce, např. pokud je ospalý, měl by ho umět zaktivizovat. V neposlední řadě by měl dokázat ovládat i své reakce a metody zprostředkování. To znamená, že zprostředkování záměru ovlivňuje všechny tři partnery interakce: zprostředkovatele, svět podnětů i příjemce (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010).

Celý koloběh zprostředkování hezky dokresluje následující obrázek:

Obrázek č. 4: Koloběh zprostředkování (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010, str. 42)



Obrázek číslo 1 představuje větší množství podnětů v podobě geometrických tvarů, které jsou k dispozici příjemci. Obrázek číslo 2 znázorňuje volbu jednoho z podnětů učiněnou zprostředkovatelem a zároveň jeho úpravu (zvětšení, změnu tvaru a barvy), aby byl pro příjemce více přitažlivý. Následuje obrázek číslo 3, na kterém je již pozměněný podnět zprostředkovaný příjemci. A nakonec obrázek číslo 4 uzavírá koloběh ve chvíli, kdy u příjemce dojde ke generalizaci a k abstraktnímu myšlení (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010). Feuerstein, Feuerstein a Falik (2010) dále dodávají, že pokud je příjemci zprostředkován záměr, zároveň jsou mu tím nabízeny prostředky k zprostředkování. Tím pádem příjemce může sám tyto prostředky využít bez toho, aniž by byl přítomný zprostředkovatel (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010).

Pointou tohoto parametru je, aby zprostředkovatel, pomocí proměny mentálního, emocionálního a motivačního postoje příjemce, rozšířil jeho vnímavost k okolnímu světu i vnitřnímu stavu. K tomu je nutné, aby byl příjemce pozorný a uvědomil si jak a proč se něco stalo, nebo se stane (Feuerstein, Feuerstein, Falik et al., 2014).

2. Zprostředkování přesahu (transcendence)

Zprostředkování přesahu rozšiřuje záměrnost o nezávislost na přímém a bezprostředním kontaktu s předměty a událostmi. Jednoduše řečeno umožňuje „jít za“. Příjemce zjistí, že jeho zkušenost má širší dosah a další význam. Ovšem přínos přesahu je komplexnější, jde o jeden z faktorů, který dělá člověka člověkem (Feuerstein, Feuerstein, Falik et al., 2014). Zprostředkování přesahu probíhá nejčastěji dvěma způsoby:

- Pomocí zprostředkovatele jsou aktuální jevy, informace, události nebo dovednosti spojovány s jevy, informacemi, událostmi nebo dovednostmi z minulosti.
- Nebo jsou pomocí zprostředkovatele aktuální jevy, informace, události nebo dovednosti ukazovány či je předjímán jejich budoucí vývoj (Málková, 2008).

K úspěšnému cíli je nezbytné, aby byl příjemce schopen mentální imaginace či dokonce hypotetického/kauzálního myšlení. Jedině tak se bude schopen přenést za percepční vlastnosti obsahu (Lidz, 2000). Málková (2008) dále dodává, že na rozdíl od záměrnosti nemusí zprostředkování přesahu probíhat na vědomé úrovni. Jedná se o důsledek odvozenosti transcendence od transmise kultury budoucím generacím (Málková, 2008). Transmise kultury je „*socializační proces, kterým jsou předávány normy a hodnoty skupiny jedincům, kteří je následně internalizují*“ (Jandourek, 2001, str. 260).

3. Zprostředkování smyslu, významu

„*Zprostředkování významu je dodání citově nabitého, kulturního, náboženského a sociálního významu slovu, události nebo předmětu, který rozšíří jeho základní význam.*“ (Lebeer, 2006, str. 91) Lebeer (2006) dále dodává, že jeho hlavním účelem je upozornit na význam a hodnotu interakce. Jednoduše řečeno zprostředkování významu je odpovědí na otázku: „Proč se to musíme učit?“ (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010).

Feuerstein, Feuerstein a Falik (2010) tvrdí, že zprostředkování významu je tím, co vytváří motivační a emoční síly, které ovlivňují naše chování. Význam přispívá ke zvýšení kvality interakce dvěma způsoby. Za prvé dělá zprávu zprostředkovatele srozumitelnou a odůvodněnou. A za druhé vzbuzuje potřebu příjemce hledat další a více osobní významy pro něj samotného. V interakci bez zprostředkování významu chybí emoce (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010).

Zbylých devět parametrů zkušenosti zprostředkovaného učení bude uvedeno stručněji, jelikož nejsou přítomny v každé zkušenosti zprostředkovaného učení.

4. Zprostředkování pocitu kompetence

Cílem zprostředkování pocitu kompetence překvapivě není dosáhnout úspěchu v objektivním slova smyslu, ale spíše se zaměřit na jeho subjektivní vnímání. Snahou zprostředkovatele je, prostřednictvím rozvoje sebevědomí, vyvolat pocit úspěchu u příjemce (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008). Pociť úspěchu nápadně odkazuje k Bandurově (1997) pojmu *self-efficacy*, který je překládán jako pocit vlastní účinnosti. Hlavním předpokladem je, že pocit vlastní účinnosti predikuje motivaci jedinců (Bandura, 1997). Bandura (1977) předpokládal, že víra ve vlastní účinnost ovlivňuje úroveň úsilí, vytrvalost a výběr z činností. Čili jedinci se silným pocitem vlastní účinnosti se snadněji vrhnou do úkolu, budou pracovat usilovněji a pokud narazí na obtíže, tak vytrvají déle než ti, kteří pochybují o svých schopnostech (Bandura, 1977).

5. Zprostředkování kontroly chování

Pointa zprostředkování kontroly chování tkví v první řadě v omezování nezvyklého, dysfunkčního chování, které příjemci znemožňuje udržet pozornost. A v druhé řadě v podpoře chování, které není v dostatečné míře obsaženo v souboru chování příjemce. Cílem je, aby příjemce chápal své chování a byl schopen sebeusměrňování (Feuerstein, Feuerstein, Falik et al., 2014).

6. Zprostředkování sdílení

Zprostředkování sdílení stojí na třech základních myšlenkách, kterými jsou: podrobnější vhled do procesu myšlení pomocí verbalizace, sdílení emocí a sdílení zkušeností pomocí dávání a přijímání (Lebeer, 2006).

7. Zprostředkování individuální a psychologické odlišnosti

Zprostředkování individuální a psychologické odlišnosti vystupuje v opozici ke zprostředkování sdílení. Primární potřebou příjemce je budovat si diferencované *já*, které je odlišné od ostatních lidí. K jeho tvorbě je potřeba notné dávky emoční angažovanosti. Až teprve ono *já* lze sdílet s druhými lidmi (Málková, 2008).

8. Zprostředkování vyhledání, stanovení, dosažení cíle a sledování chování, které k cíli vede

Zprostředkování vyhledání, stanovení, dosažení cíle a sledování chování, které k cíli vede, probíhá skrze explicitní rozpracovávání procesu a lze jej přirovnat k lukostřelbě. Stejně jako v lukostřelbě zvolíme vhodnou strategii, zaměříme a trefíme terč (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

9. Zprostředkování náročnosti – vyhledávat nové a složité

Podstatou zprostředkování náročnosti je umožnit příjemci setkat se s neznámými zkušenostmi, které mohou být značně obtížné. Cílem je vyvolat v příjemci touhu po nových zkušenostech a tím pádem mít nepřímo pozitivní vliv na přizpůsobení se člověka ve světě (Feuerstein, Feuerstein, Falik et al., 2014).

10. Zprostředkování vědomí, že člověk je měnící se entita

Hlavním účelem zprostředkování vědomí, že člověk je měnící se entita je, aby byl člověk přesvědčený o možnosti změny. Tím pádem má motivaci ke změně a bude vyhledávat potřebné podmínky (Lebeer, 2006).

11. Zprostředkování vyhledávání optimistických alternativ

Zprostředkování vyhledávání optimistických alternativ podporuje příjemce v preferenci optimistické alternativy, která je doprovázena nalézáním důkazů posilujících její vhodnost. Parametr vychází z myšlenky, že přesvědčení je základním předpokladem pro přeměnu „možného“ na reálné (Málková, 2008).

12. Zprostředkování pocitu sounáležitosti

Cílem zprostředkování pocitu sounáležitosti je vědomí příjemce o svém místě v rodině, skupině, komunitě a kultuře a o různých způsobech fungování v každém z nich. Z negativní verze v podobě kulturní deprivace lze usuzovat na důležitost pocitu sounáležitosti pro kognitivní a socioafektivní rozvoj (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

Na závěr této podkapitoly je jistě nutné poznamenat, že zprostředkování je dynamický a otevřený proces, který by neměl být rigidně fixován na pouhých 12 kritériích (Mentis, Dunn-Bernstein & Mentis, 2008).

1.4 Dynamický přístup v poradenské praxi

Dynamická diagnostika by neměla být chápána jako náhrada standardizovaného testování. Ideální situací je jejich koexistence a vzájemné doplňování se. Dynamický přístup můžeme začlenit ke standardizovanému testování buď v podobě myšlenkového rámce či praktické realizace. Co se týče myšlenkového rámce, tak například již jen situace, kdy se dítěte zeptáme, jak k danému řešení došlo, je náznakem dynamického přístupu. Do dynamického myšlenkového rámce rovněž řadíme detailní porozumění kognitivním funkcím, jež jsou důležité pro úspěšné vyřešení položek v testu či kvalitativní analýzu odpovědí dítěte. Dále také vědomé začlenění prvků zkušenosti zprostředkovaného učení do vyšetření. A v neposlední řadě můžeme mít na paměti dynamický přístup při psaní zprávy. Tím je myšleno například zdůrazňování silných stránek dítěte. Praktickou realizací je pak myšlena situace, kdy přímo využíváme dynamickou diagnostiku v rámci vyšetření. Stále se nemusí jednat o náhradu standardizovaného testování. Využít ji můžeme například v situaci kontrolního vyšetření či pokud standardizované testování nepřináší dostatečně validní výsledky pro nastavení podpůrných opatření. Rovněž pro určité typy klientů je dynamická diagnostika vhodnější (viz kapitola 1.1) (Lucká & Chadimová, 2019).

1.5 Kritika dynamické diagnostiky

V rámci teoretické části již bylo zkritizováno standardizované testování, na jehož základě se teoretická část dále ubírala směrem k dynamické diagnostice. Nyní bude představena kritika dynamické diagnostiky. Základem pro první kritiku je vyšší náročnost dynamické diagnostiky. A to nejen časovou dotací, ale i v nárocích na administrátora, na jeho dovednosti, vzdělání, zkušenosti i na jeho vynaložené úsilí (Frisby & Braden, 1992). Někdy se stává, že je přínos metody zároveň i podnětem pro kritiku. V tomto případě se jedná o informace o rozsahu kognitivní modifikovatelnosti jedince. Problém spočívá v množství informací, kdy v případě standardizovaného testování je jich nedostatek a v případě dynamické diagnostiky nadbytek. Obtíže pak činí převod tak velkého množství detailních informací do podoby konkrétních doporučení. Další kritika poukazuje na nedostatečnou reliabilitu a validitu dynamické diagnostiky (Tzuriel, 2015). Poslední kritika vychází z informací z literatury o silné korelaci mezi IQ a školní úspěšností. Lze tedy uvažovat o nezbytnosti dynamické diagnostiky (Frisby & Braden, 1992).

2 Specifické poruchy učení

Terminologická situace v české odborné literatuře není zcela jednoznačná. Kromě výrazu specifické poruchy učení se můžeme setkat i s výrazy jako vývojové poruchy učení či specifické vývojové poruchy. Všechna tato označení tvoří nadřazenou kategorii pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii (Pokorná, 2010). Pro účely této práce bude užíváno výrazu specifické poruchy učení.

„Specifické poruchy učení představují heterogenní skupinu obtíží, vztahujících se k nabývání gramotnostních dovedností v rámci formálního vzdělávání i neformálního učení. Jejich společným znakem je to, že se objevují u dětí, u kterých bychom to nečekali – netrpí mentálním, smyslovým nebo tělesným postižením. Specifické poruchy učení nejsou ani následkem nepodnětného sociálního prostředí – jak domácího, tak školního. Vznikají na podkladě vývojových deficitů v oblasti poznávacích funkcí, nutných pro rozvoj čtení, psaní, počítání.“ (Kucharská, 2014, str. 45)

Nejpřehlednější klasifikace specifických poruch učení přináší oblast medicíny. Proto jsou zde dále uvedeny informace z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN 10) a z 5. revize Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch (dále jen DSM-V). V rámci MKN 10 se specifické poruchy učení řadí do kapitoly Poruchy psychického vývoje, konkrétně do kapitoly Specifické vývojové poruchy školních dovedností (F81). Kapitola se dále dělí na: Specifickou poruchu čtení (F81.0), Specifickou poruchu psaní a výslovnosti (F81.1), Specifickou poruchu počítání (F81.2), Smíšenou poruchu školních dovedností (F81.3), Jinou vývojovou poruchu školních dovedností (F81.8) a Vývojovou poruchu školních dovedností NS (F81.9) (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online], 2020). V rámci DSM-V jsou specifické poruchy učení řazeny pod oddíl neuropsychický vývoj společně s dalšími vývojovými vadami. DSM-V se distancuje od diagnóz k jednotlivým oblastem gramotnosti a k jejich tzv. doménám (Raboch, Hrdlička, Mohr et al., 2015).

Dále budou uvedeny podrobnější informace k těm formám specifických poruch učení, jimiž probandi disponují. Názvy specifických poruch učení jsou tvořeny předponou dys- (v překladu obtíž) a slovem latinského či řeckého původu, které odkazuje na dovednost, jež je oslabena (Noël, 1976).

2.1 Druhy specifických poruch učení

2.1.1 Dyslexie

V rámci specifických poruch učení zaujímá dyslexie přední místo. Ve většině případů se však vyskytuje v kombinaci s dalšími druhy specifických poruch učení (Kucharská, 2014). Z toho důvodu není neobvyklé, pokud je pojem dyslexie používán pro označení celého komplexu specifických poruch učení. Užší pojetí pak chápe dyslexii jako poruchu čtení (Michalová, 2016).

Definice dyslexie prošla stádií medicínského pojetí, rozdílového přístupu a kognitivního pojetí. V rámci medicínského pojetí byla dyslexie pojímána za vrozenou slovní slepotu (Snowling, 2001). Světová neurologická federace z roku 1968 definovala dyslexii následovně: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž jsou tyto poruchy často konstitučního původu.“* (Sovák, 1978, str. 266).

O něco dále byl rozdílový přístup, který vnímal rozdíl mezi „specific reading retardation“ (specificky slabými čtenáři) a „general reading backwardness“ (obecně slabými čtenáři). Z tehdejšího výzkumu vyplynulo, že skupina obecně slabých čtenářů měla více obtíží, oproti specificky slabým čtenářům (Rutter & Yule, 1975).

V posledních padesáti letech převládá kognitivní pojetí, jehož hlavní myšlenka je rozpracována v práci od Vellutina a kolegů (2004). Pointou je, že problém s písmeny u dyslektiků není na rovině vizuální percepce, nýbrž na rovině vizuálních dovedností vyžadujících verbální kódování. Jednoduše řečeno dyslektici obtížně přiřazují foném ke grafému, z čehož vyplývá, že oslabeny jsou fonologické dovednosti (Vellutino, Fletcher, Snowling et al., 2004). Definice dyslexie vycházející z kognitivního pojetí zní: *„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu, která je charakterizována obtížemi v přesnosti a/nebo plynulosti rozpoznání slov, slabém psaní a dekódovacích schopnostech, které jsou zapříčiněny deficitem fonologické složky jazyka. Sekundární dopady mohou zahrnovat problémy s porozuměním a omezenými čtenářskými zážitky, které mohou ovlivnit vývoj slovníku a základních znalostí.“* (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, str. 2).

2.1.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, při níž je oslaben grafický projev jako takový. Psaní je pro žáka s dysgrafií natolik vyčerpávající činností, že již není schopen soustředit se na gramatiku či obsah projevu. Hlavní roli hraje snížená úroveň jemné motoriky (Michalová, 2016). Typické projevy dysgrafie zmiňuje ve své knize již Matějček (1995). Jako hlavní uvádí obtíže při napodobování tvarů písmen, při ukládání písmen do paměti, zaměňování písmen či zrcadlové obracení písmen. Dále dodává, že písmo takových dětí má zvláštní ráz, jelikož píše toporně a křečovitě (Matějček, 1995). Zvláštní ráz písma si lze představit tak, že písmo je kostrbaté, špatně čitelné a není neobvyklé, pokud jsou některé hlásky vynechány úplně. V dnešní technologicky vyspělé době je psaní rukou již relativně podřadnou záležitostí. Tato teze však platí pouze pro dospělé. V dětství, zejména v prostředí školy, je na psaní kladen velmi silný apel. Žák, který má s osvojováním písma obtíže, může o školu úplně ztratit zájem (Krejčová, Hladíková, Šemberová et al., 2018).

2.1.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Pravopis se u žáků s dysortografií vyznačuje nesmyslnými chybami, které často bývají velmi nápadné. Příčina chyb primárně netkví v nedostatečně osvojených pravopisných pravidlech, nýbrž v neschopnosti jejich aplikace. Jednoduše řečeno žákům s dysortografií chybí cit pro jazyk. Nutno dodat, že časově limitované úkoly dysortografické chyby jen stupňují (Michalová, 2016). Matějček (1995) rozděluje typické projevy dysortografie do několika rovin. První skupina projevů je v kompetenci levé mozkové hemisféry. Sem řadíme chyby pramenící ze sluchového rozlišování artikulačně podobných hlásek, z vnímání rozdílu mezi měkkými a tvrdými slabikami a chyby pramenící ze specifických artikulačních neobratností. Druhá skupina rovněž zahrnuje zaměňování písmen, ovšem již ne na základě zvuku, nýbrž tvaru (např. „b“ – „d“). Jedná se o kompetenci pravé mozkové hemisféry. Třetí skupina projevů souvisí s dřívější lehkou mozkovou dysfunkcí, ať už ve formě hypoaktivity či hyperaktivity. Hypoaktivní forma má podobu zdlouhavého vyhledávání správných gramatických tvarů. Naopak hyperaktivní forma se projevuje tím, že rychlost žáka mu nedovoluje správnost gramatických tvarů promyslet. A poslední skupina projevů vyplývá z dysgrafie a náročnosti samotného písma pro žáka (Matějček, 1995).

2.1.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Žákovi s dyskalkulií dělá obtíže pochopit symbolickou povahu čísla, tím pádem je závislý na názorných představách. (Michalová, 2016). Dle Matějčka (1995) je dyskalkulie v podstatě obdobou dyslexie v oblasti počtů. Rozdílem ovšem je, že dyslexie zasahuje základnější a dyskalkulie vyšší funkce. Vyšší funkcí je abstraktní myšlení, které tvoří základ matematiky. Úroveň abstraktního myšlení pak odkazuje na intelektovou vyspělost žáka (Matějček, 1995). Existuje šest druhů dyskalkulie, které se liší symptomy: verbální, praktognostická, lexická, grafická, ideografická a operacionální. Verbální dyskalkulie se vyznačuje oslabenou schopností slovně označit např. množství předmětů. Při praktognostické dyskalkulii je snižená schopnost matematické manipulace (např. řazení předmětů podle velikosti). Lexická dyskalkulie odkazuje k omezené schopnosti číst matematické znaky (např. pojmenování napsaných číslic). Dyskalkulie grafická je typická zhoršenou schopností psát matematické symboly (např. napsání jednotlivých čísel). Předposlední je dyskalkulie ideografická, při níž má žák oslabenou schopnost chápat vztahy mezi matematickými pojmy (např. 9 je vlastně $10 - 1$). A nakonec dyskalkulie operacionální, která se projevuje sníženou schopností provádět matematické operace (např. sčítání) (Košč, Marko & Požár, 1975).

2.2 Sociální kontext specifických poruch učení

Specifické poruchy učení představují rizikový faktor selhávání ve škole. Sebepojetí žáků se specifickými poruchami učení je snižené. Rodina může být zdrojem podpory, ovšem i stresu. Podporou se stává ve chvíli, kdy využívá proaktivního přístupu, který jako jediný může vést k řešení. Pro samotného žáka jsou důležité zejména dva faktory, které vytváří zdroje resilience. Resilience je v zásadě pozitivní adaptace nebo schopnost udržet si nebo znovu získat duševní zdraví, navzdory nepřízni osudu (Herrman, Stewart, Diaz-Granados et al., 2011). Prvním faktorem je být aktivním činitelem, aby žák měl kontrolu nad svými specifickými poruchami učení. A druhým faktorem je přerámování specifických poruch učení do podoby výzvy. Ze strany okolí je pak nejdůležitější vnímat žáka se specifickými poruchami učení v co největší možné míře celostně. Už jen to, že nemluvíme o dyslektících, ale o žácích s dyslexií dokazuje, že vnímáme primárně žáka a až poté jeho deficit (Krejčová, 2019).

3 Specifické poruchy chování

Další kapitola teoretické části diplomové práce je věnována specifickým poruchám chování. Důvodem je, že jimi někteří probandi z empirické části disponují. Výraz specifické poruchy chování tvoří sběrný koš pro hyperkinetické poruchy, hyperkinetický syndrom, poruchy aktivity a pozornosti, ADHD (poruchu pozornosti s hyperaktivitou, která má tři subtypy) a LMD (lehkou mozkovou dysfunkci). LMD je zastaralý termín, pod který se dříve řadily specifické poruchy učení i chování, které se často vyskytují společně (Michalová, 2016). Problémem tohoto termínu byl fakt, že všechny specifické poruchy učení i chování jsou lehkými mozkovými dysfunkcemi, ale všechny lehké mozkové dysfunkce nemusí být specifickými poruchami učení (Matějček, 1995). A rovněž stigmatizoval děti odkazem na postižení mozku, potažmo intelektu, a proto je v současné době nahrazován termínem ADHD (Michalová, 2011).

ADHD (porucha aktivity a pozornosti) je *„vývojová porucha charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Často se projevuje v raném dětství. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základně neurologických, sensorických nebo motorických poškození, mentální retardace, nebo závažných emočních problémů. Tyto obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony.“* (Barkley, 1990, str.47).

Dle DSM-V existují tři subtypy ADHD. První typ je nepozorný, nicméně není u něj přítomna impulzivita či hyperaktivita (dříve ADD). Druhý typ je hyperaktivní a impulzivní, nicméně není u něj přítomna nepozornost. A třetí typ je kombinovaný, u něhož dochází v různé míře k narušení pozornosti i k hyperaktivitě a impulzivitě. Nejčastěji se setkáváme s kombinovaným typem (Michalová, 2016).

Nejčastějšími příznaky ADHD jsou impulzivita, slabá „pracovní“ paměť, dys-organizace, hyperaktivita, nepozornost a obtíže při zpracování verbálních informací. Impulzivitou se myslí rychlé reakce bez předchozího zamyšlení. Slabá pracovní paměť se může negativně projevit v zapamatování aktivit dne. V důsledku dys-organizace si jedinec není schopen zorganizovat práci. Hyperaktivita značí komplexně roztěkané chování. Nepozornost pak sníženou schopnost koncentrace pozornosti. A obtíže při zpracování verbálních informací se projevují ve formě komplexních verbálních obtíží (Bartoňová, 2012).

Empirická část

4 Metodologie výzkumu

4.1 Úvod do výzkumného problému

Teoretická část je tvořena dvěma velkými oblastmi – standardizovaným testováním/dynamickou diagnostikou a specifickými poruchami učení/chování. V záběru empirické části je pak tyto dvě oblasti propojit. Jednoduše řečeno proband, který disponuje specifickými poruchami učení, bude podroben standardizovanému testování či dynamické diagnostice. Přičemž metodou testování bude Rey-Osterriethova komplexní figura. Výzkum se bude zaměřovat na podobu získaných dat a na rozdílnost výsledků mezi standardizovaným testováním a dynamickou diagnostikou.

4.2 Formulace cílů a výzkumných otázek

„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoliv.“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, str. 64)

Cílem této diplomové práce je porovnat standardizované testování a dynamickou diagnostiku u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou. Cílovou výzkumnou otázkou je, jaké jsou výhody a nevýhody dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou. Tato výzkumná otázka pod sebe částečně shrnuje poznatky výzkumných otázek předešlých.

Čili v závislosti na cíli diplomové práce byly zvoleny následující výzkumné otázky:

1. Jak se liší data získaná dynamickou diagnostikou od dat získaných standardizovaným testováním u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou?
2. Jaký je vztah mezi výsledkem testu Rey-Osterriethovy komplexní figury u žáků se specifickými poruchami učení a přístupem při testování?
3. Jaké jsou výhody a nevýhody dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou?

4.3 Výzkumný soubor

Účelem výzkumného souboru je zastupovat základní soubor (potažmo populaci) ve výzkumu. Pokud je výzkum reprezentativní neboli je zajištěna jeho vnější validita, výsledky se dají zobecnit napříč populací. Ovšem reprezentativnost kvalitativních výzkumů, kterým je i tento, je omezená. Příčina tkví jednak ve velikosti výzkumného souboru, který nebývá příliš velký. A dále v nepravděpodobnostních metodách výběru, které jsou často při určování výzkumného souboru v kvalitativním výzkumu využívány. V rámci nepravděpodobnostních metod výběru nemá každý jedinec základního souboru stejnou pravděpodobnost, že se stane součástí výzkumného souboru (Reichel, 2009). V tomto případě se konkrétně jedná o *nepravděpodobnostní, záměrný (účelový) výběr* přes instituce. Jelikož probandy měli tvořit žáci se specifickými poruchami učení, byla pro výběr využita pedagogicko-psychologická poradna. Nicméně v kvalitativních výzkumech se prakticky nikdy nepoužívá pouze jedna metoda výběru. Proto byla pro upřesnění výzkumného souboru uplatněna metoda prostého záměrného (účelového) výběru, která se používá v případě malého výzkumného souboru a snadné dostupnosti osob základního souboru. Výzkumník vybere probandy na základě vhodnosti a souhlasu. Účelové metody výběru byly zvoleny z důvodu pokrytí podstatných charakteristik cílové skupiny (Miovský, 2006).

Kromě přítomnosti specifických poruch učení byla významná další dvě kritéria. Jednalo se o ročník základní školy (třetí ročník) a o aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností (průměrná úroveň). Mertin a Kucharská (2007) ve své knize uvádějí, že v případě výskytu vzdělávacích obtíží je první a druhá třída vhodná doba včasné pedagogické péče. Pokud však obtíže přetrvávají, mělo by následovat komplexní vyšetření ve školském poradenském zařízení (Mertin & Kucharská, 2007). Z toho lze vyvodit třetí třídu jako vhodnou dobu pro prvotní diagnostiku vzdělávacích obtíží. Zároveň praxe v Pedagogicko-psychologické poradně Ústeckého kraje, Teplice rovněž potvrzuje třetí třídu jako nejčastější období prvotní diagnostiky specifických poruch učení. Co se týče rozumových schopností, pro diagnostiku specifických poruch učení již není podmínkou jejich průměrná až nadprůměrná úroveň (Mertin & Kucharská, 2007). Nicméně praxe v Pedagogicko-psychologické poradně Ústeckého kraje, Teplice ukazuje, že se nejčastěji stále jedná o děti s průměrnou úrovní rozumových schopností a z toho důvodu byla zvolena právě ta.

Primárním krokem ve výběru výzkumného souboru bylo oslovit pedagogicko-psychologickou poradnu. Vstup do terénu byl usnadněn osobním pracovním úvazkem v Pedagogicko-psychologické poradně Ústeckého kraje, Teplice. Rovněž zisk souhlasu s realizací výzkumu byl, díky osobnímu kontaktu s vedoucí pracovnící, bezproblémový. Dalším krokem bylo zajistit si na vyšetření dostatek dětí, které se nachází ve třetím ročníku základní školy a jejichž důvodem vyšetření jsou suspektně specifické poruchy učení. Některé děti byly vyřazeny na základě nesplnění kritéria o průměrné úrovni všeobecných rozumových schopností, při průměru 85–115 (Wechsler, 2002). Následovalo speciálně-pedagogické vyšetření vedené speciální pedagožkou, kterého jsem nebyla součástí. Po něm proběhla konzultace mezi mnou a speciální pedagožkou, jejímž závěrem byla informace, zda se u daného dítěte jedná o specifické poruchy učení či nikoliv. Děti, u kterých se nejednalo o specifické poruchy učení, byly opět vyřazeny. Přítomnost specifických poruch chování byla pouze okrajová záležitost. Děti, které splňovaly kritérium úrovně všeobecných rozumových schopností a přítomnost specifických poruch učení, byly následně párovány. Párování znamená zařazení v určitých vnějších proměnných podobných jedinců do obou skupin. Důvodem pro uplatnění párování bylo snížení negativního vlivu nejvýznamnější vnější proměnné – interindividuální variability (mezi dětmi, u nichž proběhlo standardizované testování a dětmi, u nichž proběhla dynamická diagnostika). Vnější proměnnou pro vytvoření párů byl přibližně stejný kognitivní profil stanovený inteligenční škálou WISC-III a závěr vyšetření. Obě tyto proměnné byly zvoleny z důvodu, že by mohly alternativně vysvětlit výsledky testu Rey-Osterriethovy komplexní figury nezávisle na formě testování. Např. dítě s oslabenou vizuomotorikou bude v kopii v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury podávat horší výkony než dítě bez oslabené vizuomotoriky, ačkoliv obě mají průměrnou úroveň všeobecných rozumových schopností. Kdyby se děti s oslabenou vizuomotorikou sešlo ve skupině standardizovaného testování více, tak by mohla být neoprávněně vytvořena hypotéza, že standardizované testování je špatné. Dále hrálo roli, zda se jednalo o chlapce či dívku a věk, u kterého byla stanovena maximální hranice rozdílu šesti měsíců. Zda u dítěte proběhne standardizované testování či dynamická diagnostika bylo zvoleno náhodně. Stručně řečeno, pro snížení negativního vlivu interindividuálních rozdílů bylo využito metody vyrovnávání (párování) a znáhodňování. Vyrovnávání zahrnovalo proměnnou kognitivního profilu, závěru vyšetření, genderu a věku (Ferjenčík, 2000).

Tabulka č. 1: Představení výzkumného souboru

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk*	Závěr z vyšetření	ST	DD
1.	Chlapec B	9:4 (OŠD)	ADHD, dyslalie, dysgrafické obtíže**		X
2.	Chlapec N	9:5 (OŠD)	ADHD, dyslalie, dysortografie	X	
3.	Chlapec C	8:4	Dyslexie		X
4.	Chlapec L	8:6	Dyslexie, dysortografie, dysgrafické obtíže, dyskalkulické obtíže	X	
5.	Dívka L	8:4	Dyslexie		X
6.	Dívka M	8:6	Dyslexie	X	
7.	Dívka C	8:1	Dyslexie, dysortografie		X
8.	Dívka K	8:7	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	X	

* Přesný věk v rocích a měsících v době zadávání testu Rey-Osterriethovy komplexní figury.

** Označení dyslektické/dysgrafické/dysortografické/dyskalkulické obtíže se v Pedagogicko-psychologické poradně Ústeckého kraje, Teplice používá v případě nízkého věku dětí pro stanovení SPU, v případě hraničních výsledků SPU či v případě podprůměrné úrovně všeobecných rozumových schopností.

OŠD = odklad školní docházky (vzhledem k odůvodnění výběru třetího ročníku základní školy, nebyl odklad školní docházky překážkou)

ST = standardizované testování

DD = dynamická diagnostika

Konečný výzkumný soubor zahrnoval osm dětí ze třetího ročníku základní školy, které disponovaly určitým druhem specifických poruch učení (viz tabulka č. 1). Vypárované děti se shodují minimálně jedním závěrem z vyšetření. Čtyři z nich byly podrobeny standardizovanému testování (dva chlapci a dvě dívky) a u čtyř proběhla dynamická diagnostika (dva chlapci a dvě dívky). Metodou testování byla Rey-Osterriethova komplexní figura.

4.4 Průběh a metody výzkumu

Výzkumný design diplomové práce nese označení kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum představuje efektivní cestu zisku požadovaných informací a zvládnutí nástrah empirické situace (Glaser & Strauss, 2008). V psychologii se kvalitativní výzkum zaměřuje na kognitivní procesy, jež jsou předpokladem pro plnění určitých úkolů. Tento konkrétní kvalitativní výzkum byl obohacen i o kvantitativní prvky, např. důkladnějším sledováním validity, sledováním nezávislé/závislé proměnné či eliminací vnějších proměnných (Hendl, 2012).

Vnitřní validita znamená, zda skutečně zkoumáme to, co jsme chtěli zkoumat. Základní znaky vnitřně validního výzkumu jsou: manipulovat s nezávislou proměnnou, měřit závislou proměnnou a kontrolovat vnější proměnné. Nezávislou proměnnou byla v tomto případě forma testování, konkrétně standardizované testování či dynamická diagnostika. Závislou proměnnou byly výsledky v testu Rey-Osterriethovy komplexní figury. Vnější proměnné byly kontrolovány skrze stabilizaci podmínek – stejný examinátor, stejný čas, stejná místnost (Ferjenčík, 2000).

Vzhledem k riziku zkreslení výzkumu byl zvolen mezisubjektový plán výzkumu. Při tomto druhu výzkumu je každý proband podroben pouze jednomu typu nezávislé proměnné. Pokud by byl proband podroben oběma typům nezávislé proměnné (čili by u něj proběhlo standardizované testování i dynamická diagnostika za použití testu Rey-Osterriethovy komplexní figury), došlo by ke zkreslení výsledků vzhledem k procesu učení. Na druhou stranu při výzkumech založených na mezisubjektovém plánu je validita výzkumu ohrožena interindividuálními rozdíly. V tomto případě byly interindividuální rozdíly kontrolovány skrze vyrovnávání a znáhodňování (viz kapitola 4.3) (Ferjenčík, 2000).

Sběr dat probíhal pomocí testu Rey-Osterriethovy komplexní figury. Závislá proměnná byla měřena ihned po působení nezávislé proměnné, aby byl eliminován vliv vnějších proměnných. Čili test Rey-Osterriethovy komplexní figury byl zadáván ihned v rámci standardizovaného testování či ihned po zprostředkovaném učení v případě dynamické diagnostiky (Ferjenčík, 2000).

4.4.1 Předvýzkum

Výsledná podoba výzkumu vznikla na základě zkušeností z předvýzkumu. Předvýzkum slouží jednak ke zmapování prostředí, ve kterém se bude pozdější výzkum odehrávat, ale i k ověření, zda zvolené metody přinášejí dostatečně kvalitní informace (Miovský, 2006). Probandi předvýzkumu byli zvoleni nepravděpodobnostním, příležitostným výběrem. Tento druh výběru funguje na principu dostupnosti, kdy jsou do souboru zařazeni nejdostupnější jedinci ve fyzickém či iniciativním smyslu. Příležitostný výběr je velmi nespolehlivou metodou při tvorbě reprezentativních vzorků. Své zastoupení má však právě v předvýzkumech, kdy nám jde pouze o prvotní sondu do problematiky (Ferjenčík, 2000).

Konkrétně se předvýzkumu účastnilo pět dětí, které splňovaly potřebné charakteristiky – docházení do třetího ročníku základní školy, průměrnou úroveň aktuálních všeobecných rozumových schopností a přítomnost specifických poruch učení. Tyto děti přišly na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny ve chvíli, kdy byla potřeba nalézt probandy do předvýzkumu. Čili byly fyzicky dostupné, a navíc projevíly iniciativu tím, že si po vyšetření chtěly kreslit. Samozřejmostí byl informovaný souhlas zákonných zástupců a ústní souhlas dětí.

Na základě výsledků předvýzkumu byl upraven zejména celkový výzkumný design. Původní výzkumný design měl být kvantitativního rázu, kdy součástí výzkumného souboru měly být i děti mimo klientelu pedagogicko-psychologické poradny. Tyto děti měly představovat kontrolní skupinu – probandy bez diagnostikovaných specifických poruch učení. Nicméně ačkoliv se velmi účinně dařilo shánět probandy v podobě klientů pedagogicko-psychologické poradny, s dětmi mimo pedagogicko-psychologickou poradnu to již tak jednoduché nebylo. Plánem bylo, že zákonní zástupci dětí z pedagogicko-psychologické poradny poskytnou kontakt na zákonného zástupce spolužáka či spolužačky jejich dítěte. O spolužáky mělo jít z důvodu omezení interindividuálních rozdílů. Většina zákonných zástupců kontakty poskytla, ovšem odezva byla minimální. Konkrétně se ozval zákonný zástupce jednoho dítěte od pěti poradenských dětí. Proto byl nakonec upřednostněn kvalitativní výzkum s probandy pouze z pedagogicko-psychologické poradny.

Dále byl předvýzkum nápomocný pro automatizaci standardizované administrace testu Rey-Osterriethovy komplexní figury. A rovněž na doladění předpřipravené pomůcky k dynamické diagnostice (viz příloha č. 1). Přínos předvýzkumu byl i na praktické rovině, kdy bylo zjištěno, že počet pastelek, které jsou střídány během kreslení Rey-Osterriethovy komplexní figury, není dostatečný a je třeba přidat další barvy. Svou roli měl předvýzkum i v odhadnutí správného momentu na změnu pastelky.

4.4.2 Metody sběru dat

Představena bude nejen hlavní metoda – test Rey-Osterriethovy komplexní figury, ale i inteligenční škála WISC-III, která byla podstatná i pro stanovení výzkumného souboru. Podkapitola o inteligenční škále WISC-III nebude vyčerpávající, zmíněny budou pouze informace podstatné pro empirickou část diplomové práce.

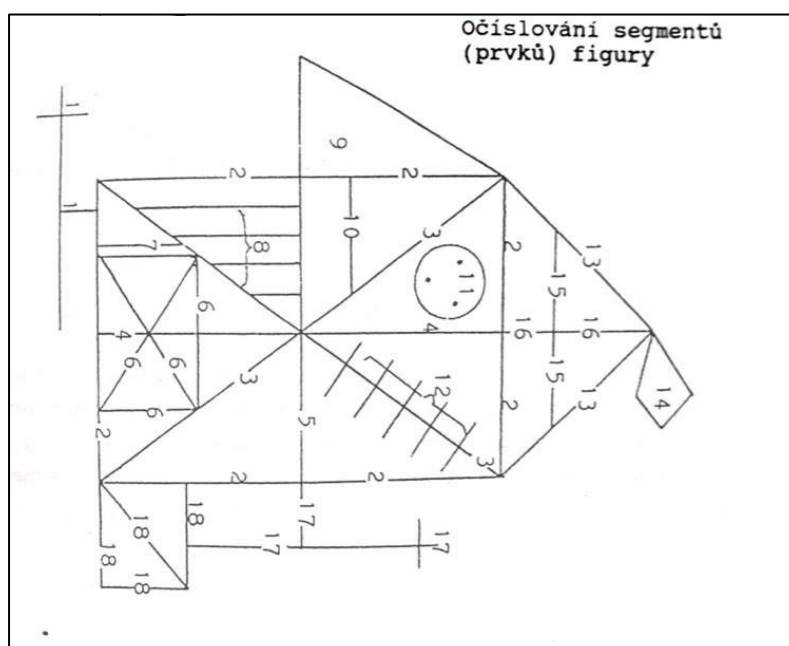
Rey-Osterriethova komplexní figura (dále TKF)

Test Rey-Osterriethovy komplexní figury je řazen mezi kresebné, percepční (vizuomotorické) testy. Záměrem autorů bylo využití testu pro zjišťování: „*a, úrovně strukturace percepční aktivity, b, vizuálně-motorické kontroly a pozornosti (vizuomotoriky), c, mnestické kapacity, konkrétní bezprostřední vizuální paměti (krátkodobé paměti)*“ (Osterrieth, 1945, str. 329). A následně vyvození závěru o úrovni mentálních předpokladů (Osterrieth, 1945). Nicméně příručka koriguje tento přehnaně optimistický cíl na zjišťování specifických funkcí zmíněných výše (Rey & Osterrieth, 1997).

Test byl poprvé publikován autorem André Reyem v roce 1941 v *Archives de Psychologie*. Měl sloužit k rozlišování vrozeného a získaného deficitu mentálních schopností. O jeho popularitu se zasloužil psycholog Paul A. Osterrieth rozsáhlou prací. V důsledku jeho bádání byl vytvořen manuál, který vyšel v roce 1959 pod názvem „*Test de copie d'une figure complexe*“. V 80. a 90. letech se test Rey-Osterriethovy komplexní figury těšil velké oblibě (Rey & Osterrieth, 1997).

K administraci je potřeba pouze jeden předlohový komponent. Jedná se o figuru zkonstruovanou z geometrických tvarů, která nepřipomíná žádný reálný předmět. Jednotlivé elementy figury nejsou náročné na grafomotorické dovednosti. Ovšem uskupení elementů do celku již náročné je (Rey & Osterrieth, 1997).

Obrázek č. 5: Předloha testu Rey-Osterriethovy komplexní figury (Rey & Osterrieth, 1997, str. 6)



Podle manuálu administrace testu Rey-Osterriethovy komplexní figury započíná tím, že před probanda položíme předlohu figury a záznamový arch ve stejné velikosti. Předloha by měla mít stejnou orientaci jako na obrázku č. 5 (Rey & Osterrieth, 1997). A zadáme probandovi instrukci: „*Před sebou máte tuto kresbu. Dobře si ji prohlédněte. Obkreslete ji od ruky tak, aby se co nejvíce podobala té, kterou máte před sebou. Na nic nezapomeňte.*“ (Rey & Osterrieth, 1997, str. 8). V rámci výzkumu k této diplomové práci byla instrukce převedena z vykání do tykání, jelikož probandy byly pouze děti. A byla doplněna věta: „V průběhu kreslení ti budu měnit barvy pastelek, zkus si toho nevšímat.“. Měnění barev pastelek se osvědčilo pro pozdější kvalitativní analýzu. Upozornění na měnění barev bylo doplněno, aby z toho děti nebyly zmatené. V tuto chvíli následuje ujištění, zda proband rozumí zadání. Pokud je odpověď kladná, proband začíná obkreslovat a administrátor spouští stopky. Ve chvíli, kdy je obkreslování ukončeno, administrátor schová předlohu testu Rey-Osterriethovy komplexní figury i záznamový arch. Tato první fáze se nazývá kopie. Dalším krokem je třiminutová pauza vyplněná negativní interferencí (Rey & Osterrieth, 1997). V tomto případě se konkrétně jednalo o subtest Opakování čísel z inteligenční škály WISC-III. Na pauzu nasedá předložení nového záznamového archu s instrukcí: „*Před chvílí jste obkresloval jeden obrázek. Zkuste si teď vzpomenout, co všechno na něm bylo, a nakreslete ho ještě jednou, z paměti.*“ (Rey & Osterrieth, 1997, str. 8). Opět byla instrukce převedena do tykání a opět byl měřen čas. Ani v jednom případě není časové trvání nijak limitováno. Tato fáze se nazývá okamžitá reprodukce (Rey & Osterrieth, 1997).

Nyní nastal rozdíl mezi probandy, u kterých proběhlo standardizované testování a mezi probandy, u kterých proběhla dynamická diagnostika. V případě *standardizovaného testování* byla tato administrace podle manuálu doplněna o oddálenou reprodukci po 30 minutách, o které mluví mnozí autoři (např. Mitrushina, Boone, Razani et al., 2005). Negativní interferenci představoval subtest Podobnosti a Kostky z inteligenční škály WISC-III. *Dynamická diagnostika* se držela fází od Feuersteina, Falika a Feuersteina (1998). Čili po administraci podle manuálu následovala fáze zprostředkovaného učení, která trvala 30 minut. Poté opět proběhla administrace podle manuálu, která již byla doplněna o oddálenou reprodukci (Feuerstein, Falik & Feuerstein, 1998). Vzhledem k tomu, že při dynamické diagnostice byly dvě okamžité reprodukce a s nimi i dvě negativní interference, byl subtest Opakování čísel rozdělen na fázi popředu a pozpátku.

Vzhledem ke komplikovanému pořadí jednotlivých fází bude nyní uveden přehledný souhrn:

- Standardizované testování
 - o Kopie
 - o 3 minuty pauza (subtest Opakování čísel)
 - o Okamžitá reprodukce
 - o 30 minut pauza (subtest Podobnosti a Kostky)
 - o Oddálená reprodukce (Rey & Osterrieth, 1997).
- Dynamická diagnostika
 - o Kopie
 - o 3 minuty pauza (část subtestu Opakování čísel)
 - o Okamžitá reprodukce
 - o 30 minut zkušenost zprostředkovaného učení
 - o Kopie
 - o 3 minuty pauza (část subtestu Opakování čísel)
 - o Okamžitá reprodukce
 - o 30 minut pauza (subtest Podobnosti a Kostky)
 - o Oddálená reprodukce (Feuerstein, Falik & Feuerstein, 1998).

Osterrieth stanovuje pro hodnocení kopií i reprodukcí tři hlavní charakteristiky. Jedná se o známku (z pohledu kvantitativní analýzy), o časové trvání a o typ reprodukce (z pohledu kvalitativní analýzy) (Rey & Osterrieth, 1997).

Kvantitativní analýza vychází ze skórování 18 elementů (viz obrázek č. 5), přičemž všechny mají stejnou váhu. Za každý element lze získat nulu, půl, jeden či nejvýše dva body. Maximální suma tedy činí 36 bodů. Kritéria pro skórování jsou jednak obecná a jednak specifická (Rey & Osterrieth, 1997).

„Obecná kritéria skórování:

1. *Náročnost kritérií je stejná bez ohledu na věk v kopii či reprodukci z paměti.*
2. *Každý element posuzujeme izolovaně, nezávisle na jiném.*
3. *Chyby, deformace se na elementu vzájemně nesčítají.*
4. *Kritériem není průsečík elementů č. 3, 4, 5.“ (Rey & Osterrieth, 1997, str. 16)*

Obrázek č. 6: Specifická kritéria skórování Rey-Osterriethovy komplexní figury²

tabulka 1		
Skórovací kritéria RCFT kreseb		
Kritéria skórování		
Skór	Přesnost	Umístění
2	přesně nakresleno	správně umístěno
1	přesně nakresleno	nesprávně umístěno
1	nepřesně nakresleno	správně umístěno
0.5	nepřesně nakresleno, ale ještě rozpoznatelné	nesprávně umístěno
0	nepřesně nakresleno, ale již nerozeznatelné či úplně vynechané	nesprávně umístěno

V manuálu je dále zmínka o grafomotorických nedostatcích. V případě dvoubodového hodnocení by element měl být bez výrazných grafomotorických nedostatků. V případě jednobodového hodnocení element již může obsahovat výraznější grafomotorické nedostatky ve vedení čar. A v případě půlbodového hodnocení by element měl být přes grafomotorické nedostatky identifikovatelný (Rey & Osterrieth, 1997).

Body probandů se podle norem od Košče (1981) převedou na známku. V manuálu jsou uvedeny normy pro věk 5,6 – 17,5 roků a dále pro dospělé (Rey & Osterrieth, 1997).

„Známky: 5... *defekt, výrazný podprůměr*

4... *podprůměr*

3... *průměr (norma)*

2... *nadprůměr*

1... *výrazný nadprůměr“ (Rey & Osterrieth, 1997, str. 10)*

Hodnocení *časového trvání* kopie i reprodukce se řídí podle časového průměru dle věku dítěte. Časový průměr má s věkem klesající tendenci (Rey & Osterrieth, 1997).

Kvalitativní analýza se opírá o sedm druhů kresebných postupů, jejichž pořadí je sestupné směrem k nejjednodušším formám.

² Specifická kritéria skórování Rey-Osterriethovy komplexní figury vychází z manuálu z Pedagogicko-psychologické poradny Ústeckého kraje, Teplice (viz příloha č. 3).

I. Konstrukce vychází z kostry (armatury) předlohy

Východiskem tohoto postupu je velký obdélník, na nějž se následně připojují ostatní elementy.

II. Detaily jsou zahrnovány do kostry (armatury)

Tento druh je podobný prvnímu typu, ovšem není zde apel na nakreslení velkého obdélníku jako prvního. První může být nakreslen např. kříž na levé straně či dvě diagonály. Nicméně velký obdélník stále zůstává hlavní armaturou, ke které se připojují ostatní elementy.

III. Všeobecný obrys (kontura)

Velký obdélník není identifikován, východiskem kresby je celkový obvod figury. Do něj a vedle něj jsou pak nakresleny ostatní elementy.

IV. Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)

Tento druh kresebného postupu se již neopírá o určitý hlavní element. Elementy jsou kladeny jeden vedle druhého, jako by se jednalo o skládku. Výsledný produkt může být i velmi dobrý. Vývojově se juxtapozice vyskytuje nejčastěji kolem osmého roku věku dítěte.

V. Úplná konfuze detailů

Figura je v kresbě již obtížně identifikovatelná, nicméně stále zůstávají patrné některé její elementy.

VI. Reprodukce na známé schéma

Konečným výsledkem je obrázek zdánlivě podobný předloze, např. dům.

VII. Čmáranina (gribouillage)

Již žádný element není rozpoznatelný a celkově se ani nejedná o obrázek zdánlivě podobný předloze (Rey & Osterrieth, 1997).

Na závěr této podkapitoly budou zmíněny „geneticky primitivní zvláštnosti“, které vidí Osterrieth (1945) jako typické zvláštnosti figury u dětí ve věku 7–8 let. Později by se již neměly vyskytovat. Jedná se o: deformace v interpretaci, deformace pro nepřítomnost struktury, deformace opakováním, deformace z nepozornosti, deformace zjednodušením, deformace pro grafickou „nepozornost“ a deformace ze snahy po symetrii (Osterrieth, 1945).

WISC-III (Wechslerova inteligenční škála pro děti)

Wechslerova inteligenční škála pro děti je individuálně administrovaným nástrojem pro posouzení rozumových schopností u dětí ve věku od 6 let do 16 let a 11 měsíců. WISC-III se skládá z několika subtestů, z nichž každý je zaměřen na jiný aspekt rozumových schopností. Sumarizací výkonů z jednotlivých subtestů lze získat verbální, performační a celkový skóre IQ. Wechsler pojímá inteligenci jako „*schopnost jedince cíleně jednat, racionálně myslet a efektivně se vypořádávat se svým okolím*“ (Wechsler, 1944, str. 3). Z tohoto pojetí vychází zaměření subtestů na různorodé duševní schopnosti. Ovšem WISC-III si neklade za cíl pojmut všechny aspekty inteligence. Připouštěna je existence neintelektových faktorů (viz kapitola 1.1), které rovněž pod inteligenci spadají a které nelze přímo zjistit standardizovanými metodami jako je WISC-III. Jedná se například o vytrvalost, impulzivitu či úzkostnost (Wechsler, 2002).

Kromě použití inteligenční škály WISC-III pro stanovení výzkumného souboru byly její subtesty dále využity pro interpretaci dat z pohledu kognitivního profilu a pro negativní interferenci v rámci testování pomocí TKF. V případě negativní interference se konkrétně jednalo o subtest Podobnosti, Kostky a Opakování čísel. Subtest Podobnosti byl zvolen na základě konzultace s vedoucí práce. A subtest Kostky a Opakování čísel byl zvolen z důvodu souhlasného zaměření s TKF na vizuomotoriku a krátkodobou paměť. Tyto subtesty budou nyní konkrétněji představeny. Subtest Podobnosti stojí na hledání podobností mezi dvěma ústně předkládanými pojmy (Wechsler, 2002). Tento subtest zjišťuje abstraktní usuzování, slovní zásobu či logické myšlení (Nicholson & Alcorn, 2008). Subtest Kostky stojí na sestavování dvourozměrných geometrických modelů pomocí barevných kostek (Wechsler, 2002). Tento subtest zjišťuje neverbální usuzování, vizuální percepci či vizuomotoriku. Na vizuomotoriku je dále zaměřen subtest Kódování a Skládanky (Nicholson & Alcorn, 2008). Subtest Opakování čísel stojí na opakování ústně předkládaných čísel, přičemž množství čísel se zvětšuje. Čísla jsou v první části opakována popředu a v druhé části pozpátku (Wechsler, 2002). Tento subtest zjišťuje krátkodobou paměť, schopnost soustředit se či odolnost vůči rušivým podnětům (Nicholson & Alcorn, 2008). Na krátkodobou paměť je dále zaměřen subtest Počty (Nicholson & Alcorn, 2008). Pro jednotlivé subtesty je v Pedagogicko-psychologické poradně, Teplice stanoveno průměrné rozmezí vážených skóre 8–12, aby odpovídalo průměrné úrovni všeobecných rozumových schopností.

4.5 Zpracování dat

Sběr dat je ukončen ve chvíli, kdy dojde k teoretické saturaci čili další materiály již nepřinášejí nové informace (Reichel, 2009). V tomto případě další aplikace dynamické diagnostiky již pouze potvrzovaly výsledky předešlé. Na sběr dat nasedá zpracování dat.

Cílem zpracování dat kvalitativního výzkumu je systematicky nenumerycky zorganizovat data tak, abychom odhalili určité pravidelnosti a vztahy. Prvním krokem při zpracování dat kvalitativního výzkumu je transkripce dat neboli jejich přepis do praktické podoby. V tomto konkrétním případě transkripce dat probíhala pouze u dynamické diagnostiky, kdy byly přepisovány názvy objektů, které probandi ve figuře našli a pojmenovali. Jednalo se o transkripci v podobě selektivního protokolu, pro který je příznačný výběr podstatných informací s vypuštěním všech ostatních (Hendl, 2012). Dále byly k dispozici data z *kvantitativní/kvalitativní analýzy TKF, z kognitivního profilu dětí a z časového trvání TKF*. Příprava dat proběhla převážně pomocí postupů založených na šabloně, kdy jsou vytvořeny kódy a kódovací předpisy, dle kterých jsou data strukturována (Robson, 2011). Přítomen byl i parametr závěru z vyšetření.

Skutečné zpracování dat pak stálo na technice prostého výčtu a na technice hledání vzorců. Tyto techniky se opírají o sledování pravidelností a vztahů ve výskytu určitého jevu. V tomto případě jsou pravidelnosti a vztahy hledány u všech výše zmíněných parametrů. Pro přehlednost jsou data uspořádána do sumarizujících tabulek (Reichel, 2009).

4.6 Etika a integrita ve výzkumu

Aby mohl výzkum probíhat, byl zákonným zástupcům předložen k podpisu platný informovaný souhlas (viz příloha č. 2). Jeho platnost byla ošetřena dodržováním tří hlavních zásad, kterými jsou: odpovídající informace, dobrovolnost a kompetence (Hughes, Hunter, Sheehan et al., 2010). Zvýšené riziko se vyskytovalo u dobrovolnosti, konkrétně u nátlaku, jelikož probandi byli zároveň klienty Pedagogicko-psychologické poradny Ústeckého kraje, Teplice. Toto riziko bylo ošetřeno manifestním prohlášením o nulovém vlivu odmítnutí účasti ve výzkumu na vyšetření a na další spolupráci. Informovaný souhlas byl podepisován zákonnými zástupci, jelikož dětem chybí kompetence potřebné k poskytnutí platného informovaného souhlasu. Děti byly ústně informovány o účasti ve výzkumu a o možnosti odmítnutí v jakékoliv fázi (Powell, Taylor, Fitzgerald et al., 2013).

5 Výsledky výzkumu

5.1 Prezentace dat (WISC-III a TKF)

Nyní budou prezentována data jednotlivých probandů. Každý proband bude uveden stručnými informacemi z tabulky č. 1 o výzkumném souboru. Dále budou prezentována data z inteligenční škály WISC-III a detailněji budou prezentovány výsledky TKF. Pořadí pastelek pro kvalitativní analýzu TKF bylo následující: oranžová, tmavě červená, světle růžová, tmavě růžová, fialová, světle modrá, tmavě modrá, světle zelená, mentolová, tmavě zelená, zlatá, hnědá, černá, dále obyčejná tužka, žlutá, světle červená a královsky modrá.

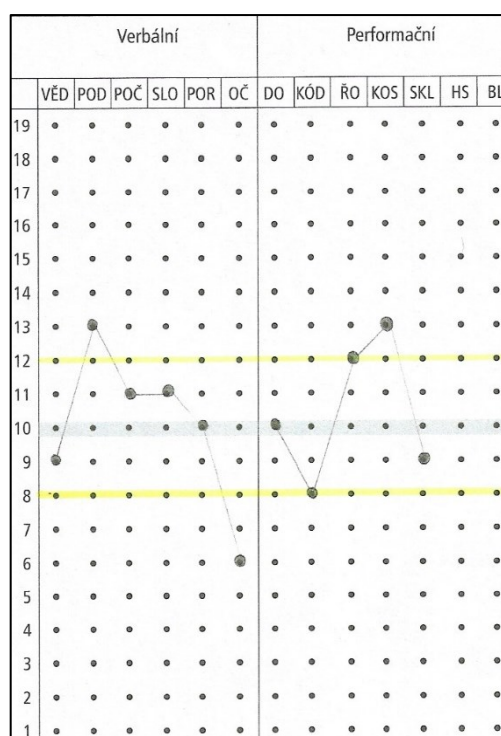
5.1.1 Chlapec B

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
1.	Chlapec B	9:4 (odklad PŠD)	ADHD, dyslalie, dysgrafické obtíže		X

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásmu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se objevuje v subtestu Opakování čísel (OČ). Nízký výkon v subtestu OČ může být způsoben nepozorností chlapce. Naopak nadprůměrný výkon se objevuje v subtestu Podobnosti (POD) a Kostky (KOS) a svědčí o výborném verbálním/neverbálním usuzování chlapce. Ostatní výkony se vyskytují v pásmu průměru.

Tabulka č. 2: Skóry a IQ chlapce B + Obrázek č. 7: Profil vážených skóru chlapce B

	Skór	IQ
Verbální	54	105
Performační	52	102
Celá škála	106	103



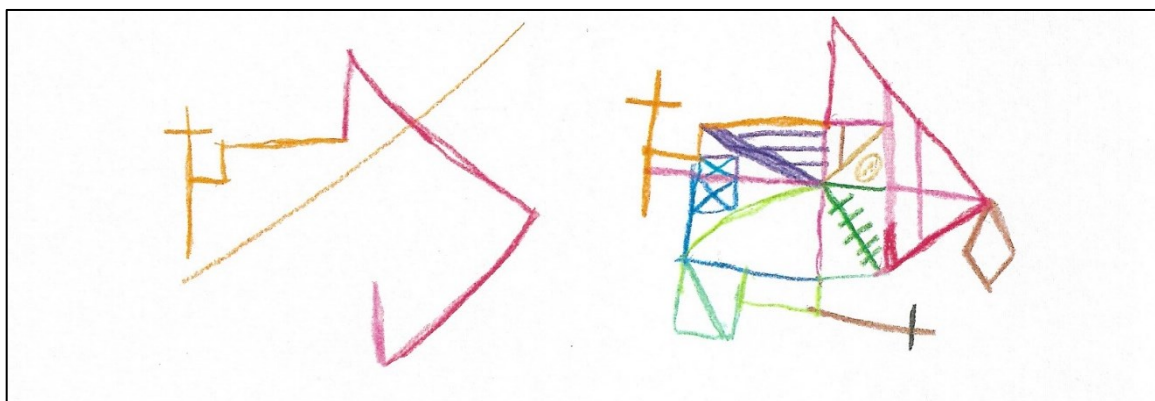
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: **4** – podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	1	1	1	1	0	1	0,5	2	1	2	1	2	2	2	1	2	23,5	4

Časové trvání: **8:58** při průměru 8:35

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



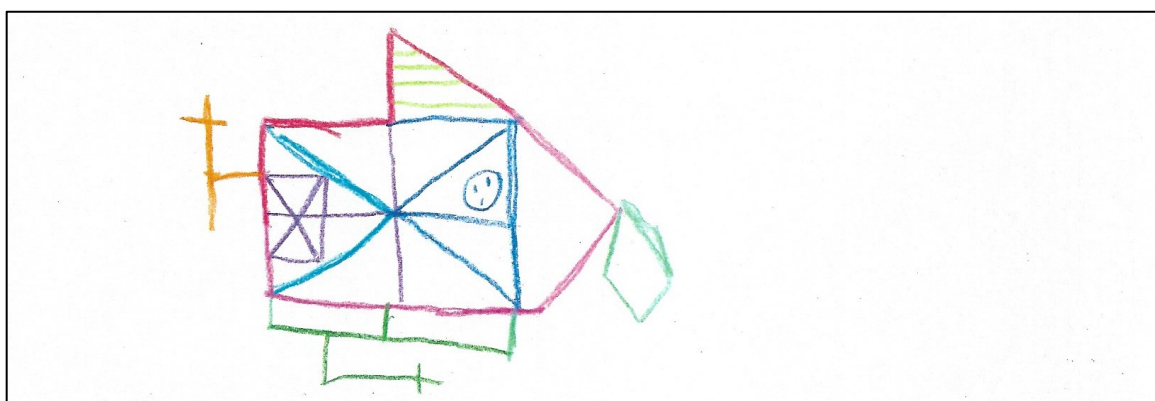
TKF – okamžitá reprodukce (2.):

Kvantitativní analýza: **3** – průměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	2	2	2	2	0	1	2	0	2	0	1	2	0	0	1	0	20	3

Časové trvání: **5:07** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



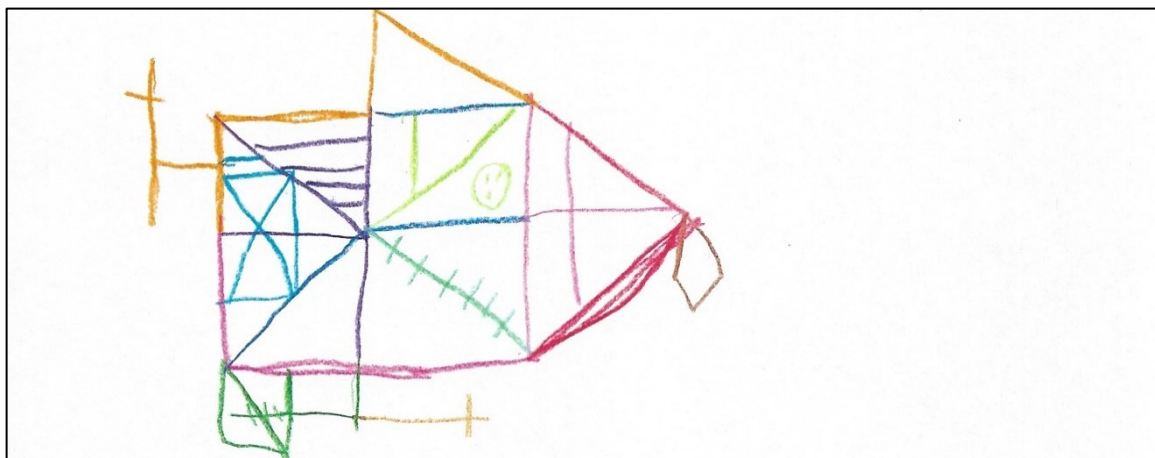
TKF – kopie (3.):

Kvantitativní analýza: **1** – výrazný nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	34	1

Časové trvání: **4:16** při průměru 8:35

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



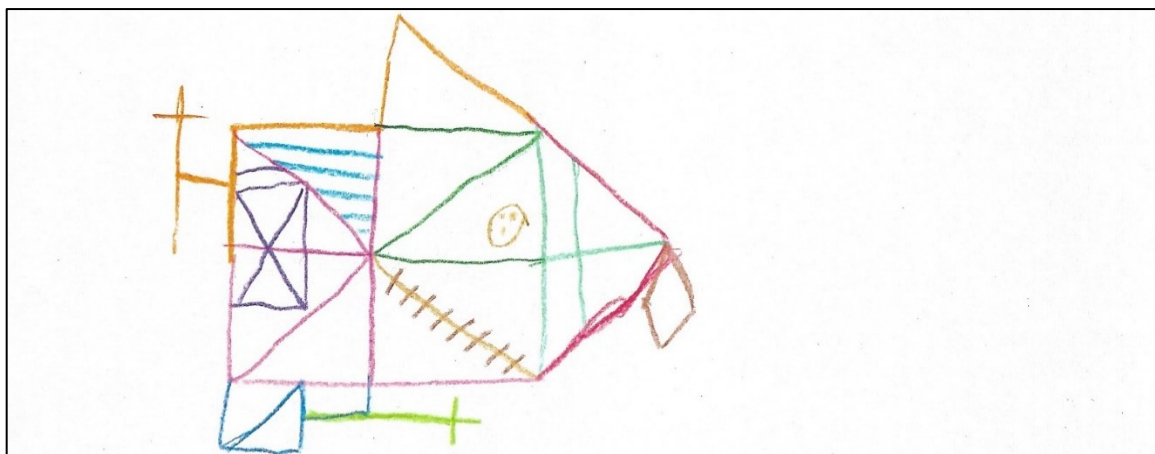
TKF – okamžitá reprodukce (4.):

Kvantitativní analýza: **1** – výrazný nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	2	2	2	2	1	1	1	0	2	1	2	2	2	2	2	1	28	1

Časové trvání: **4:20** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



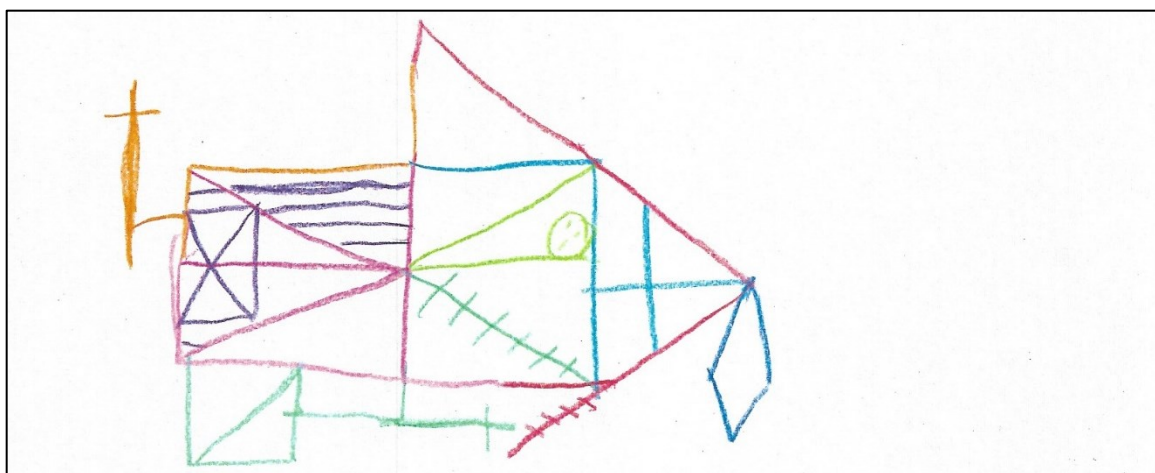
TKF – oddálená reprodukce (5.):

Kvantitativní analýza: **1** – výrazný nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	2	2	2	2	1	2	1	0	1	1	2	1	2	1	2	1	26	1

Časové trvání: **3:30** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



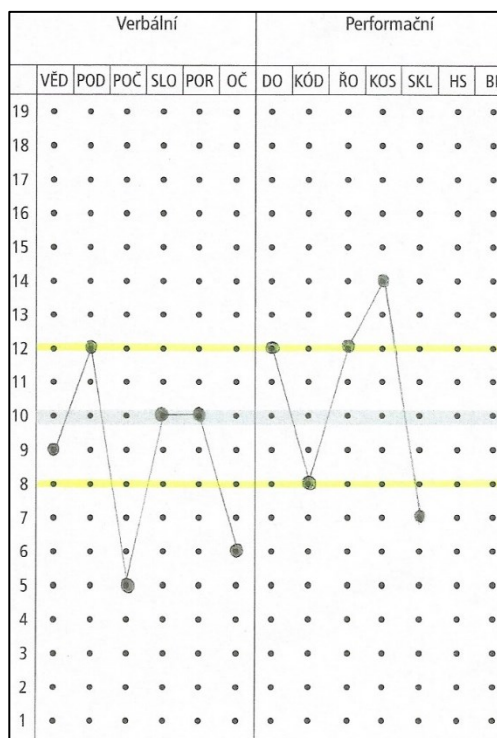
5.1.2 Chlapec N

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
2.	Chlapec N	9:5 (odklad PŠD)	ADHD, dyslalie, dysortografie	X	

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásmu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se objevuje v subtestu Počty (POČ), Opakování čísel (OČ) a Skládanky (SKL). Subtesty POČ a OČ mohou naznačovat oslabenou krátkodobou verbální paměť a subtest SKL oslabenou vizuální paměť. Naopak nadprůměrný výkon se objevuje v subtestu Kostky (KOS) a svědčí o výborném neverbálním usuzování chlapce. Ostatní výkony se vyskytují v pásmu průměru.

Tabulka č. 3: Skóry a IQ chlapce N + Obrázek č. 8: Profil vážených skóreů chlapce N

	Skór	IQ
Verbální	46	94
Performační	53	103
Celá škála	99	99



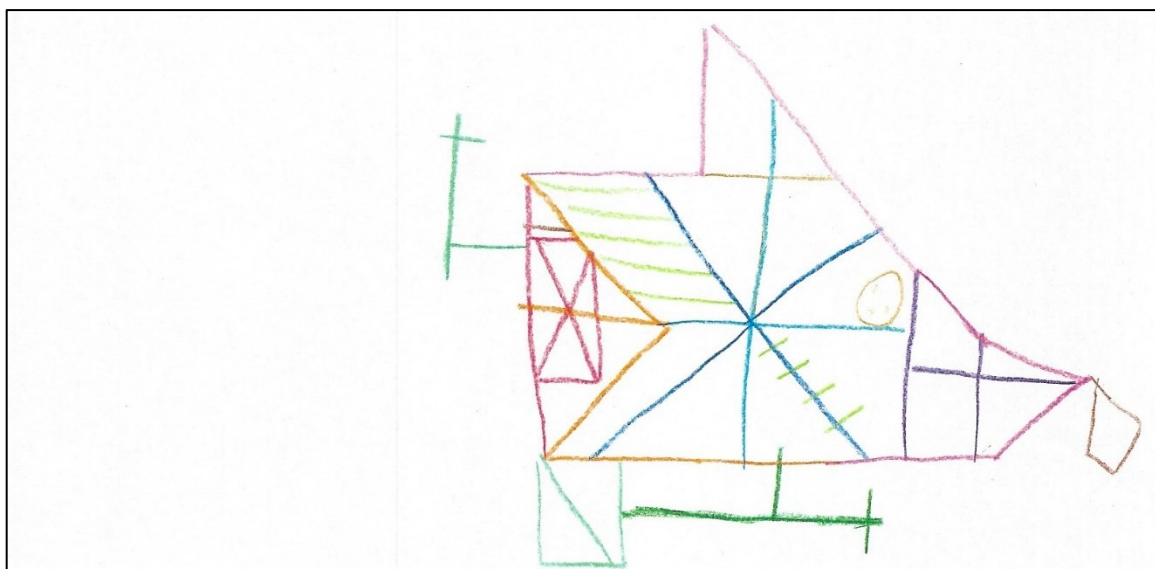
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: **5** – výrazný podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	1	1	2	1	1	1	0,5	0,5	0	1	1	0,5	2	2	1	1	2	19,5	5

Časové trvání: **2:25** při průměru 8:35

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



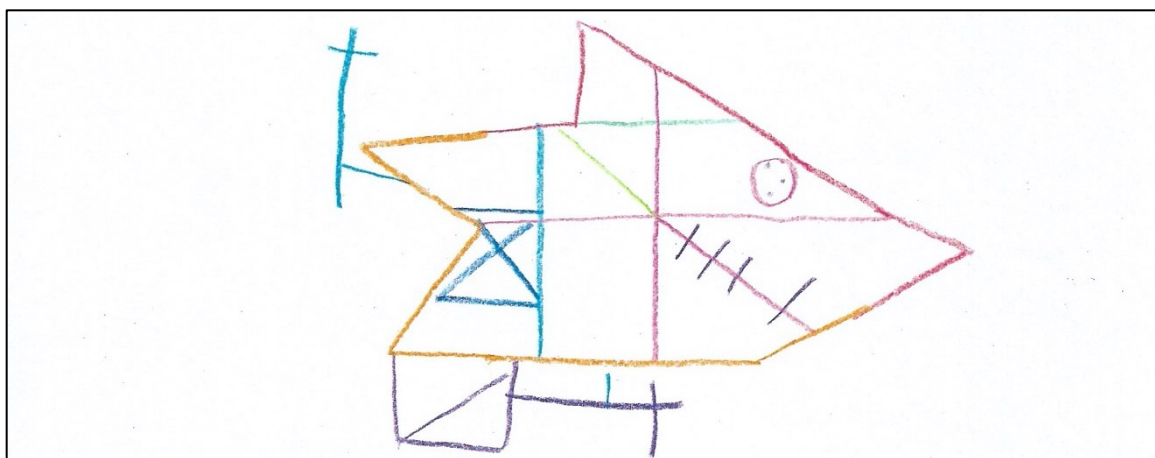
TKF – okamžitá reprodukce (2.):

Kvantitativní analýza: **5** – výrazný podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	0	0	2	1	0,5	0	0	0,5	0	1	1	1	0	0	1	0,5	1	10,5	5

Časové trvání: **1:29** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



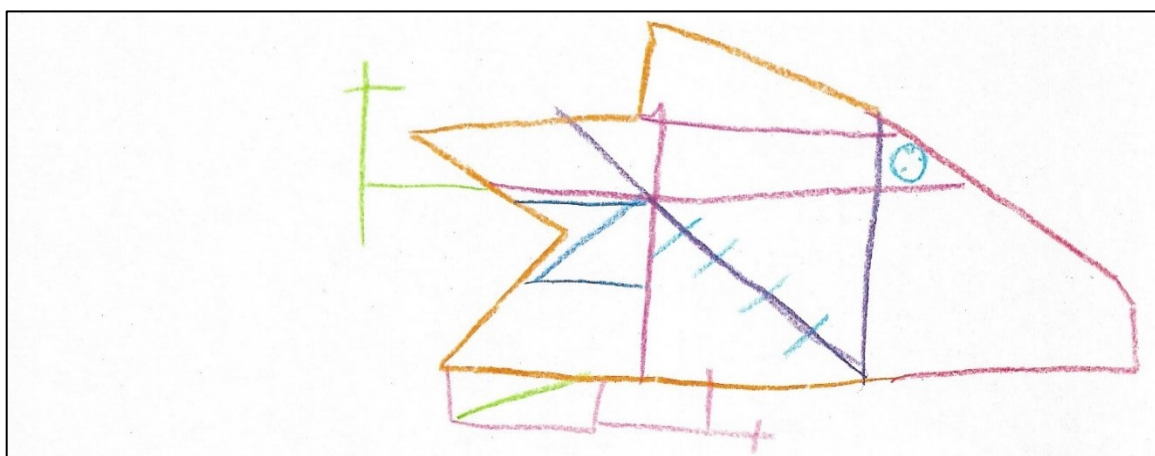
TKF – oddálená reprodukce (3.):

Kvantitativní analýza: **5** – výrazný podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	0	0,5	1	1	0	0	0	2	0	1	1	0,5	0	0	0	0,5	1	9,5	5

Časové trvání: **1:42** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



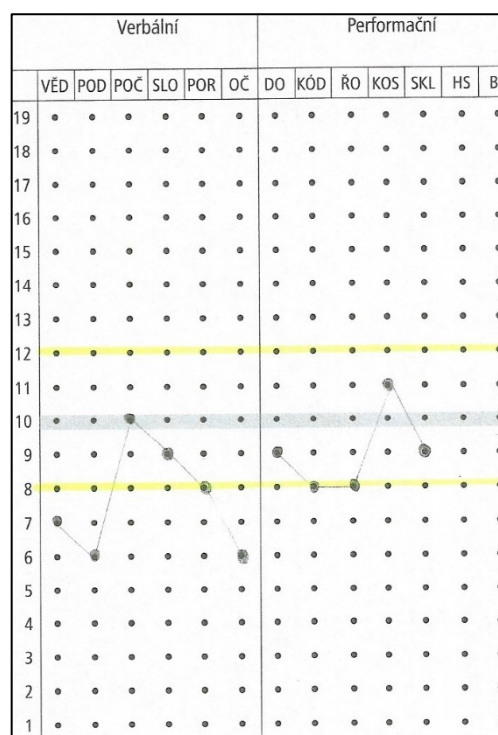
5.1.3 Chlapec C

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
3.	Chlapec C	8:4	Dyslexie		X

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásmu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se objevuje v subtestu Vědomosti (VĚD), Podobnosti (POD) a Opakování čísel (OČ). Tyto nižší výkony mohou naznačovat klesající pozornost a zhoršené abstraktní usuzování. Ostatní výkony se vyskytují v pásmu průměru.

Tabulka č. 4: Skóry a IQ chlapce C + Obrázek č. 9: Profil vážených skóre chlapce C

	Skór	IQ
Verbální	40	86
Performační	45	91
Celá škála	85	87



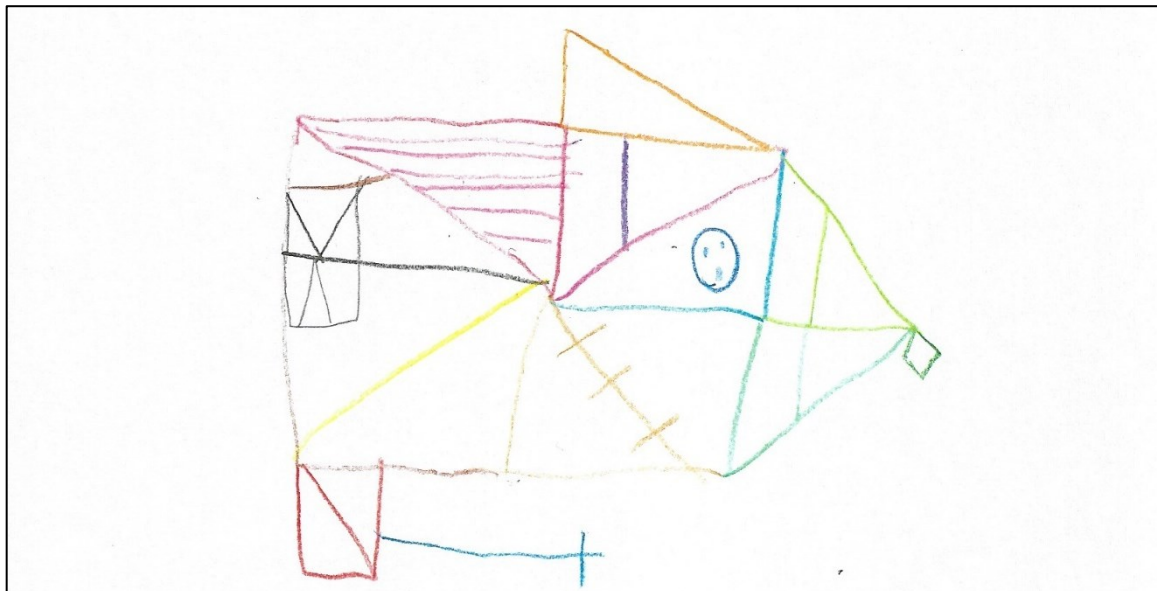
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: 2 – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	0	2	2	1	2	0,5	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	28,5	2

Časové trvání: **6:20** při průměru 9:00

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



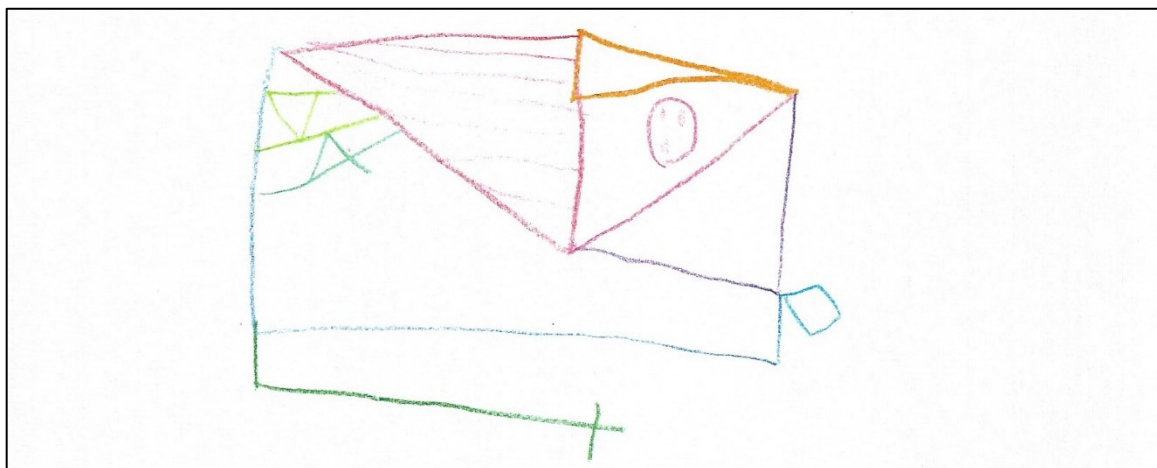
TKF – okamžitá reprodukce (2.):

Kvantitativní analýza: **5** – výrazný podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	0	1	0,5	0	0	0,5	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	7	5

Časové trvání: **3:37** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



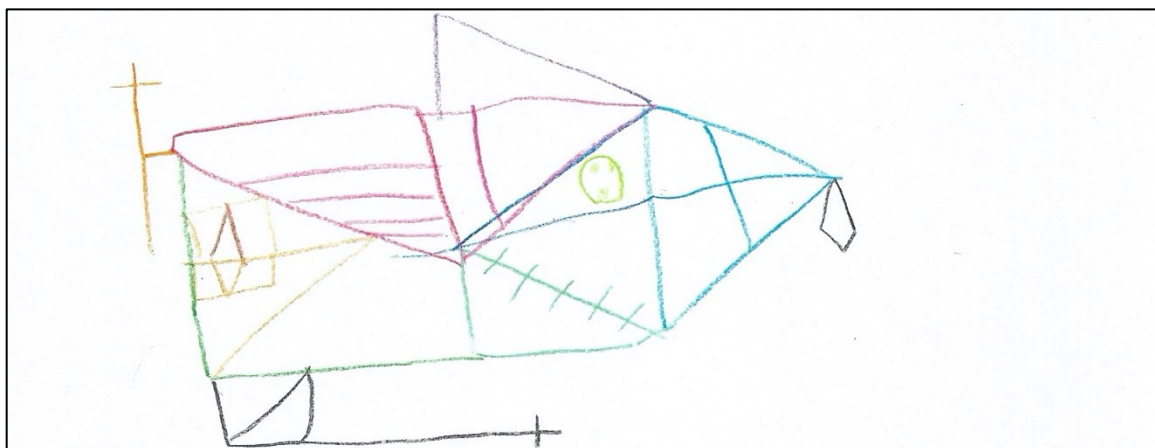
TKF – kopie (3.):

Kvantitativní analýza: **3** – průměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	0,5	1	2	1	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0,5	1	26	3

Časové trvání: **4:23** při průměru 9:00

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



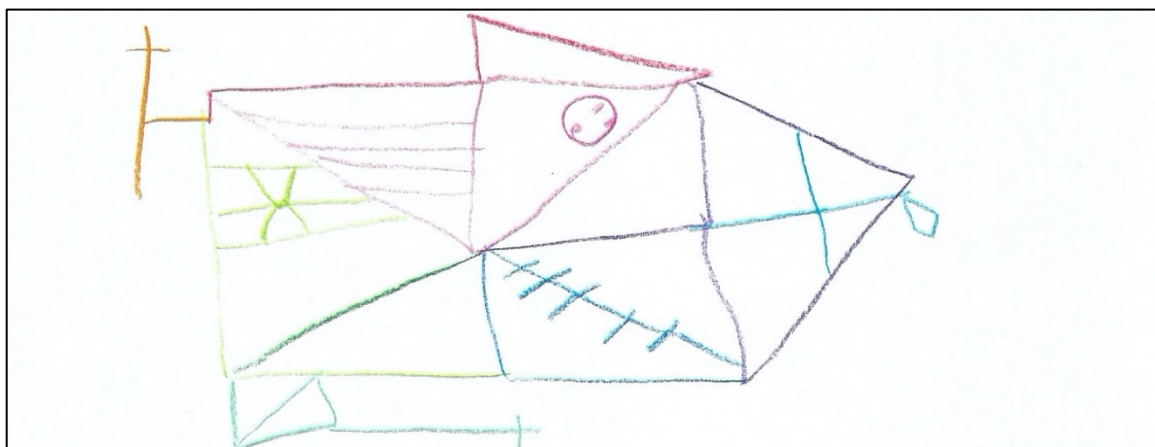
TKF – okamžitá reprodukce (4.):

Kvantitativní analýza: **2** – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	2	0	2	0,5	0	2	2	0	0,5	2	1	1	1	2	0,5	1	20,5	2

Časové trvání: **2:50** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



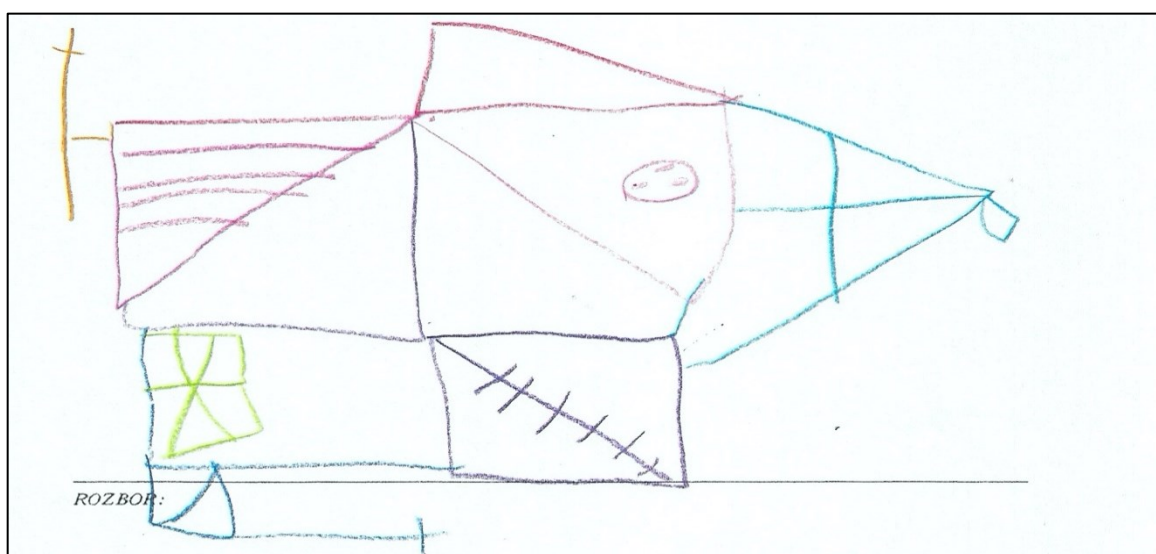
TKF – oddálená reprodukce (5.):

Kvantitativní analýza: **3** – průměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	1	0	1	1	0,5	0	0,5	2	0	1	1	1	2	2	1	0,5	1	16,5	3

Časové trvání: **2:58** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



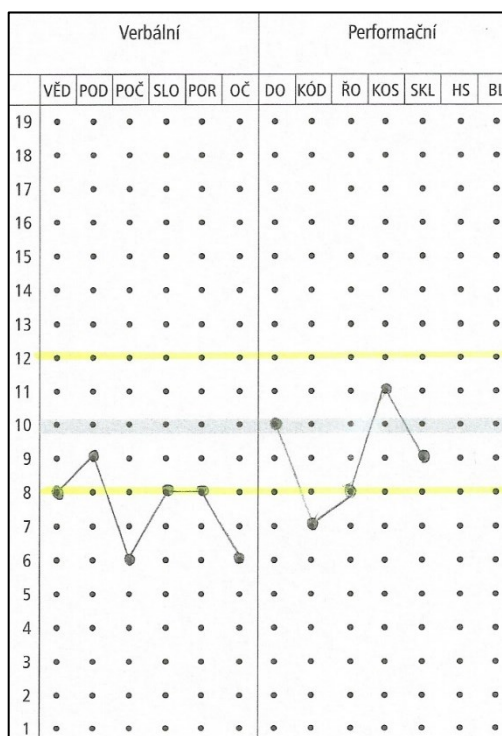
5.1.4 Chlapec L

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
4.	Chlapec L	8:6	Dyslexie, dysortografie, dysgrafické obtíže	X	

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásmu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se objevuje v subtestu Počty (POČ), Opakování čísel (OČ) a Kódování (KÓD). Tyto nižší výkony mohou svědčit o přítomnosti specifických poruch učení – částečný profil PKVO: Počty, Kódování, Vědomosti a Opakování čísel (Wechsler, 2002). Subtesty POČ a OČ mohou naznačovat nepozornost. A nižší výkon v subtestu KÓD může být způsoben zhoršenou vizuomotorikou. Ostatní výkony se vyskytují v pásmu průměru.

Tabulka č. 5: Skóry a IQ chlapce L + Obrázek č. 10: Profil vážených skóre chlapce L

	Skór	IQ
Verbální	39	85
Performační	45	91
Celá škála	84	86



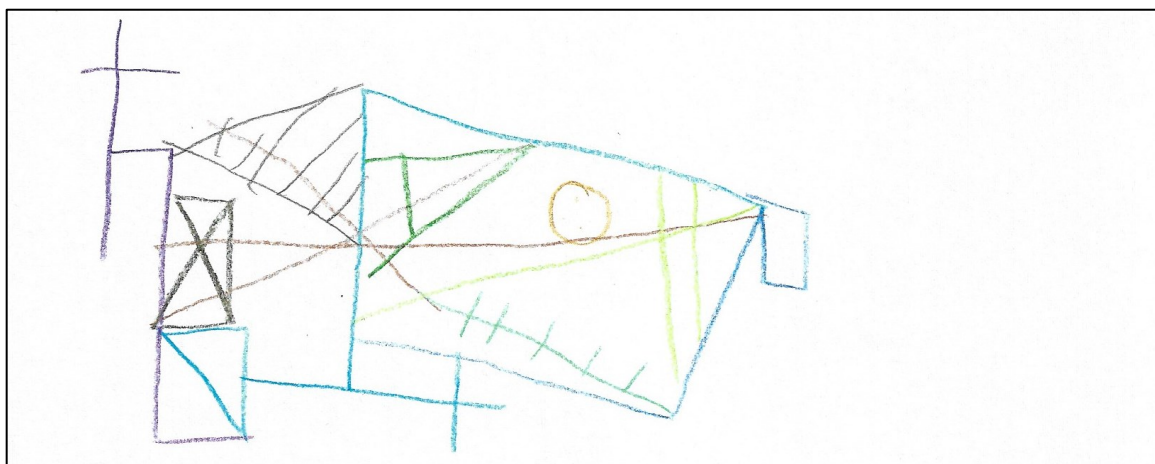
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: 4 – podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	0,5	1	2	2	2	0	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	26,5	4

Časové trvání: **5:26** při průměru 8:35

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



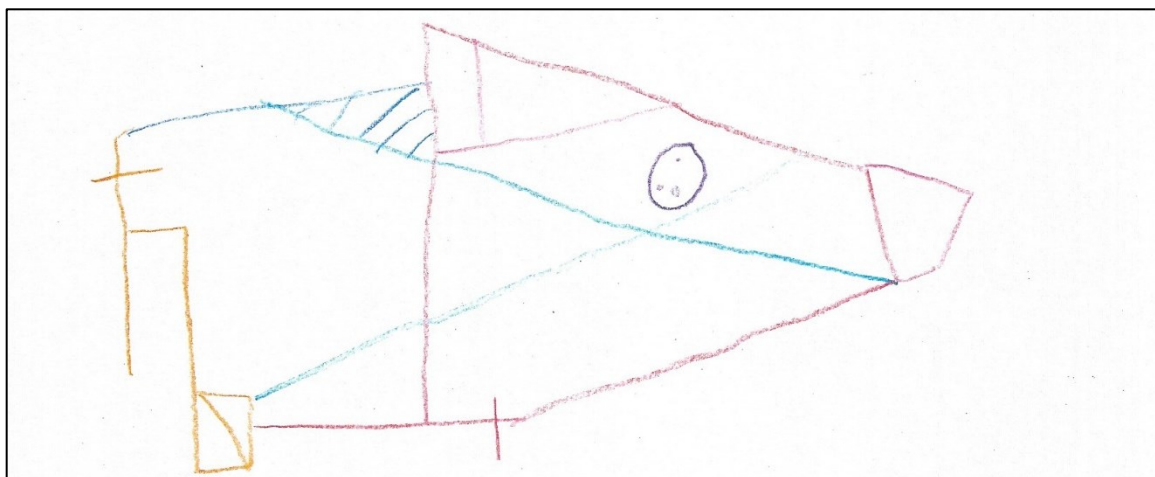
TKF – okamžitá reprodukce (2.):

Kvantitativní analýza: **5** – výrazný podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0,5	0	0	1	0	0	2	2	11,5	5

Časové trvání: **2:02** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



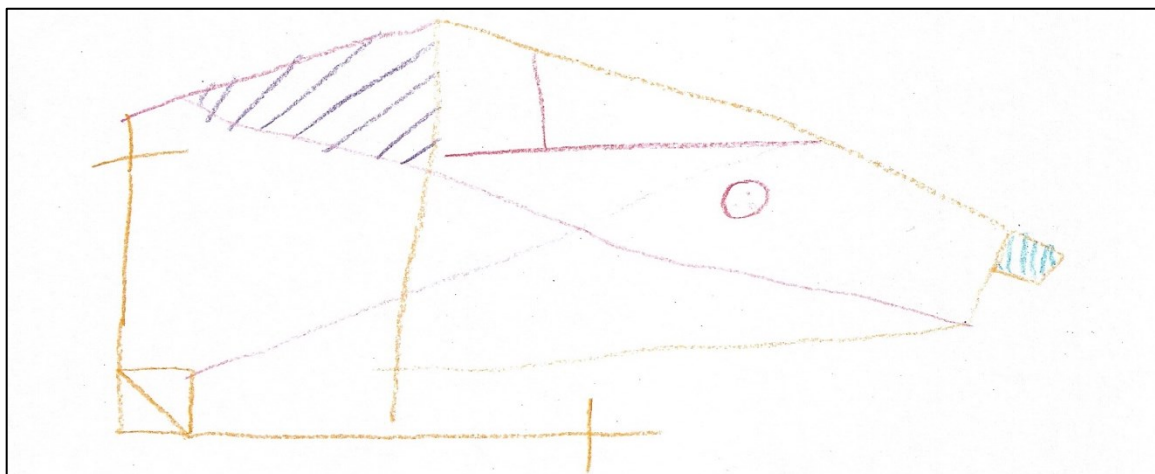
TKF – oddálená reprodukce (3.):

Kvantitativní analýza: **5** – výrazný podprůměr 6:50

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	0,5	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	2	11,5	5

Časové trvání: **1:35** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



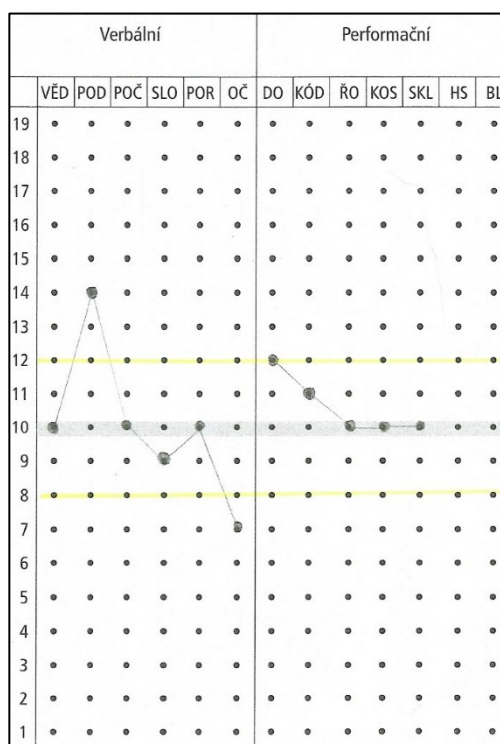
5.1.5 Dívka L

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
5.	Dívka L	8:4	Dyslexie		X

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásmu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se objevuje v subtestu Opakování čísel (OČ) a může naznačovat oslabenou schopnost koncentrace pozornosti (vliv mohlo hrát pořadí subtestu jako posledního). Naopak nadprůměrný výkon se objevuje v subtestu Podobnosti (POD) a svědčí o výborném abstraktním usuzování dívky. Ostatní výkony se vyskytují v pásmu průměru.

Tabulka č. 6: Skóry a IQ dívky L + Obrázek č. 11: Profil vážených skóre dívky L

	Skór	IQ
Verbální	53	104
Performační	53	103
Celá škála	106	103



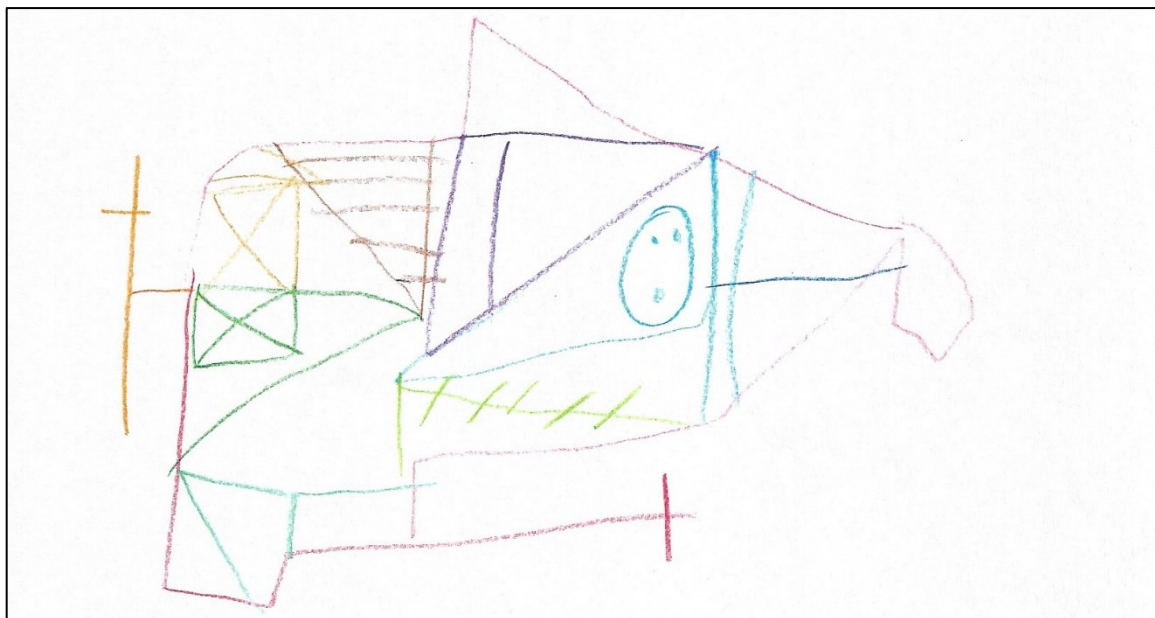
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: 3 – průměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	1	0,5	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	2	2	24,5	3

Časové trvání: **3:24** při průměru 9:00

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



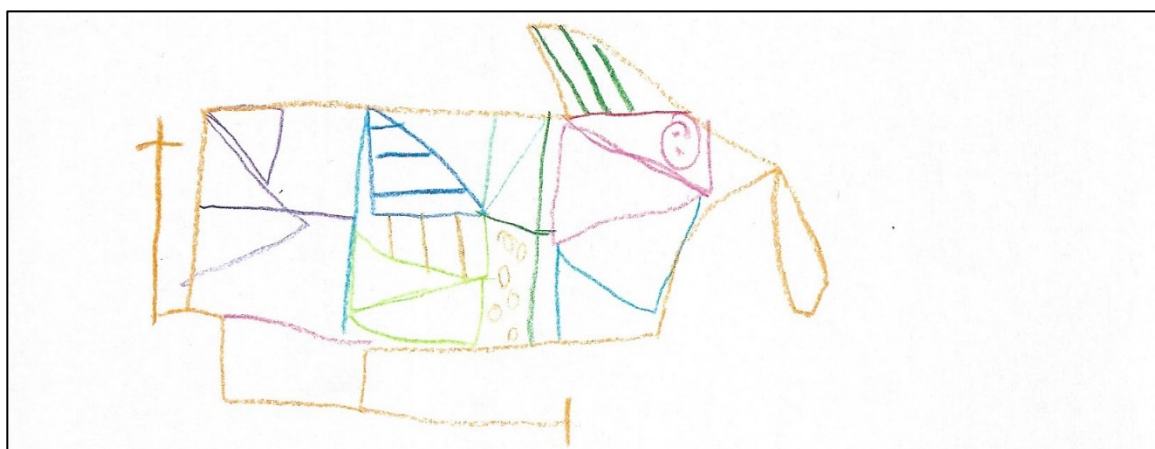
TKF – okamžitá reprodukce (2.):

Kvantitativní analýza: **4** – podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	0,5	1	1	0	0	0,5	0,5	0	2	0	1	1	0	0	2	0	12,5	4

Časové trvání: **5:33** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



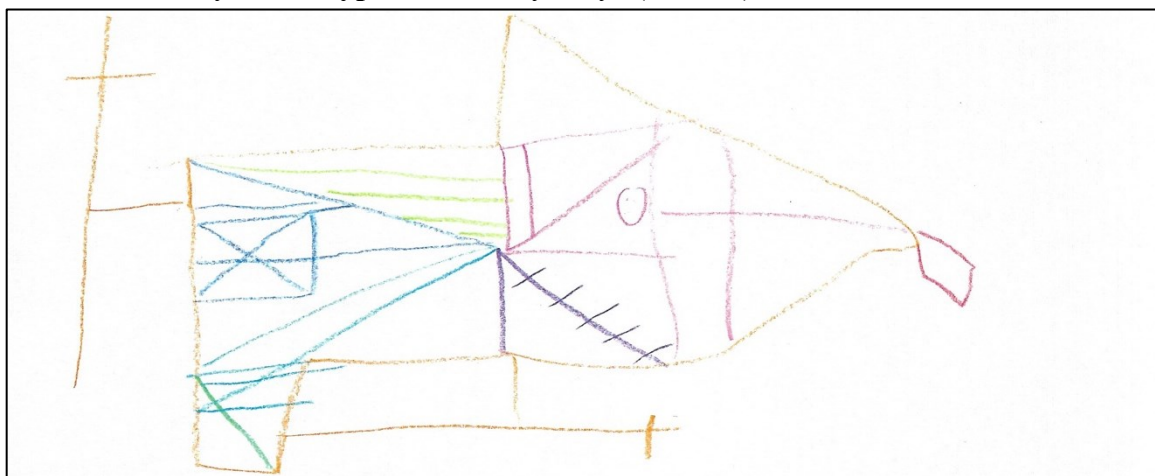
TKF – kopie (3.):

Kvantitativní analýza: **2** – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	29	2

Časové trvání: **2:58** při průměru 9:00

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



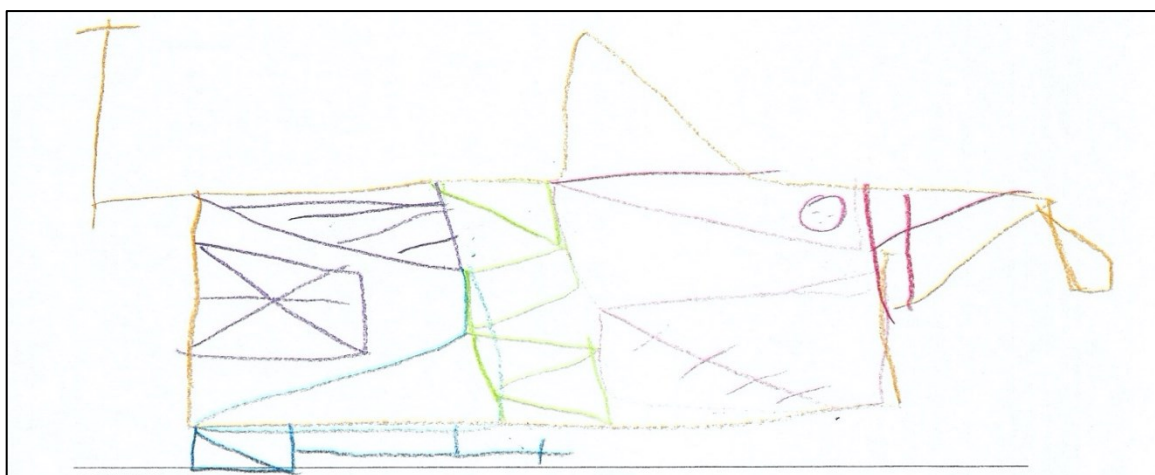
TKF – okamžitá reprodukce (4.):

Kvantitativní analýza: **3** – průměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	0,5	0	1	1	0	1	0,5	0	2	1	0,5	1	2	1	1	1	16,5	3

Časové trvání: **3:45** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



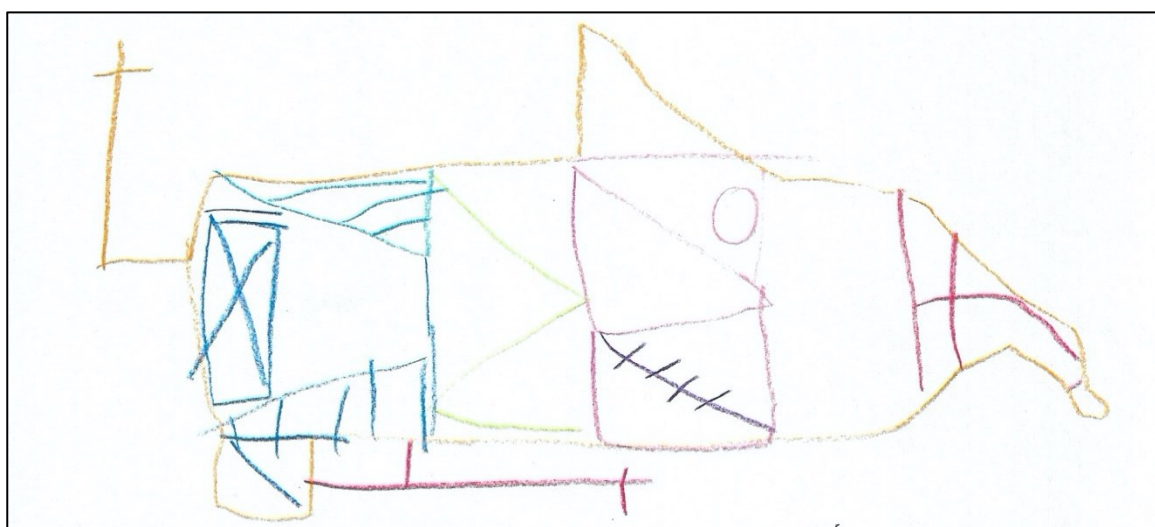
TKF – oddálená reprodukce (5.):

Kvantitativní analýza: **2** – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	2	2	0,5	0	1	1	1	1	0,5	0	2	1	0,5	1	2	1	2	2	20,5	2

Časové trvání: **2:26** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



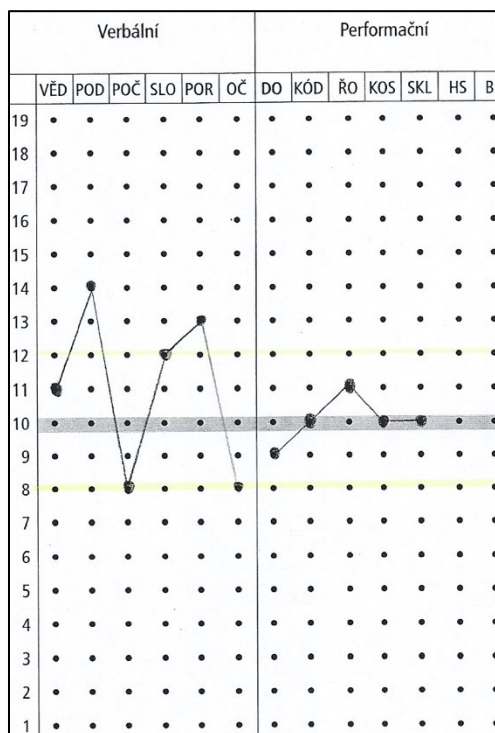
5.1.6 Dívka M

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
6.	Dívka M	8:7	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	X	

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásmu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se neobjevuje v žádném subtestu. Na hranici průměru se vyskytují výkony v subtestech Počty (POČ) a Opakování čísel (OČ). Tyto hraniční výkony podporují hypotézu o obtížích se soustředěním. Naopak nadprůměrné výkony jsou přítomné v subtestech Podobnosti (POD) a Porozumění (POR) a svědčí o výborném abstraktním uvažování dívky, spolu s rozvinutými sociálními znalostmi. Ostatní výkony se vyskytují v pásmu průměru.

Tabulka č. 7: Skóry a IQ dívky M + Obrázek č. 12: Profil vážených skórů dívky M

	Skór	IQ
Verbální	58	110
Performační	50	100
Celá škála	108	105



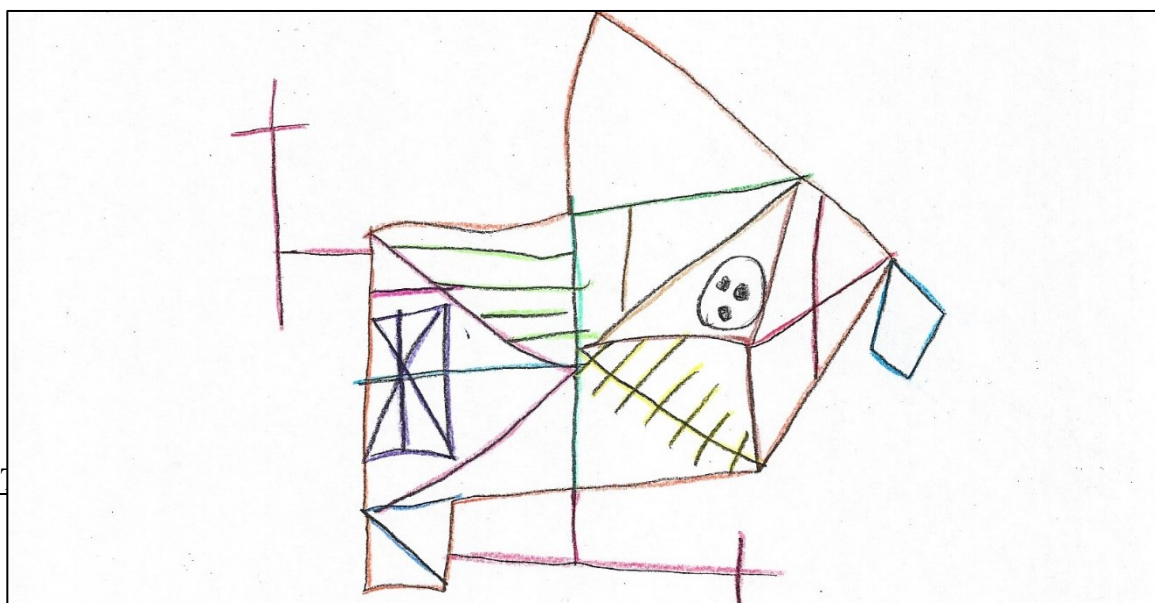
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: **2** – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	32	2

Časové trvání: **2:52** při průměru 8:35

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)

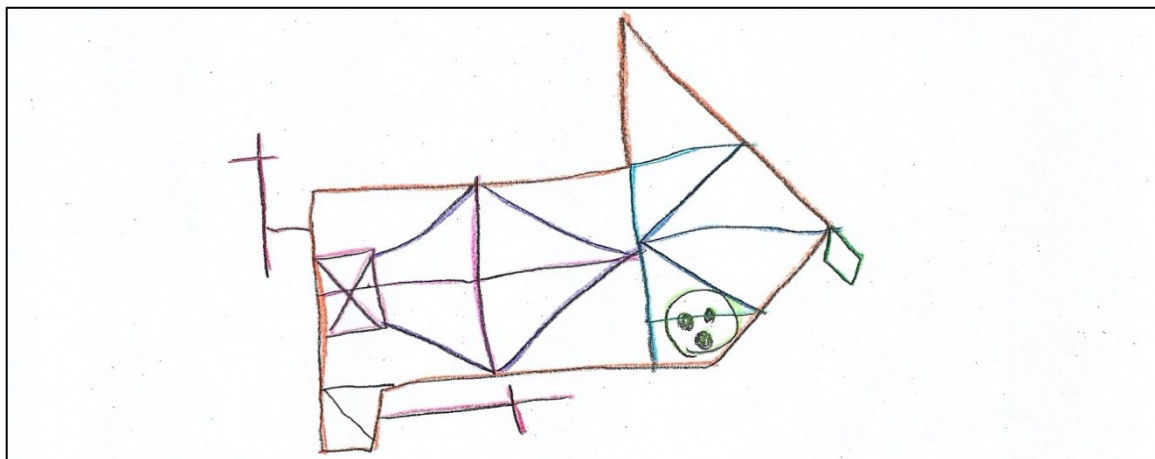


Kvantitativní analýza: **3** – průměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	2	2	0	2	1	2	0	0	0,5	0	1	0	1	2	0	2	1	2	18,5	3

Časové trvání: **1:56** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



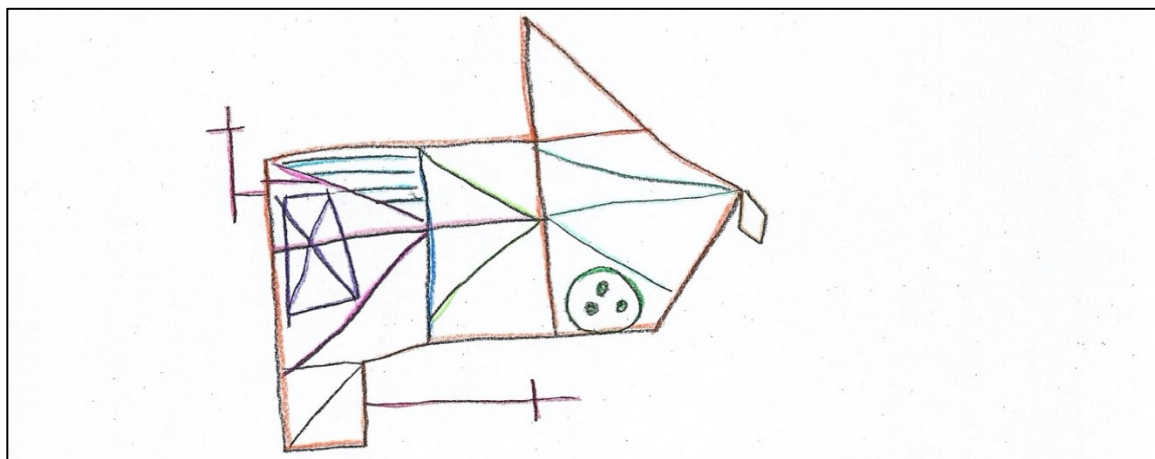
TKF – oddálená reprodukce (3.):

Kvantitativní analýza: **2** – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	2	2	0,5	2	1	2	1	2	0,5	0	0,5	0	1	2	0	2	1	1	20,5	2

Časové trvání: **1:50** při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



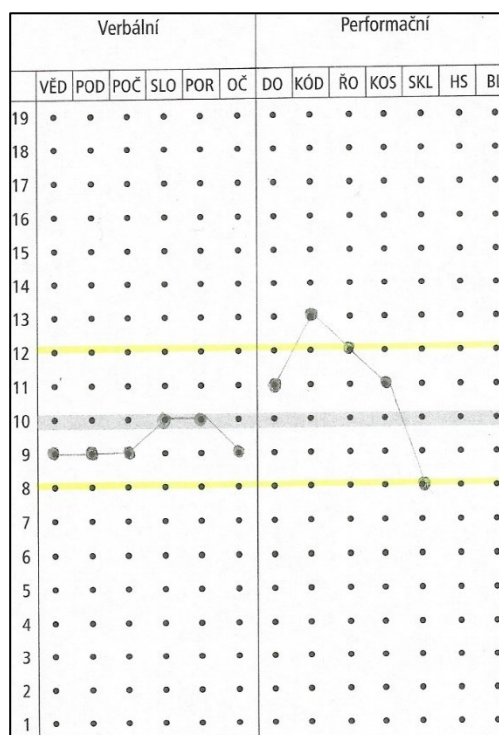
5.1.7 Dívka C

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
7.	Dívka C	8:1	Dyslexie, dysortografie		X

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásnu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se neobjevuje v žádném subtestu. Naopak nadprůměrný výkon je přítomen v subtestu Kódování a svědčí o výborné neverbální paměti dívky. Ostatní výkony se vyskytují v pásnu průměru.

Tabulka č. 8: Skóry a IQ dívky C + Obrázek č. 13: Profil vážených skóre dívky C

	Skór	IQ
Verbální	47	96
Performační	55	107
Celá škála	102	101



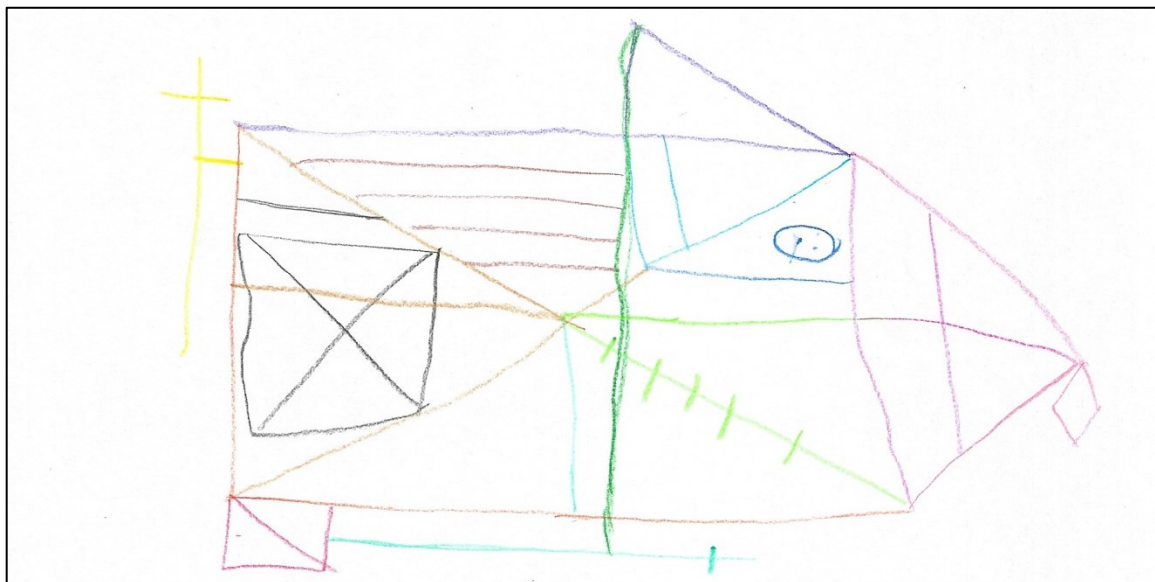
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: 2 – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	29	2

Časové trvání: **7:02** při průměru 9:00

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



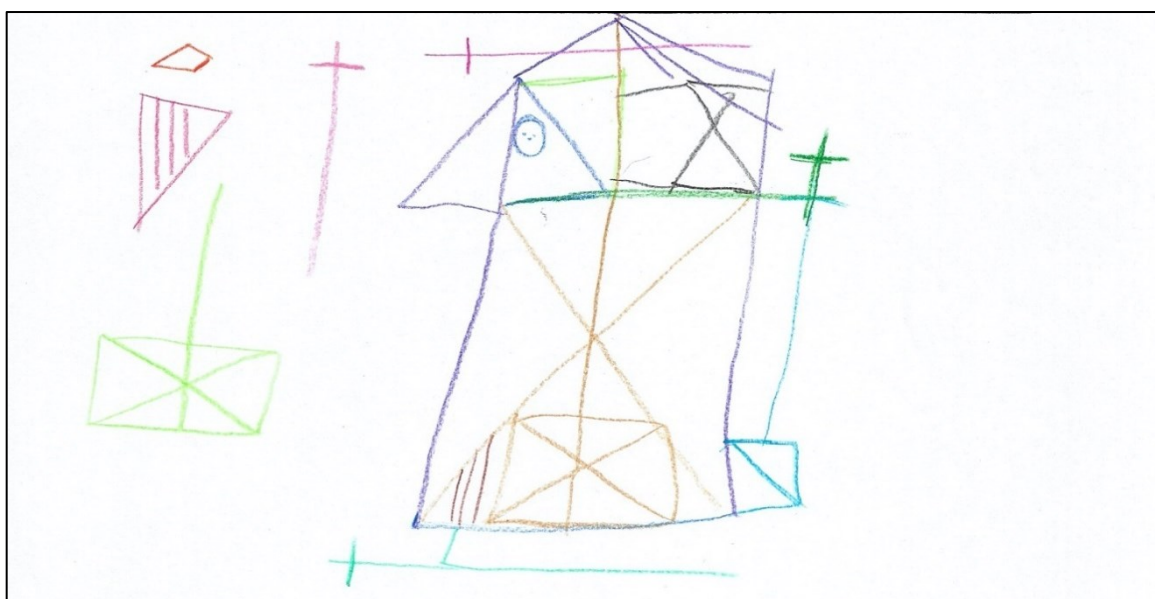
TKF – okamžitá reprodukce (2.):

Kvantitativní analýza: **2** – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	1	2	1	2	2	0,5	2	0	0,5	0	2	1	0	2	2	1	22	2

Časové trvání: **7:29** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



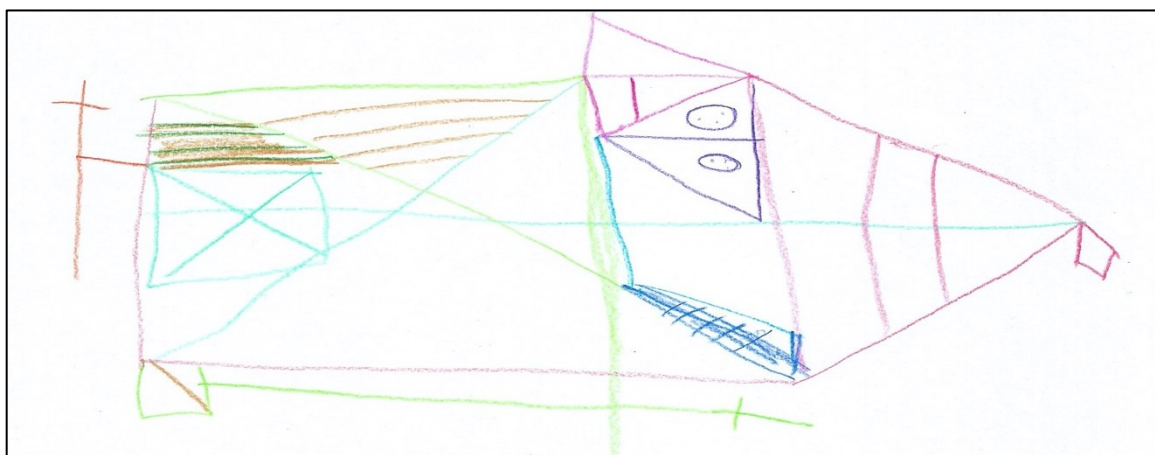
TKF – kopie (3.):

Kvantitativní analýza: **3** – průměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	0,5	1	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	27,5	3

Časové trvání: **6:35** při průměru 9:00

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



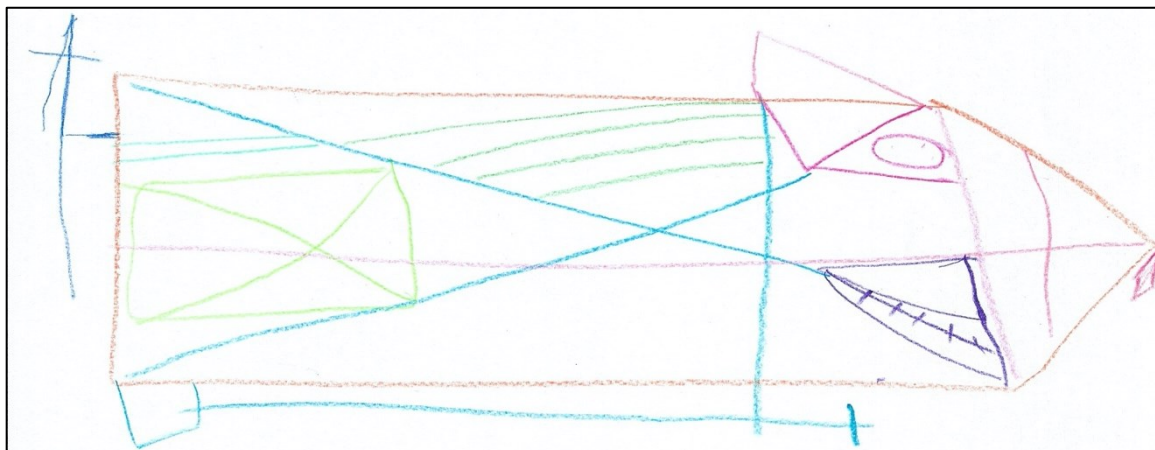
TKF – okamžitá reprodukce (4.):

Kvantitativní analýza: **1** – výrazný nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	0,5	1	1	1	2	2	2	0	1	2	2	2	2	2	2	1	26,5	1

Časové trvání: **3:08** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



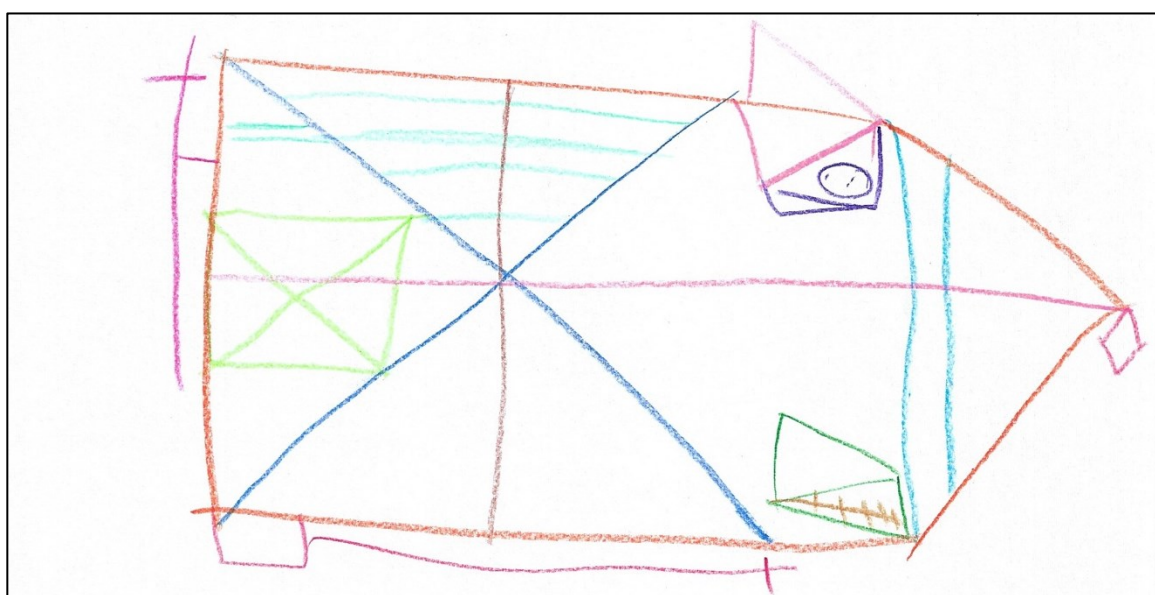
TKF – oddálená reprodukce (5.):

Kvantitativní analýza: **2** – nadprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	2	1	2	2	2	2	1	1	23	2

Časové trvání: **2:23** při průměru 6:20

Kvalitativní analýza: **III. typ** – Všeobecný obrys (kontura)



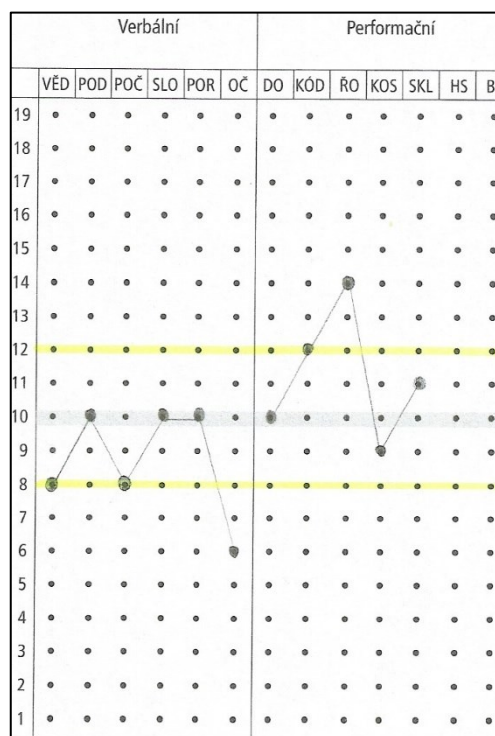
5.1.8 Dívka K

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk	Závěr z vyšetření	ST	DD
8.	Dívka K	8:7	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	X	

WISC III: Aktuální úroveň všeobecných rozumových schopností se celkově nachází v pásmu průměru. Rozdíl mezi verbální a performační částí není statisticky významný. Podprůměrný výkon se objevuje pouze v subtestu Opakování čísel a může naznačovat mírné oslabení v oblasti krátkodobé verbální paměti. Naopak nadprůměrný výkon je přítomen v subtestu Řazení obrázků a svědčí o výborných sekvenčních schopnostech dívky. Ostatní výkony se vyskytují v pásmu průměru.

Tabulka č. 9: Skóry a IQ dívky K + Obrázek č. 14: Profil vážených skórů dívky K

	Skór	IQ
Verbální	46	94
Performační	56	108
Celá škála	102	101



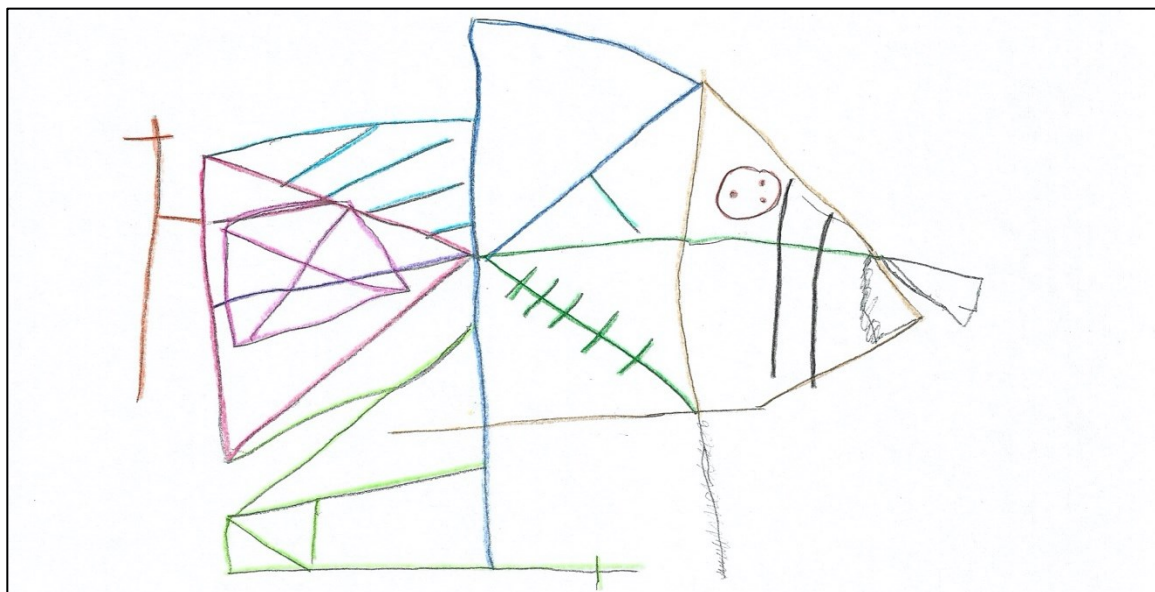
TKF – kopie (1.):

Kvantitativní analýza: **5** – výrazný podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	1	2	2	2	1	1	1	1	0,5	2	2	1	0,5	2	1	1	1	23	5

Časové trvání: **6:24** při průměru 8:35

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



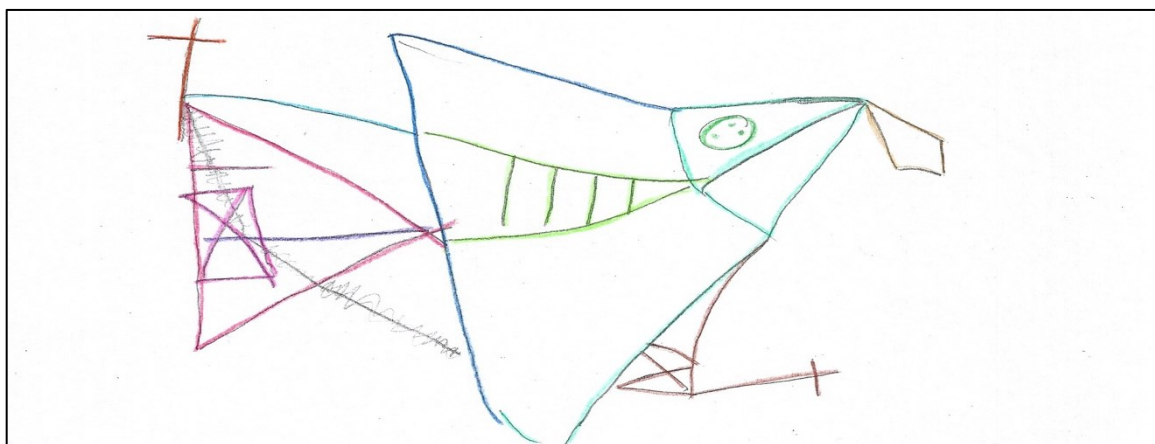
TKF – okamžitá reprodukce (2.):

Kvantitativní analýza: 4 – podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	0	0,5	1	1	1	1	0,5	1	0	0,5	0	2	2	0	1	0,5	2	15	4

Časové trvání: 3:39 při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



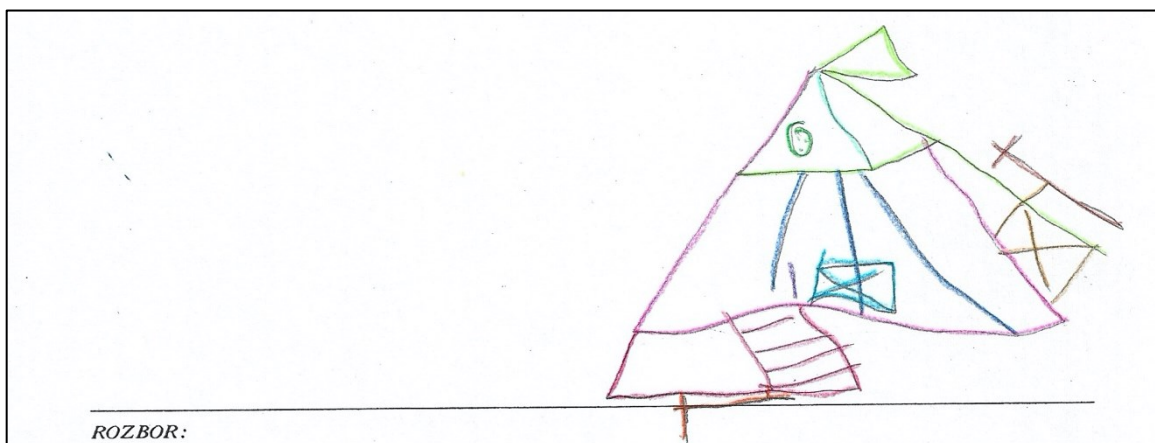
TKF – oddálená reprodukce (3.):

Kvantitativní analýza: 4 – podprůměr

Prvek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	HS	Typ
Skór	1	0	0	2	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	1	0	2	1	0	0,5	0,5	2	12	4

Časové trvání: 1:00 při průměru 6:50

Kvalitativní analýza: **IV. typ** – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)



5.2 Interpretace dat (WISC-III a TKF)

V této podkapitole budou interpretována prezentovaná data z kapitoly 5.1. Prezentace a interpretace dat jsou činnosti, které se navzájem prolínají. Interpretací dat je myšlen jejich výklad v podobě názorů či domněnek. V této diplomové práci je prezentace a interpretace dat pro přehlednost z větší části oddělena, avšak hranice mezi těmito podkapitolami rozhodně není striktní. Nyní již přímo k interpretaci. Každá zkoumaná problematika sociálního světa je proměnlivá a mnohvrstevná. My zkoumáme pouze určité proměnné u vybraných probandů. Z toho vyplývá, že se velmi snadno můžeme dopustit chyby, a proto bychom měli být s interpretací velmi opatrní. Jedním druhem interpretační chyby, která může být potenciálně přítomna i v tomto výzkumu, je dvojí příčina. Jedná se o situaci, kdy zdánlivě A způsobuje B, ovšem skrytě působí faktor C, který rovněž způsobuje B. Konkrétně lze učinit závěr, že zprostředkované učení má na svědomí lepší výsledky v TKF v rámci dynamické diagnostiky. Ovšem faktorem C je v tomto případě prosté učení z opakování úkolu, které není do výzkumu zahrnuto a které rovněž může způsobit zlepšení výsledků. Jednoduše řečeno tím, že se kreslení figury opakuje, se dítě zlepšuje. Rovněž bychom měli mít na paměti, že interpretace může být přítomna leckde, třeba již při vytváření výzkumných otázek. A rovněž bychom měli brát v úvahu relevantnost interpretací (Reichel, 2009).

5.2.1 Interpretace dat z pohledu kvantitativní analýzy TKF

Tabulka č. 10: Interpretace dat – kvantitativní analýza TKF

Pořadí	Chlapec/Dívka	Závěr z vyšetření	Kvantitativní analýza TKF				
			1.*	2.	3.	4.	5.
1.	Chlapec B	ADHD, dyslalie, dysgrafické obtíže	4**	3	1	1	1
2.	Chlapec N	ADHD, dyslalie, dysortografie	5	5	-	-	5
3.	Chlapec C	Dyslexie	2	5	3	2	3
4.	Chlapec L	Dyslexie, dysortografie, dysgrafické obtíže, dyskalkulické obtíže	4	5	-	-	5
5.	Dívka L	Dyslexie	3	4	2	3	2
6.	Dívka M	Dyslexie	2	3	-	-	2
7.	Dívka C	Dyslexie, dysortografie	2	2	3	1	2
8.	Dívka K	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	5	4	-	-	4

* 1. – první kopie, 2. – první okamžitá reprodukce, 3. – druhá kopie (jen u dynamické diagnostiky), 4. – druhá okamžitá reprodukce (jen u dynamické diagnostiky), 5. – oddálená reprodukce

** 1 – výrazný nadprůměr, 2 – nadprůměr, 3 – průměr, 4 – podprůměr, 5 – výrazný podprůměr

Dynamická diagnostika proběhla u dětí: chlapec B, chlapec C, dívka L a dívka C.

Chlapec B: V první kopii podal chlapec B podprůměrný výkon a v první okamžité reprodukci byl jeho výkon průměrný. Po zprostředkovaném učení (v rámci dynamické diagnostiky) se jeho výkon ve druhé kopii i ve druhé okamžité reprodukci zlepšil na výrazně nadprůměrný. Rovněž oddálená reprodukce vykazuje výrazně nadprůměrný výkon.

Chlapec N: V kopii, v okamžité reprodukci i v oddálené reprodukci podal chlapec N výrazně podprůměrný výkon. Když podal chlapec N *v kopii výrazně podprůměrný výkon, tak se mu figura již mohla špatně uložit do paměti, což vysvětluje špatné výkony v reprodukcích.*

Chlapec C: V první kopii podal chlapec C nadprůměrný výkon a v první okamžité reprodukci byl jeho výkon výrazně podprůměrný. Po zprostředkovaném učení se jeho výkon ve druhé kopii zhoršil na průměrný a ve druhé okamžité reprodukci se jeho výkon zlepšil na nadprůměrný. Oddálená reprodukce pak vykazuje průměrný výkon.

Chlapec L: V kopii podal chlapec L podprůměrný výkon. V okamžité reprodukci i v oddálené reprodukci byl jeho výkon výrazně podprůměrný. Když podal chlapec L v kopii podprůměrný výkon, tak se mu figura již mohla špatně uložit do paměti, což vysvětluje špatné výkony v reprodukcích.

Dívka L: V první kopii podala dívka L průměrný výkon a v první okamžité reprodukci byl její výkon podprůměrný. Po zprostředkovaném učení se její výkon ve druhé kopii zlepšil na nadprůměrný a ve druhé okamžité reprodukci na průměrný. Oddálená reprodukce pak vykazuje nadprůměrný výkon.

Dívka M: V kopii podala dívka M nadprůměrný výkon. V okamžité reprodukci byl její výkon průměrný a v oddálené reprodukci nadprůměrný.

Dívka C: V první kopii i v první okamžité reprodukci podala dívka C nadprůměrný výkon. Po zprostředkovaném učení se její výkon ve druhé kopii zhoršil na průměrný a ve druhé okamžité reprodukci se její výkon zlepšil na výrazně nadprůměrný. Oddálená reprodukce pak vykazuje nadprůměrný výkon.

Dívka K: V kopii podala dívka K výrazně podprůměrný výkon. V okamžité reprodukci i v oddálené reprodukci byl její výkon podprůměrný. Když podala dívka K v kopii výrazně podprůměrný výkon, tak se jí figura již mohla špatně uložit do paměti, což vysvětluje špatné výkony v reprodukcích.

Výchozí úroveň kopie (1.) i okamžité reprodukce (2.) TKF byla nejlépe nadprůměrná a nejhůře výrazně podprůměrná (2–5). Úroveň oddálené reprodukce (5.) TKF variuje mezi výrazně nadprůměrnou až výrazně podprůměrnou (1–5). Nicméně tento údaj nelze srovnávat napříč probandy, jelikož pouze polovina z nich prošla dynamickou diagnostikou. Nyní bude pozornost zaměřena pouze na probandy, u kterých proběhla dynamická diagnostika.

Chlapec B: V případě kopie (1. a 3.) se chlapec B zlepšil z podprůměru (4) na výrazný nadprůměr (1). V případě okamžité reprodukce (2. a 4.) se chlapec B zlepšil z průměru (3) na výrazný nadprůměr (1).

Chlapec C: V případě kopie (1. a 3.) se chlapec C zhoršil z nadprůměru (2) na průměr (3). V případě okamžité reprodukce (2. a 4.) se chlapec C zlepšil z výrazného podprůměru (5) na nadprůměr (2).

Dívka L: V případě kopie (1. a 3.) se dívka L zlepšila z průměru (3) na nadprůměr (2). V případě okamžité reprodukce (2. a 4.) se dívka L zlepšila z podprůměru (4) na průměr (3).

Dívka C: V případě kopie (1. a 3.) se dívka C zhoršila z nadprůměru (2) na průměr (3). V případě okamžité reprodukce (2. a 4.) se dívka C zlepšila z nadprůměru (2) na výrazný nadprůměr (1).

Z výsledků lze vyčíst, že *vždy po zprostředkovaném učení* (v rámci dynamické diagnostiky) *došlo alespoň k částečnému zlepšení*. Měli bychom mít na paměti dvojí příčinu neboli, že vliv mohlo hrát i prosté učení z opakování úkolu. Nicméně ať to bylo způsobeno čímkoliv, zhoršení nastalo pouze v případě chlapce C a dívky C při kopii. Oba tyto probandi již při první kopii vykazovali nadprůměrný výkon čili zhoršení mohlo být jen důsledkem odbytí opakujícího se úkolu. Obecně *docházelo k výraznějšímu zlepšování v oblasti okamžité reprodukce*. Konkrétními čísly vyjádřeno, první kopie (1.) má zprůměrovanou známku od všech čtyř probandů, u kterých proběhla dynamická diagnostika, 2,75 (napříč všemi osmi probandy 3,38) a první okamžitá reprodukce (2.) 3,5 (napříč všemi osmi probandy 3,88). Nicméně druhá kopie (3.) a druhá okamžitá reprodukce (4.) vykazují opačnou tendenci. Druhá kopie má zprůměrovanou známku 2,25 a druhá okamžitá reprodukce 1,75. Čili u kopie došlo ke zlepšení z 2,75 na 2,25 a u okamžité reprodukce z 3,5 na 1,75. Důvodem výraznějšího zlepšení u okamžité reprodukce může být i prosté učení.

Konečná úroveň kopie (3.) i okamžitá reprodukce (4.) TKF byla nejlépe výrazně nadprůměrná a nejhůře průměrná (1–3).

Nyní budou zmíněny informace k oddálené reprodukci, která byla do teď mírně opomíjena. Oddálená reprodukce se u všech dětí liší od okamžité reprodukce maximálně o jeden stupeň (u dětí, u kterých proběhla dynamická diagnostika, byl tento rozdíl sledován až mezi druhou okamžitou reprodukcí (4.) a oddálenou reprodukcí (5.), kvůli částečné eliminaci různorodých podmínek). U chlapce C a u dívky C došlo od okamžité k oddálené reprodukci ke zhoršení. U dívky L a u dívky M došlo ke zlepšení. *Může se jednat o důsledek lepší funkce dlouhodobé paměti v porovnání s krátkodobou.* U ostatních probandů byly výkony stejné. Chlapec C a dívka C tedy opět vykazují zhoršení výkonu při opakujícím se úkolu. Ovšem výkon od první okamžité reprodukce (2.) ke druhé okamžité reprodukci (4.) vykazuje zlepšení. Čili zprostředkované učení (v rámci dynamické diagnostiky) ovlivnilo tyto dva probandy pouze v okamžité reprodukci, jelikož jejich kopie, potažmo vizuomotorika, byla od počátku na dobré úrovni. Tuto domněnku potvrzuje i průměrný skóre v subtestech zaměřených na vizuomotoriku v inteligenční škále WISC-III (Kódování, Kostky a Skládanky). Presentovaná situace by se tedy dala interpretovat tak, že *pokud chlapci C a dívky C nějaký úkol jde, tak jeho opakování vede ke zhoršení výkonu.*

Do tabulky č. 10 byly rovněž vloženy závěry z vyšetření probandů, nicméně nebylo nalezeno příliš zákonitostí mezi závěry a kvantitativní analýzou TKF. Možná jen pokud měl proband tři a více závěrů, tak byl jeho výsledek v první kopii horší (podprůměrný až výrazně podprůměrný), než pokud měl závěrů méně, to byl jeho výkon průměrný až nadprůměrný. U reprodukcí tento efekt nebyl pozorován.

Na závěr této podkapitoly budou pro přehlednost zopakována nejpodstatnější zjištění:

- Pokud proband podal nízký výkon v kopii, tak se mu figura již mohla špatně uložit do paměti, což vysvětluje následné nízké výkony v reprodukcích.
- Vždy po zprostředkovaném učení došlo alespoň k částečnému zlepšení.
- K výraznějšímu zlepšování docházelo v oblasti okamžité reprodukce.
- Dívka L a dívka M mohou mít lepší dlouhodobou paměť, oproti krátkodobé.
- Pokud chlapci C a dívky C nějaký úkol jde, tak jeho opakování může vést ke zhoršení výkonu.

5.2.2 Interpretace dat z pohledu kvalitativní analýzy TKF

Tabulka č. 11: Interpretace dat – kvalitativní analýza TKF

Pořadí	Chlapec/Dívka	Věk*	Závěr z vyšetření	Kvalitativní analýza TKF				
				1. **	2.	3.	4.	5.
1.	Chlapec B	9:4 (OŠD)	ADHD, dyslalie, dysgrafické obtíže	IV. ***	III.	III.	III.	III.
2.	Chlapec N	9:5 (OŠD)	ADHD, dyslalie, dysortografie	IV.	III.	-	-	III.
3.	Chlapec C	8:4	Dyslexie	IV.	IV.	IV.	IV.	IV.
4.	Chlapec L	8:6	Dyslexie, dysortografie, dysgrafické obtíže, dyskalkulické obtíže	IV.	IV.	-	-	IV.
5.	Dívka L	8:4	Dyslexie	III.	III.	III.	III.	III.
6.	Dívka M	8:6	Dyslexie	III.	III.	-	-	III.
7.	Dívka C	8:1	Dyslexie, dysortografie	IV.	IV.	IV.	III.	III.
8.	Dívka K	8:7	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	IV.	IV.	-	-	IV.

* Přesný věk v rocích a měsících v době zadávání testu Rey-Osterriethovy komplexní figury.

** 1. – první kopie, 2. – první okamžitá reprodukce, 3. – druhá kopie (jen u dynamické diagnostiky), 4. – druhá okamžitá reprodukce (jen u dynamické diagnostiky), 5. – oddálená reprodukce

*** III. typ – Všeobecný obrys (kontura), IV. typ – Ukládání detailů vedle sebe (juxtapozice)

Dynamická diagnostika proběhla u dětí: chlapec B, chlapec C, dívka L a dívka C.

Chlapec B: Pouze u první kopie postupoval chlapec B IV. (= jednodušším) typem kresby, u všech ostatních pokusů III. typem kresby.

Chlapec N: Pouze u první kopie postupoval chlapec N IV. typem kresby, u ostatních pokusů III. typem kresby.

Chlapec C: U všech pokusů postupoval chlapec C IV. typem kresby.

Chlapec L: U všech pokusů postupoval chlapec L IV. typem kresby.

Dívka L: U všech pokusů postupovala dívka L III. typem kresby.

Dívka M: U všech pokusů postupovala dívka M III. typem kresby.

Dívka C: U obou kopií a u první okamžité reprodukce postupovala dívka C IV. typem kresby. U druhé okamžité reprodukce a u oddálené reprodukce postupovala dívka C III. typem kresby.

Dívka K: U všech pokusů postupovala dívka K IV. typem kresby.

Čili u výzkumného souboru se neobjevil jiný typ kresby než III. nebo IV. Vývojově se IV. typ kresby vyskytuje nejčastěji kolem osmého roku věku dítěte. Vzhledem k věku dětí jsou tyto typy kreseb naprosto oprávněné. Nicméně možná by stálo za to zmínit „geneticky primitivní zvláštnosti“ (viz kapitola 4.4.2), které by se již po osmém roce věku dítěte neměly vyskytovat. Jednou z nich je i deformace pro nepřítomnost struktury. Pouze první dva probandi nejsou chráněni věkem čili u nich by se již dle Osterrietha (1945) neměl vyskytovat IV. typ kresby, jelikož v něm chybí struktura. *Oba tito probandi (chlapec B a chlapec N) využili IV. (= vývojově jednoduššího) typu kresby při první kopii.* Mohlo se jednat o důsledek *odkladu školní docházky*, který byl přítomen u obou chlapců. Již samotný odklad školní docházky svědčí o jejich pomalejším vývoji.

Zajímavostí je, že *vypárování probandi vykazují stejné výsledky TKF z pohledu kvalitativní analýzy* v pokusech přítomných u všech probandů (první kopie, okamžitá a oddálená reprodukce). Vypárování probandi jsou si blízcí *kognitivním profilem a závěrem vyšetření.* Čili nějaký z těchto parametrů může mít vliv na typ kresby. Pouze dívka C a dívka K se liší u *oddálené reprodukce*, kdy dívka C využívá racionálnějšího typu kresby. V tomto případě však mohlo mít pozitivní vliv zprostředkované učení (v rámci dynamické diagnostiky). Vliv zprostředkovaného učení může být přičítán i *druhé okamžité reprodukci*, kdy dívka C vykazuje zlepšení oproti první okamžité reprodukci. *Čili u dívky C je možné, že mělo zprostředkované učení pozitivní vliv na typ kresby.*

Dále stojí za zmínku chlapec B a chlapec N, kteří jako jediní využili racionálnějšího typu kresby u reprodukcí. Chlapec B pak i u *druhé kopie*. Tato situace by se dala interpretovat tak, že tito probandi (*chlapec B a chlapec N*) *mohou mít oslabenou vizuomotoriku a to konkrétně v situaci překreslování.* Nicméně chlapec B se v této schopnosti možným vlivem zprostředkovaného učení zlepšil. *Jinak řečeno u chlapce B je možné, že mělo zprostředkované učení pozitivní vliv na typ kresby.* Ostatní probandi využívali stejného typu kresby před i po zprostředkovaném učení.

Do tabulky č. 11 byly rovněž vloženy závěry z vyšetření probandů, nicméně nebylo nalezeno příliš zákonitostí mezi závěry a kvalitativní analýzou TKF. Možná jen typ kresby první kopie byl u většiny probandů s jedním závěrem racionálnější (III.), než pokud měl proband závěrů více. Výjimku tvoří chlapec C. U reprodukcí tento efekt nebyl pozorován.

Na závěr této podkapitoly budou pro přehlednost zopakována nejpodstatnější zjištění:

- Vývojově jednodušší typ kresby využili chlapec B a chlapec N, a to konkrétně v případě první kopie – možný vliv odkladu školní docházky.
- Vypárování probandi vykazují stejné výsledky TKF z pohledu kvalitativní analýzy – možný vliv kognitivního profilu či závěru vyšetření.
- U dívky C a u chlapce B je možné, že mělo zprostředkované učení pozitivní vliv na typ kresby. U dívky C došlo ke zlepšení v druhé okamžité reprodukci a v oddálené reprodukci. A u chlapce B v druhé kopii.
- Chlapec B a chlapec N mohou mít dle kvalitativní analýzy TKF oslabenou vizuomotoriku a to konkrétně v situaci překreslování.

5.2.3 Interpretace dat z pohledu kognitivního profilu

Tabulka č. 12: Interpretace dat – vážené skóry vybraných subtestů z inteligenční škály WISC-III

Pořadí	Chlapec/Dívka	Závěr z vyšetření	Vážené skóry vybraných subtestů			
			POD	POČ	KOS	OČ
1.	Chlapec B	ADHD, dyslalie, dysgrafické obtíže	13	11	13	6
2.	Chlapec N	ADHD, dyslalie, dysortografie	12	5	14	6
3.	Chlapec C	Dyslexie	6	10	11	6
4.	Chlapec L	Dyslexie, dysortografie, dysgrafické obtíže, dyskalkulické obtíže	9	6	11	6
5.	Dívka L	Dyslexie	14	10	10	7
6.	Dívka M	Dyslexie	14	8	10	8
7.	Dívka C	Dyslexie, dysortografie	9	9	11	9
8.	Dívka K	Dyslexie, dysgrafie, dysortografie	10	8	9	6

* POD = Podobnosti, POČ = Počty, KOS = Kostky, OČ = Opakování čísel

Dynamická diagnostika proběhla u dětí: chlapec B, chlapec C, dívka L a dívka C.

Vážený skór v subtestu Podobnosti variuje mezi 6 a 14, v subtestu Počty mezi 5 a 11, v subtestu Kostky mezi 9 a 14 a v subtestu Opakování čísel mezi 6 a 9. Tyto subtesty byly zvoleny z důvodu jejich užití v rámci negativní interference při výzkumu a subtest Počty byl zvolen, jelikož je podstatný pro zjištění určitých oslabených schopností dle manuálu TKF.

POD: *Kromě chlapce C mají všichni probandi z výzkumného souboru průměrný až nadprůměrný vážený skóre v subtestu Podobnosti, který je zaměřen na abstraktní usuzování, slovní zásobu či logické myšlení (Nicholson & Alcorn, 2008). Chlapec C tedy může mít nějakou z těchto složek oslabenou.*

POČ: *Chlapec N a chlapec L selhávají v subtestu Počty a v kopii v TKF podprůměrný až výrazně podprůměrný výkon. Dle manuálu mohou mít oslabené percepčně prostorové schopnosti (Rey & Osterrieth, 1997).*

KOS: *Všichni probandi mají průměrný až nadprůměrný vážený skóre v subtestu Kostky, který je zaměřen na vizuomotoriku (Nicholson & Alcorn, 2008). Nicméně tyto výkony neodpovídají mnohým výkonům v kopii v TKF, která je rovněž zaměřena na vizuomotoriku. Z této situace vyplývá, že vizuomotorika v manuální rovině (subtest Kostky) je odlišná od vizuomotoriky při překreslování (kopie TKF). Probandi s dysgrafií či s dysgrafickými obtížemi bodují v subtestu Kostky, avšak selhávají v kopii v TKF. Výjimku tvoří chlapec N, který splňuje parametry, ale v závěru dysgrafií či dysgrafické obtíže nemá. Je možné, že se teprve časem dysgrafie naplno projeví. Ti, co dysgrafií či dysgrafické obtíže nemají, tak bodují v subtestu Kostky i v kopii v TKF a mají tedy celkově dobře rozvinutou vizuomotoriku.*

OČ: *Chlapec B, chlapec N, chlapec C, chlapec L, dívka L a dívka K selhávají v subtestu Opakování čísel. A kromě chlapce C a dívky L podali v kopii v TKF podprůměrný až výrazně podprůměrný výkon. Chlapec B, chlapec N, chlapec L a dívka K tedy mohou mít dle manuálu oslabený prostorový faktor (Rey & Osterrieth, 1997). Zároveň je u těchto dětí zvýšená pravděpodobnost výskytu dysgrafie. U chlapce B, chlapce L a dívky K tedy závěr z vyšetření dysgrafie či dysgrafické obtíže odpovídá. Výjimku tvoří chlapec N, který splňuje parametry, ale v závěru dysgrafií či dysgrafické obtíže nemá. Je možné, že se teprve časem dysgrafie naplno projeví. Kromě dívky M a dívky C mají všichni probandi z výzkumného souboru podprůměrný vážený skóre v subtestu Opakování čísel, který je zaměřen na krátkodobou paměť (Nicholson & Alcorn, 2008). Tito probandi zároveň mají podprůměrné až výrazně podprůměrné výsledky v první okamžité reprodukci v TKF, která je rovněž zaměřena na krátkodobou paměť. Výjimku tvoří chlapec B, který má průměrný výsledek první okamžité reprodukce v TKF, ale podprůměrný vážený skóre v subtestu Opakování čísel. U všech ostatních se potvrdila úroveň krátkodobé paměti.*

Pokud jsou výkony v kopii v TKF velmi nízké, tak je *zvýšené riziko souběhu více druhů specifických poruch učení* – viz případ *chlapce L a dívky K* (Rey & Osterrieth, 1997).

Pokud jsou výkony v první kopii i v první okamžité reprodukci v TKF nízké, tak je *zvýšené riziko oslabených matematických schopností* (Rey & Osterrieth, 1997). Je tomu tak v případě *chlapce L*, který má v závěru uvedené dyskalkulické obtíže. *Chlapec N* sice nic takového v závěru nemá, nicméně stejně jako chlapec L má nízké výkony v TKF a stejně jako chlapec L zároveň podává nízké výkony i v subtestu Počty, který je zaměřen na matematické schopnosti (Nicholson & Alcorn, 2008).

Nyní budou uvedeny hlavní myšlenky zjištěných poznatků:

- Všichni probandi, kromě chlapce C, mají dobře rozvinuté abstraktní usuzování, slovní zásobu a logické myšlení.
- Chlapec N a chlapec L mohou mít oslabené percepčně prostorové schopnosti.
- Probandi s dysgrafií či s dysgrafickými obtížemi (chlapec B, chlapec L a dívka K) bodují v subtestu Kostky, avšak selhávají v kopii v TKF. Čili mají dobře rozvinutou vizuomotoriku v manuální rovině, ale oslabenou vizuomotoriku při překreslování. Výjimku tvoří chlapec N, který splňuje parametry, ale v závěru dysgrafii či dysgrafické obtíže nemá. Ostatní probandi (chlapec C, dívka L, dívka M a dívka C) bodují v subtestu Kostky i v kopii v TKF a mají tedy celkově dobře rozvinutou vizuomotoriku.
- Chlapec B, chlapec N, chlapec L a dívka K mohou mít oslabený prostorový faktor a zároveň je u těchto dětí zvýšená pravděpodobnost výskytu dysgrafie, kterou skutečně mají uvedenou v závěru. Výjimku tvoří chlapec N, který splňuje parametry, ale v závěru dysgrafii či dysgrafické obtíže nemá.
- Kromě dívky M a dívky C mají všichni probandi oslabenou krátkodobou paměť. Výjimku tvoří chlapec B, u kterého výsledky první okamžité reprodukce v TKF a subtestu Opakování čísel nekorelují.
- Chlapec L a dívka K mají zvýšené riziko souběhu více druhů specifických poruch učení.
- Chlapec L a chlapec N mají zvýšené riziko oslabených matematických schopností. Nicméně pouze chlapec L má v závěru uvedené dyskalkulické obtíže.

Pro větší přehlednost budou uvedeni probandi a jejich oslabené schopnosti:

- Chlapec B: oslabená vizuomotorika při překreslování, oslabený prostorový faktor, dvakrát potvrzená dysgrafie
- Chlapec N: oslabené percepčně prostorové schopnosti, oslabená vizuomotorika při překreslování, oslabený prostorový faktor, dvakrát splňuje parametry dysgrafie, ale v závěru ji nemá, oslabená krátkodobá paměť, oslabené matematické schopnosti, splňuje parametry pro dyskalkulii, ale v závěru ji nemá
- Chlapec C: oslabené abstraktní usuzování/slovní zásoba/logické myšlení, oslabená krátkodobá paměť
- Chlapec L: oslabené percepčně prostorové schopnosti, oslabená vizuomotorika při překreslování, oslabený prostorový faktor, dvakrát potvrzená dysgrafie, oslabená krátkodobá paměť, více druhů SPU, oslabené matematické schopnosti, potvrzená dyskalkulie
- Dívka L: oslabená krátkodobá paměť
- Dívka M: žádné
- Dívka C: žádné
- Dívka K: oslabená vizuomotorika při překreslování, oslabený prostorový faktor, dvakrát potvrzená dysgrafie, oslabená krátkodobá paměť, více druhů SPU

Pro úplnost subtesty POČ a OČ jsou v manuálu TKF, vzhledem k jeho stáří, vztaženy k PDW (Pražský dětský Wechsler). Nicméně v této diplomové práci jsou uvedeny výsledky subtestů z novější inteligenční škály WISC-III. Přičemž pouze subtest POČ vykazuje mezi testy značné odlišnosti, nicméně podstata zůstává stejná (Wechsler, 2002).

A nyní přesah do dynamické diagnostiky. *Ačkoliv podal chlapec B v první kopii v TKF podprůměrný výkon (viz tabulka č. 10), a ačkoliv má řadu oslabených schopností, tak po zprostředkovaném učení se jeho výkon v kopii dostal na výrazně nadprůměrný. Ačkoliv podal chlapec C v první okamžité reprodukci v TKF výrazně podprůměrný výkon, a ačkoliv má oslabené určité schopnosti, tak po zprostředkovaném učení se jeho výkon v okamžité reprodukci zlepšil na nadprůměrný. Ačkoliv podala dívka L v první okamžité reprodukci v TKF podprůměrný výkon, a ačkoliv má oslabenou krátkodobou paměť, tak po zprostředkovaném učení se její výkon v okamžité reprodukci zlepšil na průměrný.*

Na závěr této podkapitoly budou pro přehlednost zopakována nejpodstatnější zjištění:

- Ačkoliv podal chlapec B v první kopii v TKF podprůměrný výkon (viz tabulka č. 10), a ačkoliv má řadu oslabených schopností, tak po zprostředkovaném učení se jeho výkon v kopii dostal na výrazně nadprůměrný.
- Ačkoliv podali chlapec C a dívka L v první okamžité reprodukci v TKF (výrazně) podprůměrný výkon, a ačkoliv mají oslabené určité schopnosti, tak po zprostředkovaném učení se jejich výkon zlepšil na (nad)průměrný.

5.2.4 Interpretace dat z pohledu časového trvání TKF

Tabulka č. 13: Interpretace dat – časové trvání TKF

Pořadí	Chlapec/Dívka	Rozdíl časového trvání od průměru				
		1.*	2.	3.	4.	5.
1.	Chlapec B	-0:23**	1:43	4:19	2:30	3:20
2.	Chlapec N	6:10	-	-	5:21	5:08
3.	Chlapec C	2:40	2:43	4:37	3:30	3:22
4.	Chlapec L	3:09	-	-	4:48	5:15
5.	Dívka L	5:36	0:47	6:02	2:35	3:54
6.	Dívka M	5:43	-	-	4:34	5:00
7.	Dívka C	1:58	-1:49	2:25	3:12	3:57
8.	Dívka K	1:71	-	-	3:11	5:50

* 1. – první kopie, 2. – první okamžitá reprodukce, 3. – druhá kopie (jen u dynamické diagnostiky), 4. – druhá okamžitá reprodukce (jen u dynamické diagnostiky), 5. – oddálená reprodukce

** Uvedené časy jsou rozdílem mezi průměrným časem pro daný věk a skutečným časem trvání.

Dynamická diagnostika proběhla u dětí: chlapec B, chlapec C, dívka L a dívka C.

Kromě chlapce B u první kopie a dívky C u první okamžité reprodukce mají všichni probandí časové trvání TKF kratší, než je průměr. Nejrychlejší z výzkumného souboru byl chlapec N, který zvládl první kopii o 6:10 dříve, než je průměrný čas pro jeho věk. S rozdílem 6:02 je hned za ním v závěsu dívka L a její druhá kopie. Ovšem rychlejší čas může být pozitivním i negativním znakem. Chlapec N kreslil rychle, ale z pohledu kvantitativní analýzy byl jeho výkon v TKF výrazně podprůměrný. Naopak dívka L kreslila rychle a její výkon byl nadprůměrný. Nejpomalejší byla dívka C a její první okamžitá reprodukce, která překročila průměrný čas o 1:49. Druhý se záporným časem byl chlapec B a jeho první kopie. Rovněž pomalý čas může být pozitivním i negativním znakem. Výkon dívky C v TKF byl z pohledu kvantitativní analýzy nadprůměrný a výkon chlapce B podprůměrný.

Jednou z možných interpretací by mohlo být, že *pokud je dívka výrazně rychlejší či pomalejší, tak se jedná o pozitivní faktor*. Pokud dostane nový úkol, u kterého je potřeba dopřát si čas na rozvzpomenutí, jako tomu bylo v případě první okamžité reprodukce u dívky C, tak vynaloží velkou snahu a za pomalý čas podá výborný výkon. Pokud daný úkol již ovládá, jako tomu bylo v případě druhé kopie u dívky L, tak podá výborný výkon za rychlý čas. *Naopak u chlapců mohou výrazně rychlejší či pomalejší časy svědčit o negativních aspektech*. Rychlý výkon, jako tomu bylo v případě první kopie u chlapce N, může naznačovat, že chlapec chce mít daný úkol rychle za sebou a odbude ho. Či je pro něj daný úkol příliš složitý, neví si s ním rady, a tak ho rychle nějak vypracuje. Pomalý výkon, jako tomu bylo v případě první kopie u chlapce B, může naznačovat složitost úkolu za hranou schopností chlapce, nicméně rovněž velkou snahu. Snaha je patrna v dlouhém čase, který chlapec úkolu věnuje.

Co se týče probandů, u kterých proběhla dynamická diagnostika, tak se vždy po zprostředkovaném učení čas kopie i okamžité reprodukce zrychlil. *Zprostředkované učení tedy může vést k rychlejšímu řešení TKF*. Co se týče probandů, u kterých proběhla dynamická diagnostika i probandů, u kterých proběhlo standardizované testování, tak *kromě chlapce C a chlapce N došlo ke zrychlení času i od okamžité k oddálené reprodukci*. U probandů, u kterých proběhla dynamická diagnostika, nastalo toto zrychlení od první i druhé okamžité reprodukce k oddálené reprodukci. Může se jednat o jednoduchý *efekt zácviku*, kdy opakování vede ke zkrácení času. Či se rovněž může jednat o *sníženou motivovanost* k věnování více času opakujícímu se úkolu.

Na závěr této podkapitoly budou pro přehlednost zopakována nejpodstatnější zjištění:

- Pokud je dívka výrazně rychlejší či pomalejší, tak se může jednat o pozitivní faktor. Naopak u chlapců mohou výrazně rychlejší či pomalejší časy svědčit o negativních aspektech.
- Zprostředkované učení může vést k rychlejšímu řešení TKF.
- Kromě chlapce C a chlapce N došlo ke zrychlení času i od okamžité k oddálené reprodukci (u probandů, u kterých proběhla dynamická diagnostika, nastalo toto zrychlení od první i druhé okamžité reprodukce k oddálené reprodukci) – možný efekt zácviku či snížené motivace.

5.3 Prezentace a interpretace dat (zprostředkované učení)

Nyní budou prezentována a interpretována data získaná během fáze zprostředkovaného učení v rámci dynamické diagnostiky. Konkrétně budou uvedeny názvy objektů, které probandi ve figuře našli a pojmenovali.

Chlapec B:

- Celá figura: vrtulník, ponorka, *papoušek*, raketa
- Části figury: roztrhané kalhoty, vrtule u ponorky, drak, rozbitá střecha, okno s fleky, vrtule u vrtulníku, krabice, stojan na pumpě, pusa, střecha, nos

Chlapec C:

- Celá figura: *pták*, socha
- Části figury: náboje, knoflík, kulička, drak, válec

Dívka L:

- Celá figura: loď, *ptáček*, ryba
- Části figury: mínus, miska se třemi granulemi, čepice s bambulkou, jizva, pošta, zobák, dvě plus, krabice, kousek látky

Dívka C:

- Celá figura: *pták*, panelák, obraz
- Části figury: čepice, zombie pusa, anténa, komín, krystal, kostka, hlava, koulička s tečkami, čárečky, noční košile, mínus, tečičky uprostřed, šipka

Navíc všichni probandi našli mnoho různých geometrických tvarů (čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh, kříž, hvězda) a všichni probandi spočítali, co se na figuře dalo spočítat.

Jak vyplývá z kvantitativní analýzy TKF, vždy po zprostředkovaném učení (v rámci dynamické diagnostiky) se výkon probandů alespoň částečně zlepšil (viz kapitola 5.2.1). Důvodem mohlo být, že si probandi v rámci zprostředkovaného učení osvojili strategii hledání reálných objektů či geometrických tvarů ve figuře a dále, že si uvědomili možnost počítání počítatelných elementů. S odkazem na teoretickou část, probandi si v rámci zkušenosti zprostředkovaného učení osvojili obecné strategie, které poté mohli využít v situaci přímého učení neboli při opětovné administraci TKF (viz kapitola 1.3.3).

Zprostředkované učení (v rámci dynamické diagnostiky) může mít dle Vygotského podobu návodných otázek, demonstrací či příkladů (viz kapitola 1.3.2). V této diplomové práci měla zkušenost zprostředkovaného učení podobu zejména otázek (viz příloha č. 1). Nejvíce otázek bylo směřováno k připodobnění celé figury či jejích částí k reálným objektům. Smyslem bylo vyzdvihnout zprostředkování přesahu a zprostředkování smyslu. Zprostředkování přesahu probandovi umožnilo propojit aktuálně vnímanou figuru s informacemi z minulosti. Například chlapec B zmínil, že mu figura připomíná vrtulník a že na dovolené viděl vrtulník pro zraněné. Zprostředkování smyslu probandovi umožnilo hledat ve figuře objekty, které pro něj mají větší osobní význam než emočně neutrální figura. Například chlapec B zmínil, že mu figura připomíná papouška a že doma mají papouška Rozárku (viz kapitola 1.3.3.1.1).

A k čemu je to dobré? Miller přišel s myšlenkou, že kapacita krátkodobé paměti se pohybuje kolem 7 ± 2 položek. Tím, že dítě najednou ve figuře nevidí například obdélník, část diagonály a pět malých čárek (element č. 2, 3, 5 a 12), ale například roztrhané kalhoty jako chlapec B, tak zabere místo tří bodů kapacity krátkodobé paměti pouze jeden. Čili mu zbude více kapacity krátkodobé paměti pro zapamatování ostatních elementů figury. Z toho důvodu je obecně dobré dávat elementy do celků. Dále vlivem epizodické paměti máme uložené vzpomínky, které si vlivem šíření aktivace aktivujeme i s dalšími spoji (zjednodušeně). Pokud tedy novou informaci uložíme k původní vzpomínce, tak si ji můžeme ve spojení s původní vzpomínkou snáze vybavit. Z toho důvodu je dobré zprostředkování přesahu. Dále, čím silnější je emoční doprovod vzpomínky, tím snadněji si ji vybavíme (zjednodušeně). Z toho důvodu je dobré zprostředkování smyslu (Plháková, 2004). Závěrem tyto důvody potvrzují výraznější zlepšení u okamžité reprodukce a částečně vysvětlují i zlepšení u kopie (dávání elementů do celku). Avšak možných vysvětlení je více.

Na závěr trochu konkrétněji k tomu, co probandi ve figuře viděli. Co se týče celé figury, tak všichni probandi zmínili jako velký objekt ptáka nebo papouška. Ovšem ne všichni ho viděli ve stejných částech figury. Chlapec B viděl ptáka ve figuře na šířku. Ostatní viděli ptáka ve figuře na výšku. Nejvíce částí figury do ptáka zahrnula dívka L. Její představa ptáka měla i jizvu, nesla poštu a měla obě nožky. Nejvíce originální byla odpověď chlapce B – stojan na pumpě, který lze spatřit v dolní části figury. Tato situace by se dala interpretovat tak, že *figura nejvíce připomíná ptáka a dívka L a chlapec B mají výborně rozvinutou představivost.*

Diskuse

Účelem této kapitoly je shrnout hlavní zjištění pod vlivem výzkumných otázek a tato shrnutí posléze podrobit komparaci s relevantní literaturou. Shrnutí i komparace bude realizována v návaznosti na teoretickou část. Tato kapitola je zakončena odstavcem o limitech práce.

Jak se liší data získaná dynamickou diagnostikou od dat získaných standardizovaným testováním u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou?

Dynamickou diagnostikou získáme, u žáků se specifickými poruchami učení při testování pomocí TKF, větší množství různorodých dat oproti standardizovanému testování. Bez dynamické diagnostiky bychom neměli potvrzenou informaci o chlapci C a dívce C: „Pokud chlapci C a dívce C nějaký úkol jde, tak jeho opakování vede ke zhoršení výkonu.“. Bez dynamické diagnostiky by tato informace stála pouze na zhoršení výkonu mezi okamžitou a oddálenou reprodukcí (či by mohlo dojít k jiné interpretaci). S dynamickou diagnostikou máme potvrzení i u kopie. Dále bychom neměli informace o tom, co probandi ve figuře vidí a že figura nejvíce připomíná ptáka. Rovněž informace, že dívka L a chlapec B mají výborně rozvinutou představivost by chyběla. Nutno dodat, že v rámci tohoto výzkumu není rozdíl v zisku informací takový, jelikož i u standardizovaného testování byl brán ohled na kvalitativní faktory. V typičtější situaci se při standardizovaném testování interpretace výsledků opírá výhradněji o faktory kvantitativního rázu (Tzuriel, 2015).

Nicméně ten největší benefit tkví v posouzení současné úrovně schopností probanda v rámci zóny nejbližšího vývoje (Tzuriel, 2015). Čímž získáme informace o kapacitě učení se probanda, nikoliv pouze úroveň znalostí (Lucká & Chadimová, 2019). Konkrétně nám jde o to, jak se změní výkon probanda v TKF po zprostředkovaném učení. Např. chlapec B se v případě kopie (1. a 3.) zlepšil z podprůměru (4) na výrazný nadprůměr (1). A v případě okamžité reprodukce (2. a 4.) z průměru (3) na výrazný nadprůměr (1). Kromě toho, že se dozvíme prvotní úroveň znalostí, která odpovídala podprůměru v případě kopie a průměru v případě okamžité reprodukce, získáme informace i o kapacitě učení se, která sahá až na výrazný nadprůměr. Až tam se chlapec B může s adekvátní podporou dostat. Z pohledu dynamické diagnostiky je zisk výrazně nadprůměrné úrovně tím hlavním, jelikož posouzení schopností stojí na nejvyšším podaném výkonu jedince (Tzuriel, 2015).

Jaký je vztah mezi výsledkem testu Rey-Osterriethovy komplexní figury u žáků se specifickými poruchami učení a přístupem při testování?

Napříč všemi osmi probandy byla výchozí úroveň kopie (1.) i okamžitá reprodukce (2.) TKF nejlépe nadprůměrná a nejhůře výrazně podprůměrná (2–5). Úroveň oddálené reprodukce (5.) TKF variovala mezi výrazně nadprůměrnou až výrazně podprůměrnou (1–5). Nicméně tento údaj nebylo možné srovnávat napříč probandy, jelikož polovina z nich prošla před oddálenou reprodukcí zprostředkovaným učením a druhá polovina nikoliv. Konečná úroveň kopie (3.) i okamžitá reprodukce (4.) TKF, které byly realizovány pouze v rámci dynamické diagnostiky, byla nejlépe výrazně nadprůměrná a nejhůře průměrná (1–3). Konkrétními čísly vyjádřeno, první kopie (1.) má zprůměrovanou známku od všech čtyř probandů, u kterých proběhla dynamická diagnostika, 2,75 (napříč všemi osmi probandy 3,38) a první okamžitá reprodukce (2.) 3,5 (napříč všemi osmi probandy 3,88). Nicméně druhá kopie (3.), která proběhla pouze v rámci dynamické diagnostiky, má zprůměrovanou známku 2,25 a druhá okamžitá reprodukce (4.), která rovněž proběhla pouze v rámci dynamické diagnostiky, 1,75. Čili u kopie došlo ke zlepšení z 2,75/3,38 na 2,25 a u okamžité reprodukce z 3,5/3,88 na 1,75. Ačkoliv byly počáteční průměry mezi čtyřmi probandy, u kterých posléze proběhla dynamická diagnostika, lepší než mezi všemi probandy, tak je stále znatelné citelné zlepšení po zprostředkovaném učení. S ohledem na výzkumnou otázku v rámci dynamické diagnostiky dosahují žáci se specifickými poruchami učení v TKF lepších výsledků.

K podobnému závěru dospěli i Tzuriel, Kaniel, Kanner et al. (1999), kteří aplikovali program kognitivního rozvoje Bright Star v mateřské škole. Jeho východiskem byly cíle dynamické diagnostiky a efekt byl posuzován kritériem změny. Program Bright Star je cílen na předškolní děti a děti prvních ročníků základních škol, přičemž jejich společným jmenovatelem by měly být poruchy učení (pod poruchy učení spadají i specifické poruchy učení). Program Bright Star zahrnuje výukový styl založený na zprostředkování, který spočívá ve zprostředkování základních dovedností, v zevšeobecňování zkušeností a pracuje s metakognitivními procesy. Z jejich výsledků vyplývá, že děti v experimentální skupině dosáhly většího zlepšení, v porovnání před intervencí a po ní, než děti z kontrolní skupiny, u kterých byly rozvíjeny pouze základní dovednosti. Součástí hodnocení byla TKF, jejíž administrace proběhla před intervencí, po intervenci a o rok později (Tzuriel, 2015).

Shodné s touto diplomovou prací jsou cíle dynamické diagnostiky – posouzení současné úrovně schopností probanda v rámci zóny nejbližšího vývoje (Tzuriel, 2015). Dále děti s poruchami učení jako probandi a využití TKF. Rozdílným parametrem je časový rozsah výzkumu. V rámci diplomové práce byl TKF administrován pouze před a po intervenci. A dalším rozdílným parametrem je, že hypotetická kontrolní skupina nebyla testována ve shodných fázích s experimentální, ale proběhlo u ní korektní standardizované testování dle manuálu TKF. Celkově lze ale mluvit o shodném zjištění, že intervence (ať už program Bright Star či prosté zprostředkované učení) přináší úrodu i u dětí, které mají poruchy učení. A že tedy v rámci dynamické diagnostiky dosahují celkově lepších výsledků než probandi, u kterých intervence neproběhla.

Tímto výzkumem byly ověřeny tyto závěry diplomové práce:

- Z pohledu kvantitativní analýzy TKF došlo vždy po zprostředkovaném učení alespoň k částečnému zlepšení. K výraznějšímu zlepšování docházelo v oblasti okamžité reprodukce.
- Z pohledu kvalitativní analýzy TKF je možné, že u dívky C a u chlapce B mělo zprostředkované učení pozitivní vliv na typ kresby.
- Z pohledu časového trvání TKF zprostředkované učení může vést k rychlejšímu řešení TKF. Kromě chlapce C a chlapce N došlo ke zrychlení času i od okamžité k oddálené reprodukci, kdy mohl mít vliv efekt zácviku či snížené motivace.

Nyní bude uveden další příklad, který podporuje účinnost zprostředkovaného učení. Krejčová (2019) ve své knize uvádí příklad Terežky, která má diagnostikovanou dyslexii a obtíže s krátkodobou pamětí. Této konkrétní dívce byla administrována TKF, ve které kvalitativně selhala při kopii, jelikož nebrala v úvahu souvislosti mezi jednotlivými detaily. Není ku podivu, že poté následovalo celkové selhání při okamžité reprodukci. Figura se roztráštěně uložila do paměti, což znemožnilo úspěšnou reprodukci. Poté proběhlo krátké zprostředkované učení, při kterém byla figura analyzována, se zaměřením na geometrické tvary, počty a přechod od celku k částem. A na něj opět navázala administrace TKF, ve které již dívka podala velmi dobrý výkon při kopii i okamžité reprodukci (Krejčová, 2019). Tato kazuistika je nápadně podobná chlapci C z výzkumu, který má rovněž dyslexii, obtíže s krátkodobou pamětí a jehož výsledky v TKF kopírovaly výsledky Terežky.

Tento příklad je velmi shodný se zaměřením diplomové práce. Zejména odpovídá dívka s SPU, využití TKF, selhání při kopii a následně při reprodukci, administrace TKF následovaná krátkým zprostředkovaným učením a opětovná administrace TKF (dynamická diagnostika). Celkově příklad Terezy krásně dokresluje, že zprostředkované učení má smysl i u žáků, kteří mají specifické poruchy učení a že v rámci dynamické diagnostiky dosahují lepších výsledků než při standardizovaném testování.

Tímto příkladem byly ověřeny zejména tyto závěry diplomové práce a podpořeny závěry předešlé:

- Z pohledu kvantitativní analýzy TKF, pokud proband podal v kopii nízký výkon, tak se mu figura již mohla špatně uložit do paměti, což vysvětluje následné nízké výkony v reprodukcích.
- Z pohledu kognitivního profilu probandů, ačkoliv podal chlapec B v první kopii v TKF podprůměrný výkon, a ačkoliv má řadu oslabených schopností, tak po zprostředkovaném učení se jeho výkon v kopii dostal na výrazně nadprůměrný. A ačkoliv podali chlapec C a dívka L v první okamžité reprodukci v TKF podprůměrný až výrazně podprůměrný výkon, a ačkoliv mají oslabené určité schopnosti, tak po zprostředkovaném učení se jejich výkon v okamžité reprodukci zlepšil na průměrný až nadprůměrný

K podobným závěrům dospěla Krejčová (2016) i v jiných příkladech, které budou uvedeny již ve stručnosti. První je příklad chlapce, kterému činilo velké obtíže zapamatování informací. Avšak stačila jedna intervence v rámci dynamické diagnostiky, kdy si chlapec osvojil možné způsoby zpracování informací, aby ve zkoušce sluchové paměti podal výrazně lepší výkon. Druhý je příklad chlapce se specifickými poruchami učení, jehož výsledky napříč různými standardizovanými metodami vykazovaly podprůměrnou úroveň. Z toho důvodu mu chtěli závěr specifických poruch učení odebrat. Avšak dynamická diagnostika poukázala na nenaplněný potenciál chlapce. Chlapec při adekvátním vedení výrazně převyšoval úroveň dosaženou standardizovanými metodami. V rámci jeho diagnostiky byl využit i TKF. První okamžitá reprodukce dopadla velmi špatně, figuru nebylo možno na obrázku identifikovat. Avšak druhá okamžitá reprodukce po 20minutové intervenci již byla téměř bezchybná. Intervence zahrnovala i pojmenovávání částí figury (Krejčová, 2016).

Jaké jsou výhody a nevýhody dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou?

Výhodou dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování pomocí TKF je, že získáme větší množství různorodých dat oproti standardizovanému testování. Jak již bylo zmíněno u první výzkumné otázky, v rámci tohoto výzkumu není rozdíl v zisku informací mezi dynamickou diagnostikou a standardizovaným testováním tak dramatický, jelikož i u standardizovaného testování byl brán ohled na kvalitativní faktory. V typičtější situaci se při standardizovaném testování interpretace výsledků opírá výhradněji o faktory kvantitativního rázu (Tzuriel, 2015). Hranice mezi kvalitativními a kvantitativními faktory samozřejmě není striktní, nicméně pokud bychom šli do hraničních poloh, tak jako výhoda dynamické diagnostiky mohou být uvedeny kvalitativní aspekty.

Co se týče konkrétních příkladů, tak z pohledu kvalitativní analýzy vývojově jednodušší typ kresby využili chlapec B a chlapec N, a to konkrétně v případě první kopie, kdy mohl mít vliv odklad školní docházky. Dále vypárování probandi vykazují stejné výsledky TKF z pohledu kvalitativní analýzy, kdy mohl mít vliv kognitivní profil či závěr vyšetření. A v neposlední řadě chlapec B a chlapec N mohou mít dle kvalitativní analýzy oslabenou vizuomotoriku a to konkrétně v situaci překreslování. Všechny tyto informace mohly být utajeny, pokud by nebyl brán ohled na kvalitativní aspekty. Dále z pohledu časového trvání, pokud je dívka výrazně rychlejší či pomalejší, tak se může jednat o pozitivní faktor. Naopak u chlapců mohou výrazně rychlejší či pomalejší časy svědčit o negativních aspektech. Kvalitativní hodnocení dává výzkumníkovi mnohem více prostoru pro kombinaci získaných dat s pozorováním.

Další dva benefity dynamické diagnostiky budou uvedeny stručněji, jelikož o nich pojednávají předchozí výzkumné otázky. Jedním z nich je posouzení současné úrovně schopností probanda v rámci zóny nejbližšího vývoje (Tzuriel, 2015). A druhým je, že zprostředkované učení má smysl i u žáků, kteří mají specifické poruchy učení a v rámci dynamické diagnostiky dosahují lepších výsledků než při standardizovaném testování (Krejčová, 2019).

Na závěr výhod bude zmíněn vyzporovaný benefit dynamické diagnostiky, kterým je lepší kontakt a spokojenější proband v porovnání se standardizovaným testováním.

Nevýhody dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování pomocí TKF se budou opírat o kritiku dynamické diagnostiky z teoretické části (viz kapitola 1.5). Je pravdou, že dynamická diagnostika je náročná na časovou dotaci oproti standardizovanému testování (Frisby & Braden, 1992). Nicméně nejedná se o nic extrémního, tento výzkum dokázal, že už i 30minutové zprostředkované učení má svou potenciální účinnost. Co se týče velkých nároků na administrátora, tak zde musím s kritikou vysloveně nesouhlasit (Frisby & Braden, 1992). Pro mě byla situace dynamické diagnostiky naopak neskutečně úlevnou. Nemusela jsem jako při standardizovaném testování stále dávat pozor, abych nechválila, nemotivovala, nepomáhala, moc nezabíhala do podrobností u osobních zkušeností... I přes usilovnou přípravu na dynamickou diagnostiku (viz příloha č. 1) jsem došla k závěru, že základem dynamické diagnostiky je určitá autenticita člověka. Rovněž je pravdou, že výzkumník získá velké množství dat, které může být poněkud obtížnější zpracovat do konkrétních doporučení (Tzuriel, 2015). Ale i tady se nejedná o nic extrémního, naopak je pozitivní, že se výzkumník má o co opírat. A co se týče nedostatečné reliability a validity, tak je důležité vybrat vhodnou situaci pro užití dynamické diagnostiky, kdy není kladen silný apel na vysokou reliabilitu a validitu metody (Tzuriel, 2015). Což situace kvalitativního výzkumu zajisté je.

Limity práce

Každá práce má své limity a tato není výjimkou. Prvním limitem je fakt, že se jedná o malé množství probandů pro kvantitativní zpracování, a tudíž výsledky nelze validně aplikovat na další jedince. Kontrastním limitem je, že se naopak jedná o příliš velké množství probandů pro zpracování dat prostřednictvím jednotlivých kazuistik. Možným limitem je i realizace výzkumu v rámci pedagogicko-psychologické poradny a rovněž i různorodost závěrů z vyšetření. Spíše bylo bráno v úvahu, zda proband nějakou specifickou poruchu učení má či nikoliv, ale konkrétní druhy již nebyly příliš řešeny. Limity lze spatřit i ve zprostředkovaném učení, které nemělo vždy úplně stejnou podobu. Za další limit lze považovat interpretační chybu dvojí příčiny. Konkrétně lze učinit závěr, že zprostředkované učení má na svědomí lepší výsledky v TKF. Ovšem skrytým faktorem je prosté učení z opakování úkolu, které není do výzkumu zahrnuto a které může rovněž způsobit zlepšení výsledků. A poslední limit se týká mé osoby, kdy mohla sehrát roli omezená zkušenost s realizací výzkumu.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo porovnat standardizované testování a dynamickou diagnostiku u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou. Konkrétněji, jaké jsou výhody a nevýhody dynamické diagnostiky u žáků se specifickými poruchami učení při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou. A s ohledem na hlavní cíl byly stanoveny výzkumné otázky. Aby nedocházelo k přílišnému vyzdvihování dynamické diagnostiky, bylo do výzkumu zahrnuto i standardizované testování. Dále z důvodu stanovení výzkumného souboru, pro interpretaci dat z pohledu kognitivního profilu a pro negativní interferenci byla využita inteligenční škála WISC-III.

Teoretická část se zaměřovala na teoretická východiska pro realizaci empirické části. První oblast se soustředila na problematiku standardizovaného testování a dynamické diagnostiky. První větší podkapitola se týkala kritiky standardizovaného testování a přes informace o dynamické diagnostice, s vyzdvižením výchozího teoretického rámce a aplikace v poradenské praxi, se práce dostala až ke kritice dynamické diagnostiky. Porovnání standardizovaného testování a dynamické diagnostiky, avšak ve specifické situaci, je cílem této diplomové práce. Z toho důvodu byly na úplný úvod zmíněny informace k porovnání těchto metod dostupné v literatuře. Kritika standardizovaného testování mimo jiné přinesla důležitou informaci o účelnosti dynamické diagnostiky u dětí s obtížemi při učení (potažmo u žáků se specifickými poruchami učení). Další podkapitoly důkladně představily dynamickou diagnostiku z různých úhlů pohledu. Na dynamickou diagnostiku lze například nahlížet z pohledu výchozích teoretických rámců, které zahrnovaly Teorii kognitivního vývoje od J. Piageta, Zónu nejbližšího vývoje do L. S. Vygotského a Teorii strukturální kognitivní modifikovatelnosti od R. Feuersteina. Tyto teoretické rámce byly zvoleny, jelikož z nich vychází většina dynamických přístupů. Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti pod sebe zahrnuje zkušenost zprostředkovaného učení. V rámci ní byly důkladně rozpracovány jednotlivé parametry zkušenosti zprostředkovaného učení, jelikož tvořily základ empirické části diplomové práce. Na dynamickou diagnostiku lze rovněž nahlížet z praktického pohledu aplikace v poradenské praxi, který představil různé možnosti aplikace. A na závěr byla ponechána podkapitola o kritice dynamické diagnostiky, aby nedocházelo k jejímu přeceňování.

Druhá oblast se soustředila na problematiku specifických poruch učení a specifických poruch chování. Představeny byly jednotlivé druhy specifických poruch učení a specifické poruchy chování, jelikož jimi probandi disponují. Zmíněn byl i sociální kontext specifických poruch učení, který odkazuje na přesah diplomové práce.

Empirická část byla uvedena podrobným vhladem do metodologie výzkumu, který zahrnoval úvod do výzkumného problému, formulaci cílů a výzkumných otázek, výzkumný soubor, průběh a metody výzkumu, zpracování dat a nebyla opomenuta ani podkapitola o etice a integritě ve výzkumu. V rámci průběhu a metod výzkumu byl zpracován i předvýzkum a metody sběru dat, kterými byla Rey-Osterriethova komplexní figura a Inteligenční škála WISC-III. Dále pak empirická část směřovala k jednotlivým výzkumným otázkám. Nejprve byla veškerá data prezentována a interpretována. Interpretace dat probíhala z pohledu kvantitativní analýzy TKF, kvalitativní analýzy TKF, kognitivního profilu a z pohledu časového trvání. Následně bylo na data nahlíženo z pohledu rozdílu mezi daty získanými dynamickou diagnostikou a daty získanými standardizovaným testováním. Dále z pohledu vztahu mezi výsledkem testu TKF a přístupem při testování. A rovněž z pohledu výhod a nevýhod dynamické diagnostiky, který částečně shrnuje pohledy předešlé.

Výsledky naznačují, že dynamickou diagnostikou získáme větší množství různorodých dat oproti standardizovanému testování. Nicméně ten největší benefit, v oblasti zisku informací, tkví v posouzení současné úrovně schopností probanda v rámci zóny nejbližšího vývoje. Zajímavou informací konkrétnějšího rázu je, že pokud proband podal v kopii nízký výkon, tak se mu figura již mohla špatně uložit do paměti, což vysvětluje následné nízké výkony v reprodukcích. Avšak to úplně nejdůležitější zjištění je, že zprostředkované učení má smysl i u žáků, kteří mají specifické poruchy učení a mají tedy řadu oslabených schopností. Svou účinnost má už i zprostředkované učení trvající pouhých 30 minut. A že tedy žáci se specifickými poruchami učení dosahují v rámci dynamické diagnostiky lepších výsledků než při standardizovaném testování. Pro mě osobně je nejdůležitějším zjištěním lepší kontakt a spokojenější proband v rámci dynamické diagnostiky. A hlavně, že jsem nemusela jako při standardizovaném testování stále dávat pozor, abych nechválila, nemotivovala, nepomáhala či moc nezabíhala do podrobností u osobních zkušeností...

Náměty pro další zpracování tématu

První limit, malé množství respondentů, lze zároveň vnímat jako motiv pro další výzkum. Na základě tohoto výzkumu lze stanovit hypotézy, které by bylo možné ověřit prostřednictvím většího množství probandů. Mohlo by se jednat o hypotézy typu:

- Dynamickou diagnostikou získáme větší množství dat než standardizovaným testováním.
- Jestliže dítě podá nízký výkon v kopii, pak podá nízký výkon i v reprodukci.
- Jestliže žák se specifickými poruchami učení projde 30minutovým zprostředkovaným učením, pak se jeho výkon v TKF zlepší.
- Žáci se specifickými poruchami učení dosahují v rámci dynamické diagnostiky lepších výsledků než při standardizovaném testování.

Jak jsem již uvedla v úvodu, tato diplomová práce představila možnost, jak by bylo možné dynamickou diagnostiku začlenit do vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně u žáků se specifickými poruchami učení. Další studie by mohly zkusit obdobný výzkum aplikovat i na žáky s jinými druhy obtíží. Či by mohly ponechat žáky se specifickými poruchami učení, ale zkusit jinou metodu sběru dat, kterou lze rovněž administrovat dynamicky. Mohla by vzniknout nabídka pro pedagogicko-psychologické poradny, jak by bylo možné zařadit dynamickou diagnostiku k obvyklému standardizovanému testování. A žáci se specifickými poruchami učení by tím pádem mohli zažít během vyšetření nejen pocit selhání, ale i pocit úspěchu. No a jako bonus by byla vyšší míra uspokojení z testování pro psychologa či speciálního pedagoga. A to se prostě vyplatí!

Seznam použitých informačních zdrojů

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* [online]. 1977, 84(2), 191-215 [cit. 2020-11-26]. ISSN 1939-1471. Dostupné z: <https://eds-a-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=591c8e9d-7406-4cfa-80a6-65d757ed715f%40sessionmgr4006>

BANDURA, Albert. *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-521-47467-1.

BARKELEY, R. A. Attention deficit hyperactivity disorder. New York: The Guilford Press, 1990. MICHALOVÁ, Zdeňka. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 120 s. ISBN 978-80-7372-733-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

FALIK, Louis H. Mediated Learning Experience and the Counseling Process. KOZULIN, Alex a Yaacov RAND. *Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's theory in education and psychology*. Amsterdam: Pergamon, 2000, 366 s. ISBN 0-08-043647-1.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-7178-367-6.

FEUERSTEIN, R. Instrumental Enrichment. Baltimore, MD: University Park Press, 1980. MENTIS, Mandia, Marilyn J. DUNN-BERNSTEIN a Martene MENTIS. *Mediated learning: teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential*. 2nd ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008. ISBN 978-1-4129-5069-5.

FEUERSTEIN, Reuven, Louis H. FALIK a Rafi FEUERSTEIN. The Learning Potential Assessment Device. *Feuerstein's Theory & Applied Systems: A Reader* [online]. 1998, s. 51-97 [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: <https://www.icelp.info/content/uploads/2020/05/Learning-Potential-Assesment-Device-Reader.pdf>

FEUERSTEIN, Reuven, Refael S. FEUERSTEIN a Louis H. FALIK. *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York: Teachers College Press, 2010. ISBN 978-0-8077-5118-3.

FEUERSTEIN, Reuven, Raphael S. FEUERSTEIN, Louis FALIK a Yaacov RAND. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti: Feuersteinův program instrumentálního obohacení*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2400-6.

FRISBY, Craig L. a Jeffery P. BRADEN. Feuerstein's Dynamic Assessment Approach. *The Journal of Special Education* [online]. 1992, **26**(3), 281-301 [cit. 2021-10-2]. ISSN 0022-4669. Dostupné z: doi:10.1177/002246699202600305

GLASER, Barney G. a Anselm L. STRAUSS. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. 3. paperback printing. New Brunswick: Aldine, 2008, 271 s. ISBN 978-0-202-30260-7.

GUTHKE, Jürgen a Henrik STEIN. Are learning tests the better version of intelligence tests? *European Journal of Psychological Assessment* [online]. 1996, **12**(1), 1-13 [cit. 2021-9-30]. ISSN 10155759. Dostupné z: doi:10.1027/1015-5759.12.1.1

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HERRMAN, Helen, Donna E STEWART, Natalia DIAZ-GRANADOS, Elena L BERGER, Beth JACKSON a Tracy YUEN. What is Resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry* [online]. 2011, **56**(5), 258-265 [cit. 2021-11-26]. ISSN 0706-7437. Dostupné z: doi:10.1177/070674371105600504

HUGHES, J., D. HUNTER, M. SHEEHAN, S. WILKINSON a A. WRIGLEY. *European Textbook on Ethics in Research: Studies and reports* [online]. Brussels: European Union, 2010, s. 37-40 [cit. 2020-11-12]. ISBN 978-92-79-17543-5. Dostupné z: https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/textbook-on-ethics-report_en.pdf

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

KOŠČ, Ladislav, Július MARKO a Ladislav POŽÁR. *Patopsychológia: poruchy učenia a správania*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1975, 267 s.

KOŠČ, M. Rey-Osterriethov test komplexnej figúry: štandardizačná štúdia. Brno, 1981. Rigorózna práca. Univerzita J.E. Purkyně. REY, André a Paul A. OSTERRIETH. *Rey-Osterriethova komplexní figura: TKF (příručka)*. Brno: Psychodiagnostika, 1997.

KREJČOVÁ, Lenka. VYUŽITÍ DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY PŘI INKLUZI ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. *Špeciálny pedagóg: Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax* [online]. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2016, 5(1), 50-70 [cit. 2019-11-07]. ISSN 1338-6670. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/26527/Special%20Education%20Teacher%202016,%20vol.%205,%20n.%201.pdf#page=52>

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.

LEBEER, Jo, ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-103-4.

LIDZ, Carol S. Some Variations on the Concepts of MLE and Dynamic Assessment. KOZULIN, Alex a Yaacov RAND. *Experience of mediated learning: an impact of Feuerstein's theory in education and psychology*. Amsterdam: Pergamon, 2000, 366 s. ISBN 0-08-043647-1.

LUCKÁ, Barbora a Lucie CHADIMOVÁ. *Metodika ke kurzu „Využívání dynamicko-diagnostického přístupu v poradenské praxi“* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání,

školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), 2019 [cit. 2021-10-1]. ISBN 978-80-7481-252-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/KIPR/Vystupy_z_klicovych_aktivit/KA_6/Metodika_4.8._Vyu_zivani_dynamicko_diagnostickeho_pristupu_v_poradenske_praxi.pdf

LYON, G. Reid, Sally E. SHAYWITZ a Bennett A. SHAYWITZ. A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* [online]. 2003, **53**, 1-14 [cit. 2020-03-24]. ISSN 0736-9387. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=29ce0904-a2fe-4151-8252-e76c654a4bd4%40sdc-v-sessmgr03>

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. Vydání 3. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Umění zprostředkovaného učení: teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: TOGGA, 2008. ISBN 978-80-87258-02-6.

MENTIS, Mandia, Marilyn J. DUNN-BERNSTEIN a Martene MENTIS. *Mediated learning: teaching, tasks, and tools to unlock cognitive potential*. 2nd ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008. ISBN 978-1-4129-5069-5.

MERTIN, Václav a Anna KUCHARSKÁ. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007, 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011, 120 s. ISBN 978-80-7372-733-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení Zdeňka Michalová*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

- MITRUSHINA, Maura, Kyle B. BOONE, Jill RAZANI a Louis F. D'ELIA. *Handbook of normative data for neuropsychological assessment*. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2005, 1029 s. ISBN 978-0-19-516930-0.
- NICHOLSON, C. L. a C. L. ALCORN. *Vzdělávací aplikace WISC-III: Pomůcka pro interpretační strategie a nápravná doporučení*. Praha: Testcentrum, 2008.
- NOËL, Jean Max. *La dyslexie en pratique éducative*. Paris: Doin, 1976.
- OSTERRIETH, P.A. La test de copie d'une figure complexe: Contribution à la étude de la perception et de la mémoire. *Archives de Psychologie*. 1945, **30**, 204–353. REY, André a Paul A. OSTERRIETH. *Rey-Osterriethova komplexní figura: TKF (příručka)*. Brno: Psychodiagnostika, 1997.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014, 142 s. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POWELL, Marry Ann, Nicola TAYLOR, Robyn FITZGERALD, Ann GRAHAM a Donnah ANDERSON. *Ethical Research Involving Children*. Unicef – for every child: Office of Research-Innocenti [online]. Florence, 2013 [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <https://www.unicef-irc.org/publications/706-ethical-research-involving-children.html>
- RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK. *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN DSM-V.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- REY, André a Paul A. OSTERRIETH. *Rey-Osterriethova komplexní figura: TKF (příručka)*. Brno: Psychodiagnostika, 1997.

ROBSON, Colin. *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. 3rd ed. Chichester: Wiley, 2011, 586 s. ISBN 9781405182409.

RUTTER, Michael a William YULE. The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*[online]. Great Britain: Pergamon Press, 1975, **16**(3), 181-197 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z:

<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1975.tb01269.x>

SNOWLING, M. J. Developmental dyslexia. *Current Paediatrics* [online]. Harcourt Publishers, 2001, **11**, 10-13 [cit. 2020-09-10]. DOI: 10.1054/cupe.2000.0135. Dostupné z: <http://centro-migo.com/wp-content/uploads/2015/04/Developmental-dyslexia-2001.pdf>

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN 14-679-78.

STERNBERG, Robert J. a Elena L. GRIGORENKO. *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press, 2002, 218 s. ISBN 0-521-77814-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TZURIEL, David, Marilyn T. SAMUELS a Reuven FEUERSTEIN. Non-intellective Factors in Dynamic Assessment. GUPTA, Rajinder M. a Peter COXHEAD, ed. *Cultural Diversity and Learning Efficiency* [online]. London: Palgrave Macmillan UK, 1988, 1988, s. 141-163 [cit. 2021-10-2]. ISBN 978-1-349-19133-8. Dostupné z: doi:10.1007/978-1-349-19131-4_7

TZURIEL, D., S. KANIEL, E. KANNER a H. C. HAYWOOD. The effectiveness of Bright Start program in kindergarten on transfer abilities and academic achievements. *Early Child Development Quarterly*. 1999, (114), 111-141. TZURIEL, David. Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi* [online]. 2015, (1-2), 9-35 [cit. 2021-9-26]. Dostupné z: <https://www.cceol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=286986>

TZURIEL, David. *Dynamic assessment of young children*. New York: Springer Science, 2001, 241 s. ISBN 978-1-4613-5464-2.

TZURIEL, David. Revealing the effects of cognitive education programmes through Dynamic Assessment. *Assessment in education: principles, policy & practice* [online]. Routledge, 2011, **18**(2), 113-131 [cit. 2021-9-30]. ISSN 0969594X. Dostupné z: doi:10.1080/0969594X.2011.567110

TZURIEL, David. Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi* [online]. 2015, (1-2), 9-35 [cit. 2021-9-26]. Dostupné z: <https://www-ceeol-com.ezproxy.is.cuni.cz/search/viewpdf?id=286986>

VELLUTINO, Frank R., Jack M. FLETCHER, Margaret J. SNOWLING a Donna M. SCANLON. Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 2004, **45**(1), 2-40 [cit. 2020-09-10]. Dostupné z: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>

VYGOTSKY, L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press, 1978. ISBN 0-674-57629-2.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání druhé, upravené (jako komentovaný výbor, celkově v češtině čtvrté). Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.

WECHSLER, David. *The measurement of adult intelligence*. 3rd ed. Baltimore: The Williams & Wilkins Company, 1944, 258 s.

WECHSLER, David. *WISC-III: Wechslerova inteligenční škála pro děti*. Praha: Testcentrum, 2002, 215 s. ISBN 80-86471-19-5.

Internetové zdroje

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: *Institute of Health Information and Statistics of the Czech Republic* [online]. aktualizované vydání k 1. 1. 2020 [cit. 2020-09-09]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2011 [cit. 2021-9-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Představení výzkumného souboru

Tabulka 2 – Skóry a IQ chlapce B

Tabulka 3 – Skóry a IQ chlapce N

Tabulka 4 – Skóry a IQ chlapce C

Tabulka 5 – Skóry a IQ chlapce L

Tabulka 6 – Skóry a IQ dívky L

Tabulka 7 – Skóry a IQ dívky M

Tabulka 8 – Skóry a IQ dívky C

Tabulka 9 – Skóry a IQ dívky K

Tabulka 10 – Interpretace dat – kvantitativní analýza TKF

Tabulka 11 – Interpretace dat – kvalitativní analýza TKF

Tabulka 12 – Interpretace dat – vážené skóry vybraných subtestů z intelligenční škály WISC-III

Tabulka 13 – Interpretace dat – časové trvání TKF

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Schéma uspořádání jednotlivých částí Feuersteinova díla ve vzájemných vztazích

Obrázek 2 – Model zkušenosti zprostředkovaného učení

Obrázek 3 – Experiment nakloněných lahví

Obrázek 4 – Koloběh zprostředkování

Obrázek 5 – Předloha testu Rey-Osterriethovy komplexní figury

Obrázek 6 – Specifická kritéria skórování Rey-Osterriethovy komplexní figury

Obrázek 7 – Profil vážených skóru chlapce B

Obrázek 8 – Profil vážených skóru chlapce N

Obrázek 9 – Profil vážených skóru chlapce C

Obrázek 10 – Profil vážených skóru chlapce L

Obrázek 11 – Profil vážených skóru dívky L

Obrázek 12 – Profil vážených skóru dívky M

Obrázek 13 – Profil vážených skóru dívky C

Obrázek 14 – Profil vážených skóru dívky K

Seznam příloh

Příloha 1 – Zkušenost zprostředkovaného učení

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Specifická kritéria skórování Rey-Osterriethovy komplexní figury (*bylo použito se svolením Pedagogicko-psychologické poradny Ústeckého kraje, Teplice*)

Příloha č. 1 – Zkušenost zprostředkovaného učení

Dynamická diagnostika

Nejprve bych ti ráda řekla, jak to bude dneska probíhat. Budeme pracovat s obrazcem, který budeme překreslovat a mezitím si dáme ještě tři úkoly, které již znáš z minule. Kdybys chtěl/a kdykoliv během výzkumu přestat, tak stačí říct, jasný?

1., 2.

Ten obrázek, který jsi překresloval, byl pěkně složitý, co? (*náročnost*) Než se vrhneme na další kreslení, tak ti něco povím. Vzpomínáš si, když jsi byl/a malý/á a učil/a ses ve školce tvary? Kdyby paní učitelka přišla a řekla: „Tak děti, dneska se naučíme tvary.“ a neřekla vám k tomu nic jiného, tak by to pro vás bylo složitě. V tu dobu jste nevěděli, co to vůbec tvar je, co všechno do něj řadíme, jak může takový tvar vypadat... prostě vůbec nic. Ale paní učitelka o tom věděla a z toho důvodu na vás šla postupně. Možná vám nejdříve řekla, co všechno do tvarů řadíme, možná jste si říkali jako co jednotlivé tvary vypadají a pak jste možná přešli k jednotlivým tvarům. Nejdřív jste se nejspíš učili kolečko, kroužili jste možná rukou ve vzduchu, možná jste malovali klubička a potom jste si řekli, že je to kolečko neboli kruh. Takhle jste to nejspíš udělali se všemi tvary. Takže jste nakonec věděli, co to takový tvar je a co do něj řadíme, ačkoliv to pro vás bylo ze začátku úplně nesmyslné slovo. Ve chvíli, kdy známe jednotlivé tvary, tak se nám s nimi i lépe pracuje. Například lépe se mi z nich skládají obrázky, protože vím, že čtverec vypadá jako dům a trojúhelník jako střecha. (*ukážu jim to prakticky*) (*přesah*)

Tak a tenhle přechod od velkého celku (od tvarů) k maličkostem (ke kolečku, čtverečku, trojúhelníčku...) my teď uděláme s tím složitým obrazcem, to bude náš společný cíl. (*sounáležitost*) Nejdřív si ho spolu detailně probereme a pak ti úkoly s ním půjdou snáz. Souhlasíš s tím? (*záměrnost, vzájemnost*)

Co ti ten obrazec jako celek připomíná? Žádná odpověď není špatná. (*náročnost*) Ptáčka? (*Máte doma andulku, papouška nebo jiný zvířátko? A jak se jmenuje? Zlobí tě?*), Helikoptéru/vrtulník? (*Letěl jsi někdy helikoptérou/vrtulníkem nebo letadlem? Kam jste letěli? Jak se ti to líbilo?*), Raketu? (*Kam asi může taková raketa letět? Chtěl bys někdy letět raketou?*) ... (*význam*) + geometrické tvary

Paráda, teď se koukni ještě jednou pořádně na obrazec a zkus najít nějakou maličkost, která ti něco připomíná. V klidu si to rozmysli. *(kontrola chování)* Když je nic nenapadne, tak jim řeknu jednu já a když ano, tak jim poté stejně jednu řeknu (křížek – matematika, náboženství *(význam)*). A abych si lépe uvědomila, co mi daná maličkost připomíná, tak si můžu zakrýt zbytek obrázku, aby mě nerozptyloval. *(kontrola chování)*

Zkus najít ještě nějakou maličkost, která ti něco připomíná... Připomíná ti ještě něco jiného?

Jde ti to skvěle *(kompetence)*, myslíš, že objevíš ještě něco?... Takže jsi se zaměřil/a na maličkosti a připomnělo ti to.... Paráda, jen tak dál! *(kompetence)*

To bych nevěřila, kolik věcí se v tom jednom obrazci skrývá! Ještě vidíš něco? A ještě? A ještě?... *(budu se snažit projet co nejpodrobněji celý obrazec)* + počítání, detaily

Nakonec to ještě jednou s pomocí příjemce celé zopakuji („Tak tenhle křížek ti připomínal babiččin náhrdelník, tenhle...“).

Napadá tě, kde bys tohle přecházení od celku (od tvarů, od složitého obrazce) k maličkostem (ke kolečku, čtverečku..., ke křížku) mohl využít? *Mě třeba napadá, kdybyste na výtvarce překreslovali nějaký složitý obrázek nebo věc. (přesah)*

Tak a teď na to půjdeme ještě jednou...

3., 4., 5.

Záměrnost a vzájemnost

- *Budu jim koukat do očí*
- *Budu používat aktivní naslouchání (přikyvování, „hmm“ ...)*
- *Budu dávat dost času na odpovědi*

Kompetence

- *Budu je chválit za každou odpověď, kterou vymyslí*
- *Budu oceňovat i proces, např.: „Oceňuji, že sis nejdřív prohlídl/a celý obrazec a až pak jsi zvolil/a tu část, která pro tebe byla něčím významná.“*

Sdílení

- *Budu podceňovat sebe, aby mi vysvětlili jejich způsob řešení, např.: „Ty jo, na to bych nikdy nepřišla, jak jsi k tomu došel?“*
- *Pokud nebudou znát přesné pojmenování maličkosti, řeknu jim ho*

Individuální a psychologická odlišnost

- *Budu jim poskytovat méně a méně pomoci*
- *Na jejich odpověď navážu svou odlišnou odpovědí a zakončím to slovy, že je v pořádku, že na jednu věc máme více názorů*

Cíl a chování

- *Budu se je snažit motivovat, aby si stanovili cíle a dosáhli jich, např.: „Ty jo na začátku tě k tomu vždycky napadala tak jedna věc a teď už dokonce dvě nebo tři, kolik myslíš, že bys mohl dát u další maličkosti?“*

Měnící se entita

- *Když jim to nepůjde, tak je budu ujišťovat, že každý člověk se může zlepšit, budu uvádět příklady z dětství (např. ve školce by tě ani nenapadlo, že zvládneš celý den vydržet sedět v lavici a koukej, jak ti to jde)*

Optimistické alternativy

- *Když nebudou vědět další řešení, budu je podporovat zkušenostmi z minulosti (např. u maličkosti předtím jsi na to nakonec přišel, myslím, že i teď to zvládneš, máš na to)*

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas



V Teplicích dne X. X. 2021

Vážení rodiče,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a studuji obor psychologie. Obracím se na Vás s laskavou žádostí o spolupráci ve výzkumu v rámci diplomové práce s názvem *Srovnání psychometrického a dynamického přístupu při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou*. Jejím cílem je vyzdvižení dynamického přístupu jako vhodné metody testování. Diplomová práce je vedena pod záštitou Katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Získaná data by mohla být přínosným podnětem pro podrobnější studii na toto téma.

Jak by účast Vašeho dítěte ve výzkumu probíhala?

Výzkum bude realizován jako součást psychologického vyšetření v rámci PPP Teplice. Pro děti bude účast ve výzkumu znamenat jednu testovou metodu navíc. Jedná se o několikere překreslování obrazce spolu se zapojením paměťové složky. Zkušenosti ukazují, že děti provádějí daný úkol se zájmem a nadšením.

Spolupráce ve výzkumu je z Vaší strany dobrovolná, případná neúčast či odstoupení z výzkumu s sebou nepřináší jakékoliv negativní důsledky, včetně nulového vlivu na vyšetření a na další spolupráci. Abych mohla s Vaším dítětem pracovat, potřebuji nutně Váš informovaný souhlas se zařazením do vzorku. V průběhu výzkumu můžete kdykoliv účast odmítnout Vy i Vaše dítě.

Všechny údaje budou zpracovány anonymně – Vašemu dítěti bude přidělen kód, pod kterým budou dosažené výsledky evidovány a později anonymně zpracovány. I když Vás ve vstupním informovaném souhlasu rodičů žádám o datum narození Vašeho dítěte, tento údaj nebude nikde figurovat – je nutný pouze pro výpočet dosaženého věku (v letech a měsících).

Poskytnuté údaje budou zpracovány v souladu s ustanovením čl. 13 Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, obecného nařízení O ochraně osobních údajů („GDPR“).

Jak postupovat dále v případě, že máte o spolupráci na výzkumu zájem?

Děkuji Vám za laskavé posouzení žádosti o účast ve výzkumu, těším se na spolupráci. V případě Vašeho souhlasu se zařazením Vašeho dítěte do výzkumu vyplňte prosím dále přiložený formulář.

Kontakty pro jakékoliv dotazy:

Bc. Aneta Baborová

E-mail: A.Saksunka@seznam.cz

Tel. číslo: 776 667 432

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Sotáková, Ph.D. (hana.sotakova@pedf.cuni.cz)



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

INFORMOVANÝ SOUHLAS rodiče/zákonného zástupce

Jméno a příjmení dítěte: _____

Datum narození: _____

Jméno a příjmení rodiče/zákonného zástupce dítěte: _____

Prosím paraťujte:

- *Dávám tímto souhlas se zařazením svého dítěte do výzkumu Srovnání psychometrického a dynamického přístupu při testování Rey-Osterriethovou komplexní figurou.*
- *Souhlasím s tím, aby výzkum probíhal v rámci psychologického vyšetření v PPP.*

V _____ dne _____

Podpis rodiče/zákonného zástupce _____

Veškeré Vámi poskytnuté údaje budou zpracovány v souladu s ustanovením čl. 13 Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 ze dne 27. dubna 2016, obecného nařízení O ochraně osobních údajů („GDPR“).