

# Jazykové kompetence studentů se specifickými poruchami učení – analýza a interpretace

Renata Kovářová<sup>1</sup>  
Helena Chlebcová<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky; Fráni Šrámka 3, Ostrava; email: renata.kovarova@osu.cz

<sup>2</sup> Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky; Fráni Šrámka 3, Ostrava; email: helena.chlebcova@osu.cz

Grant: TAČR TL03000259

Název grantu: Vývoj diagnostické baterie čtení s porozuměním u žáků 2. stupně ZŠ

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** Vysokoškolské studium s sebou nese kvalitativní a kvantitativní změny, se kterými se studenti 1. ročníků vysokých škol musí co nejdříve vypořádat. Zcela jistě jsou na studenty kladeny vyšší kompetenční nároky. Každý student musí disponovat celou řadou kompetencí, aby ve studiu uspěl. Problematické se jeví prokazování jednotlivých kompetencí u studentů se specifickými potřebami. V našem příspěvku se zaměříme na jazykové kompetence u studentů se specifickými poruchami učení. Jazykové kompetence mají při studiu na vysoké škole nezastupitelné místo. Studenti v rámci svého studia píší seminární práce a eseje, skládají ústní i písemné zkoušky. Vyvrcholením vysokoškolského studia je obhajoba bakalářské, popř. diplomové práce. Studenti se specifickými poruchami učení v oblasti jazykových kompetencí více či méně selhávají, a to v důsledku subjektivních či objektivních příčin.

**Klíčová slova** kompetence, jazykové kompetence, student se specifickými poruchami učení,

## 1. KOMPETENČNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ

V průběhu vysokoškolského studia se od studentů očekává určitá míra samostatnosti a nezávislosti. Při vstupu na vysokou školu by měl student prokázat jistý kompetenční rámec, který si osvojil již v předchozích stupních studia. Na tomto místě je nezbytné se zamyslet nad termínem kompetence. Ty jsou v odborném pojetí vnímány rozdílně. Ve Strategii 2030+ jsou kompetence pojímány jako složitý soubor znalostí, dovedností a postojů, které jedinci umožňují úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci i v osobním životě. Dosažené znalosti se skládají z faktů a čísel, pojmů, myšlenek a teorií, které již byly stanoveny a které jedinci umožní porozumění určité oblasti nebo předmětu. Dovednostmi rozumíme schopnost provádět postupy a využívat stávajících znalostí k dosažení výsledků. Postoje pak popisují předpoklady a způsoby uvažování umožňující konat nebo na myšlenky, osoby či situace. (Fryč, 2020) Veteška (2008) pod termínem kompetence rozumí jedinečnou schopnost jedince úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů. Rozvoj je realizován na základě stanovených úkolů a životních situací, důležitá je motivace jedince, ochota

rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Kompetence nesou jisté znaky, kterými se vyznačují: (Veteška, 2008)

- Kompetence je vždy kontextualizována, tzn. že je zasazena do určitého prostředí nebo situace a je ovlivňována předchozími zkušenostmi, znalostmi, zájmy, ale také potřebami ostatních účastníků situace.
- Kompetence je multidimenzionální, což znamená, že se skládá z rozličných zdrojů jako jsou informace, znalosti, zkušenosti, představy a postoje a předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, což se odráží v lidském jednání a chování.
- Kompetence je definována standardem, to znamená, že předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je dána předem, zároveň je předem definován soubor měřitelných výkonových kritérií.
- Kompetence má potenciál pro rozvoj a je získávána v procesu vzdělávání a učení, které jsou považovány za celoživotní procesy.

V pedagogické praxi se v současné době používá termín klíčové kompetence ve vztahu k osvojení potřebných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou nezbytné jako pro osobní rozvoj jedince, tak i pro následné uplatnění ve společnosti. V etapě základního vzdělávání se za klíčové považují kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021) Na gymnáziích by si měl žák osvojit následující druhy kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou a kompetenci k podnikavosti. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2022) V současné době je termín jazykové kompetence nahrazován termínem komunikační kompetence, což reflektují i výše uvedené koncepční dokumenty. Někteří autoři rozdělují komunikační kompetenci na jazykovou a pragmatickou složku, přičemž jazyková kompetence je spojená s ovládnutím gramatického systému jazyka a pragmatická je realizována ve vlastním dorozumívání. (Kocurová, 2002) Podíváme-li se do Pedagogického slovníku, zde jsou samostatně vymezeny jazykové a komunikační kompetence následujícím způsobem. Jazyková kompetence je charakterizována jako schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely, přičemž základní jazykové dovednosti jsou receptivní (zde se jedná o poslech s porozuměním, čtení

s porozuměním) a produktivní, což je ústní a písemný projev. Pod termínem komunikační kompetence je zde specifikován soubor jazykových znalostí a dovedností, který umožňuje mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů apod. Zahrnuje také dodržování sociokulturních pravidel komunikace. (Průcha, 2001) My se v našem příspěvku držíme termínu jazykové kompetence tak, jak je pojmenován v diagnostické baterii DysTest, kterou jsme využili pro získání výzkumných dat.

### 1.1 Charakteristika subtestů zaměřených na jazykové kompetence z diagnostické baterie DysTest

DysTest - Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium představuje komplexní soubor pro posouzení čtenářských dovedností, jazykových kompetencí, sluchové a zrakové percepce a paměti v kontextu dyslexie. Tento soubor dílčích testů se využívá zejména v prostředí vysokoškolské diagnostiky za účelem nastavení optimálních podmínek při studiu (průběh i ověřování) v součinnosti s anamnestickým rozhovorem, screeningovým dotazníkem a analýzou předložených dokumentů z předchozí diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně, na něž v ideálním případě navazuje. Fokusem tohoto příspěvku je analýza jazykových kompetencí u vybraného vzorku studentů 1. ročníků s diagnózou specifických poruch učení (dominantě dyslexie, dysortografie), u nichž se předpokládá, že v této oblasti bude nejen zvýšená chybovost, ale také větší potřeba času pro úspěšné zvládnutí daného subtestu a tedy i aktivit během studia, které s jazykovými kompetencemi souvisejí (psaní esejí, seminárních prací, závěrečných prací, písemné vyjadřování, písemné zkoušení apod.). Testová baterie pracuje s termíny hrubý a mezní skór. Jelikož je budeme ve výzkumné části zmiňovat, je nezbytné si je vysvětlit. Hrubý skór (HS) je hodnota sledované proměnné, kterou testovaný student dosáhl. Většinou se jedná o dosažený počet bodů, naměřený čas při zpracování testu apod. Mezním skórem pak rozumíme hodnotu hrubého skóru, která určuje hranici mezi pásmem normy a pásmem deficitu. (Cimlerová, 2014)

Jedním, ze souboru subtestů, které tvoří dohromady index jazykových kompetencí, je test *fonologické kompetence*. Úkolem probanda je po zaznění zvukové nahrávky bezvýznamové slovo zopakovat a následně jej vyslovit znovu s vynecháním předem určené hlásky, např. ve slově „grabl“ vynechat 2. hlásku (grabl – gabl). Hodnocena je zde nejen správnost odpovědi, ale také pohotovost, rychlost reakce, kdy měrná jednotka pro posouzení je 5 s. Pohotovost odpovědi pracuje s předpokladem vyššího podílu kompenzačních mechanismů u studentů se specifickými poruchami učení (dále SPU), které pomáhají ve vybavování a fonologickém kódování (např. pomocí počítání hlásek na prstech, vizualizace, opakované jmenování apod.). Celkový počet slov v testu je 18 a maximální počet bodů je 36 (bodování 0-1-2). Mezní skór je 28.

*Diktát* je velmi diskutovaný diagnostický nástroj ve všech vzdělávacích stupních, ale vzhledem k charakteru vysokoškolského studia a komplexitě je zde na místě. Z možných sledovaných vrstev zde, v kontextu daného příspěvku, pouze uvedeme, že se jedná o šest na sobě nenavazujících (nijak odborně zatížených) vět, které jsou posuzovány v rovině ortograficko – fonologické, což reflektuje chyby v diakritice, chyby vyvolané podobností a ostatní, dále chyby morfologicko – lexikální, tedy chyby v morfémeh a lexikální. (Cimlerová, 2014) V kvantitativní rovině jsou sledovány počty chyb v jednotlivých rovinách, ale také celkově, včetně těch, které si proband opraví sám. V kvalitativní rovině jsou posuzovány jednak zmíněné oblasti chyb, ale také průvodní projevy, které se s tak specifickou zkouškou pojí (výbavnost, písmo, kvalita,

funkčnost...). Předpoklad u studentů se SPU je zvýšená chybovost, kdy se kvalita chyb propíše také do ostatních relevantních subtestů, které jsou součástí indexu jazykových kompetencí.

V testu *Morfologické kompetence* je reflektována, kromě morfologického kontextu, také fonologicko-ortografická a syntaktická rovina. Úkolem probanda je doplnit chybějící tvary slov do povídky tak, aby odpovídal svým významem jeho kontextu. Ve 27 případech proband upravuje výraz nabídnutý v závorce do správného tvaru, ve 4 případech je volena jedna odpověď ze tří možných variant (výrazy jež nelze skloňovat). Je potřeba brát v úvahu, že správný tvar se může skládat z vícero slov, např.: opravit → bude opraven a také, že věta bude vyžadovat zvrtný tvar zájmena, např.: ucesat → ucesal jsem se. (Cimlerová, 2014) Subtest je časově omezen a maximální čas pro jeho splnění je 15 minut. Nejvyšší počet bodů je 62 (bodování 0-1-2, z toho ne každý výraz může být hodnocen, vzhledem k možnostem variant, 1 bodem).

Subtest mapující *Lexikální fluenci* měří schopnost výbavnosti co největšího počtu slov na stanovenou hlásku za jednu minutu. Jmenovány mohou být jakékoli slovní druhy za 3 x 1 min, nejsou však povoleny zkratky, vlastní jména a slova příbuzná. Předpokladem je menší výbavnost s nerovnoměrnou křivkou u jedinců se SPU, také méně pozorované strategie, jako seskupování na základě nadřazeného pojmu, výskytu v určitém prostředí, konkrétně viděné apod. Do výbavnosti se také propisuje např. zvolený obor (směřování studenta).

*Syntaktická kompetence* byla zařazena autory testové baterie jako reflexe kompetencí zaměřených na písemné vyjadřování myšlenky a její argumentace. Dovednost psát souvislé smysluplné testy je ve vysokoškolském prostředí (zejména některých oborech) klíčová. Ať už se jedná o zpracování dílčích prací studenta (viz výše), či kvalifikačních prací nebo také prezentaci vlastních výsledků. Obtíže ve větě skladbě a problém s formulováním vět je připisováno také jako důsledek dlouhotrvajících čtenářských obtíží v důsledku dyslexie, které zahrnují cílené vyhýbání se čtení smysluplného dlouhého textu v důsledku kompenzačního chování. Zadáání subtestu je následující. Studentovi je předloženo 15 slov na kartičkách, ze kterých má za maximálně 7 minut konstruovat větu, žádné nesmí opomenout. Vzhledem k mnohonásobné možné kombinatorice sestavili autoři testu v aplikaci algoritmus pro hodnocení na základě míry porušení, respektive dodržení syntaktického pravidla s logickým smyslem, nejvyšší počet bodů je ohodnocen 100, náhodné pořadí slov 0. Propojení kvalitativního rozboru tohoto subtestu se subtestem *resumé*, je na místě, zejména v hodnocení výstavby vět, respektive jejich přetížení.

*Resumé* je poslední ze zkoušek jazykové kompetence. Tento test v sobě zahrnuje všechny předchozí dovednosti, zároveň je nejvíce vypovídající vzhledem k očekáváním, která jsou na studenty v písemném projevu kladena a také se jedná o zkoušku, kde budou studenti spadající do skupiny jedinců se SPU nejvíce oslabeni (kvalitativně i kvantitativně). Tento subtest je ovlivněn dalšími dovednostmi (čtenářské dovednosti, pracovní paměť, zkušenost se psaným textem na základě studia dalších textů apod.). Jsou zde jistá očekávání, a to že student bude schopen samostatně formovat věty a volit adekvátní výrazové jazykové prostředky, které nejsou předem dány (omezeny zpracovávaným tématem) a bude schopen propojit věty a souvětí v logický celek v jednotné kompozici. Základem subtestu je tiché čtení s porozuměním. Studenti mají za úkol potichu přečíst předložený text a poté co nejpodrobněji napsat, o čem pojednával. Na zpracování textu mají 7 minut (s kontrolou času 1 minutu před koncem pro případné uzavření myšlenky). Kromě rozsahu je hodnocena také míra věrnosti předloze (se zaměřením na užití množství zachycených detailů a podchycení smyslu textu), užití jazykové prostředky, včetně kvality chyb a použité slovní

zásoby a v neposlední řadě také kompoziční výstavba textu, tedy užitý syntax a vnitřní struktura textu (způsob argumentace, relevantnost uváděných informací apod.). (Cimlerová, 2014) Předpoklad je u studentů se SPU zaměřený na kratší text, oproti studentům intaktním a zvýšeným výskytem chyb obdobně, jako v diktátu, včetně menšího zastoupení detailů. Zároveň lze očekávat nerovnoměrný výkon ve sledovaných oblastech. Tento test je důležité také komparovat právě se zkušeností studenta s psaným textem z předchozího studia. Propisovat se zde bude již dřívější profilace, a tedy i volba oboru studia.

## 2. ANALÝZA A INTERPRETACE JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ U STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

### 2.1 Metodologické vymezení výzkumného šetření

Výzkumné šetření je primárně realizováno kvantitativním přístupem. Kvantitativní výzkum je takový, který je měřitelný vědeckými metodami. Jedná se o jevy, které jsou kvantifikovatelné, srovnatelné a porovnatelné. Vyhodnocování probíhá zejména statistickými metodami. (Punch, 2008). Kvantifikované údaje jsou v našem příspěvku doplněny kvalitativní složkou – analýza typu chyb. Výzkumným problémem bylo tedy zjistit, jaké jsou jazykové kompetence studentů se specifickými poruchami učení při nástupu na vysokou školu. Základní testovou metodou, kterou jsme k získání dat využili, byl DysTest, konkrétně jeho část věnovaná jazykovým kompetencím. Jednotlivé subtesty jsou popsány v první kapitole. Jenom pro shrnutí můžeme říci, že jsme využili 6 subtestů, přičemž 3 z nich byly časově limitovány (morfologická kompetence, lexikální kompetence a syntaktická kompetence). Dva subtesty byly limitovány pouze ve své jedné části (Resumé a Diktát). V subtestu Resumé student četl předložený text, dle své časové potřeby, následně měl vymezeno 7 minut na zapsání hlavních myšlenek. V subtestu Diktát bylo časově omezení pro opravu chyb až po napsání celého diktátu. Jeden subtest nebyl nijak časově omezen. Jedná se o fonologickou kompetenci, nicméně dlouhé prodlevy při odpovědích se projeví v následném hodnocení.

Výzkumné šetření probíhalo u 28 studentů<sup>1</sup> 1. ročníku vysoké školy. Všichni studenti měli za sebou již patrnou a doloženou historii týkající se specifických poruch učení. U všech z nich byly SPU diagnostikovány již na 1. stupni základní školy. Pouze 1 student v době povinné školní docházky byl zařazen do třídy pro žáky se specifickými poruchami učení. Ostatní studenti byli vzděláváni inkluzivní formou. Výzkumné šetření probíhalo v měsících září – listopad 2022 v rámci funkční diagnostiky, tj. nastavení optimálních podmínek pro studium na vysoké škole.

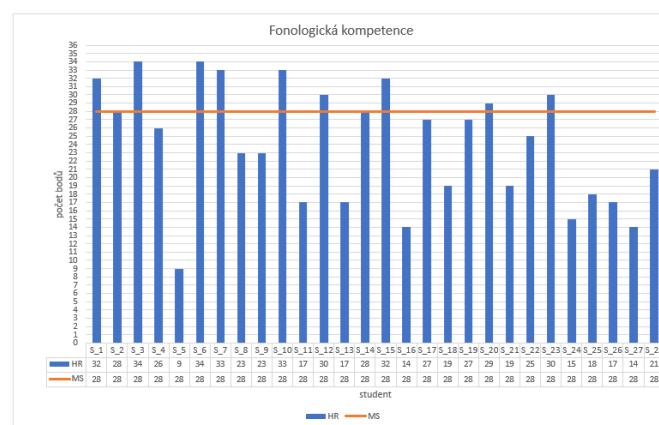
### 2.2 Analýza získaných dat

#### Fonologická kompetence

Fonologické schopnosti se rozvíjejí již od předškolního věku a v současné době se uvažuje o kontinuu vývoje dovedností tzv. fonologického povědomí. Fonologické povědomí chápeme jako schopnost manipulace s dílčími segmenty, které utvářejí slova. (Smolík, 2014) Adamcová (in Májová 2009) vyčleňuje 4 základní dovednosti, které jsou základem fonologického povědomí: rýmování, sluchová analýza, sluchová syntéza a manipulace s hláskami. Přestože hovoříme o vývoji již v předškolním věku, u jedinců se SPU nezdá přetrvávají problémy v jednotlivých dovednostech až do dospělosti. U studentů vysokých škol se

oslabené fonemické povědomí manifestuje obtížemi s osvojováním odborných termínů, nepřesným zachycením nových informací, nepřesným zápisem apod. (Krejčová, 2019) Každý obor má vytvořen určitou pojmovou síť, ve které se studenti musí orientovat a kterou adekvátně využívají. Proto je nezbytné, aby si studenti jednotlivé pojmy správně osvojili, zapamatovali a mohli tak využívat ve studiu. Pokud má student pojem náležitě zvniřněn, je schopen jej samostatně užívat v relevantních situacích, což se od studentů vysokých škol očekává. Studenti se SPU mívají v této oblasti výrazné obtíže a je proto nezbytné nastavit jim adekvátní servisní opatření, které spočívá zejména v navýšení času pro osvojení daných termínů a ověřování, zda student pojem pochopil a umí s ním adekvátně pracovat. V souboru jazykových kompetencí v testové baterii DysTest je zařazen pouze subtest Fonologická kompetence. V grafu 1 představujeme výsledky studentů se specifickými poruchami učení, kteří tvoří náš výzkumný soubor.

Graf 1: Výsledky u sledovaného souboru v testu Fonologické kompetence



Z grafu 1 je patrné, že 9 studentů překonalo mezní skóre, což můžeme považovat za fakt, že fonologické povědomí je u nich na dobré úrovni. 2 studenti dosáhli přesně mezního skóre, což je přechod mezi pásmem normy a deficitu. 17 studentů pak mělo hrubý skóre nižší, než je mezní skóre, což napovídá o nedokonalé fonologické kompetenci. V tabulce 1 uvádíme absolutní a procentuální přehled úspěšnosti studentů v tomto subtestu.

Tabulka 1: Souhrnné výsledky v testu Fonologické kompetence

Dosažený výsledek	Absolutní hodnota	Procentuální vyjádření
Nad mezním skóre	9	32,2 %
Mezní skóre	2	7,1 %
Pod mezním skóre	17	60,7 %

Z výše uvedených čísel vidíme, že je stále vysoké procentu studentů, u nichž problémy ve fonologickém uvědomování přetrvávají a můžeme očekávat dopad do čtení odborných textů a osvojování si nových pojmů. Největší problém měli studenti v manipulaci slovy, ve kterých byly souhláskové shluky.

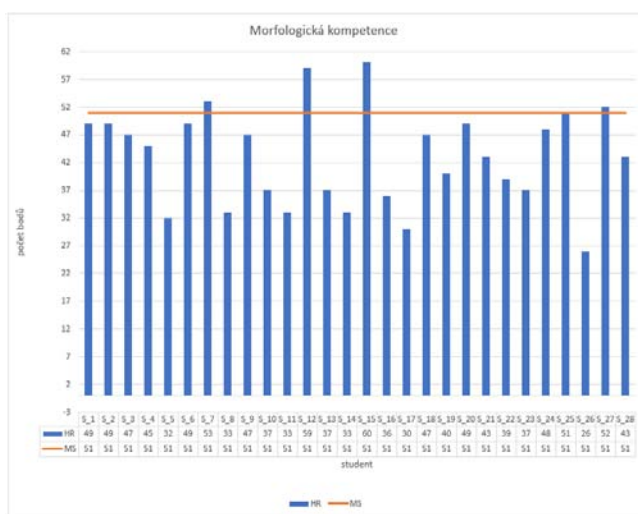
#### Morfologická kompetence

Morfologie je lingvistická věda, která se zabývá tvořením slov, jako je skloňování a časování, ale také pravidelným odvozováním slov pomocí předpon a přípon. Z tohoto pohledu můžeme morfologii členit na derivační a flektivní. Derivační morfologie představuje

<sup>1</sup> Pod termínem student rozumíme student/studentka

odvozování nových slov ze starých, např. sloves z podstatných jmen. Flektivní morfologie se zaměřuje na tvoření nových tvarů tak, aby zapadaly do příslušného gramatického kontextu nebo vytvářely určitou gramatickou kategorii. V běžném užívání jazyka jsou morfologie a syntax často provázány a lze proto hovořit o termínu morfosyntax. (Smolík, 2014) Můžeme říci, že v tomto duchu je sestaven je i subtest Morfologické kompetence. (Cimlerová, 2014) Na vysoké škole se očekává, že student bude schopen psát seminární práce, eseje, prezentace apod. Právě v těchto aktivitách se mohou projevit chyby pramenící z nedostatečné morfologické kompetence. Lze říci, že to souvisí i s jazykovým citem, který mají jedinci se SPU často snížený. (srov. Kocurová, 2002) V grafu 2 představujeme výsledky morfologické kompetence u studentů se specifickými poruchami učení, kteří tvoří náš výzkumný soubor.

Graf 2: Výsledky u sledovaného souboru v testu Morfologické kompetence



Z výše uvedeného grafu je patrné, že dosažené výsledky jsou u většiny studentů pod mezním skórem. Pouze 4 studenti překročili mezní skór, z toho 2 výrazně. Jeden student dosáhl přesně mezního skóru. Výsledky ostatních studentů jsou pod mezním skórem. V tabulce 2 uvádíme přehled absolutních hodnot a procentuálního vyjádření v testu Morfologické kompetence.

Tabulka 2: Souhrnné výsledky v testu Morfologické kompetence

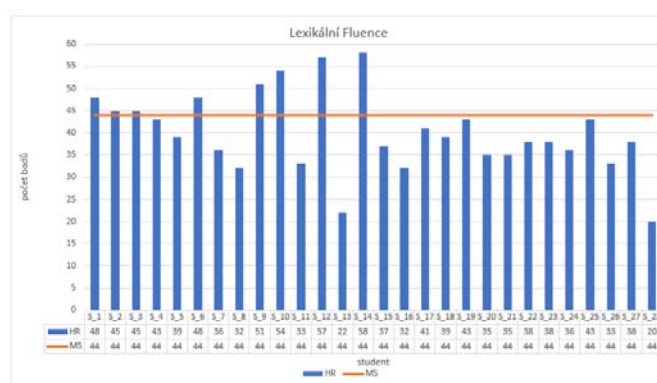
Dosažený výsledek	Absolutní hodnota	Procentuální vyjádření
Nad mezním skórem	4	14,3 %
Mezní skór	1	3,6 %
Pod mezním skórem	23	82,1 %

Zamysleme-li se nad chybovostí, která se u studentů vyskytuje nejčastěji, jedná se o doplnění nesprávných tvarů slov, které plynou z nepochopení kontextu věty nebo z neznalosti gramatických jevů (např. skloňování zájmena já). Problém se objevuje také v užívání trpného rodu. Pokud se jedná o výběr slov z nabídky, většinou studenti doplňují správnou variantu. Pro vyučující z toho plyne doporučení k akceptaci jednodušších větných konstrukcí a tolerance občasné gramatické chybovosti v písemných pracích studenta

## Lexikální fluence

Úspěch v testu Lexikální fluence předpokládá přítomnost adekvátní slovní zásoby a výbavnosti slov. V neurologické praxi se využívá test verbální fluence, ve kterém jsou nároky kladeny na mentální flexibilitu a schopnost rychle organizovat informace do sémanticky příbuzných skupin, nezbytné jsou vybavovací strategie a kvalita pracovní paměti. Verbální fluenci rozlišujeme ze dvou hledisek: na sémantickou, kdy jsou slova jmenována dle kategorií, např. zvířata, oblečení, zelenina apod. a lexikální (neboli fonemickou), kdy jsou slova jmenována dle počátečního písmena. Hodnotí se počet slov, který testovaná osoba vygeneruje, sledovány jsou chyby a perseverace. (Humelová, 2014) V DysTestu byla využita verze lexikální fluence. V grafu 3 představujeme její výsledky u sledovaného souboru studentů se specifickými poruchami učení.

Graf 3: Výsledky u sledovaného souboru v testu Lexikální fluence



Jedinci, kteří mají problém v této oblasti často selhávají v ústních i písemných zkouškách, jelikož nemají dostatečnou výbavnost slov, aby zadaný problém objasnili. V praxi to znamená, že vyučující v rámci vyrovnávání podmínek má studentovi poskytnout jednak větší časový prostor, ale také nabídnout jistou strukturu problému. Je také nezbytné akceptovat nižší slovní zásobu a možné problémy s výbavností odborných termínů. V tabulce 3 uvádíme přehled absolutních hodnot a procentuálního vyjádření v testu Lexikální fluence.

Tabulka 3: Souhrnné výsledky v testu Lexikální fluence

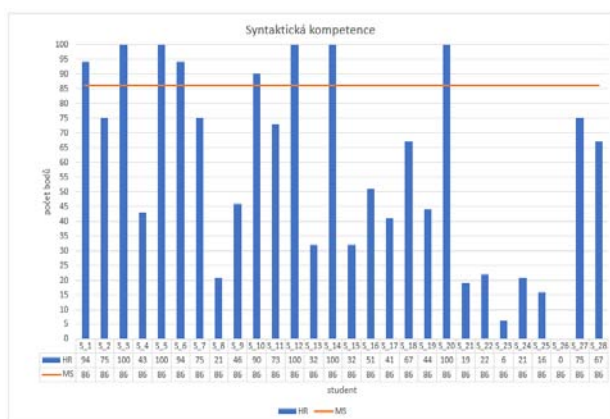
Dosažený výsledek	Absolutní hodnota	Procentuální vyjádření
Nad mezním skórem	8	28,6 %
Mezní skór	0	0 %
Pod mezním skórem	20	71,4 %

Pokud se týká chybovosti, studenti občas jmenují vlastní jména nebo slova příbuzná, i když na počátku dostanou informaci, že tato slova užívat nemají. Také je častým jevem, kdy si student na žádné slovo na danou hlásku nemůže vzpomenout. Reakce na to je různá, někteří se soustředí, jiní verbalizují, že si nemohou vzpomenout. Kdybychom se měli zaměřit na slova, která se u většiny studentů opakují, je to např. slovo láska, maminka (v různých obměnách). Také se vyskytují odborné termíny z oblastí, na kterou se student zaměřuje. Časté je to zejména u studentů z lékařské fakulty.

## Syntaktická kompetence

Jak již bylo řečeno výše, syntax je úzce propojen s morfológií, proto se v současné době používá termín morfosyntaktické procesy. Kdybychom chtěli syntax od morfológie oddělit, pak nejjednodušším hlediskem je schopnost vytvářet dlouhé věty. Toto bylo použito v DysTestu, přičemž studentům byl dán podnětový materiál, což předpokládalo i prokázání morfológičeských dovedností. Kdybychom chtěli charakterizovat syntax, pak můžeme říci, že syntax je oblast závislejší na schopnosti organizovat a integrovat materiál v krátkodobé paměti. (Smolík, 2014) Obecně můžeme říci, že tento test byl pro mnoho studentů velmi obtížný, což dokazují graf 4.

Graf 4: Výsledky u sledovaného souboru v testu Syntaktické kompetence



Z grafu 4 je patrné, že výsledky mezi jednotlivými studenty jsou značně nevyrovnané a v mnoha případech jsou na velmi nízké úrovni. Dokonce se zde vyskytuje i student, který v tomto testu nedosáhl žádného dílčího úspěchu a výsledek testu byl hodnocen 0 body. V tabulce 4 uvádíme přehled absolutních hodnot a procentuálního vyjádření ve zmíněném testu.

Tabulka 4: Souhrnné výsledky v testu Syntaktické kompetence

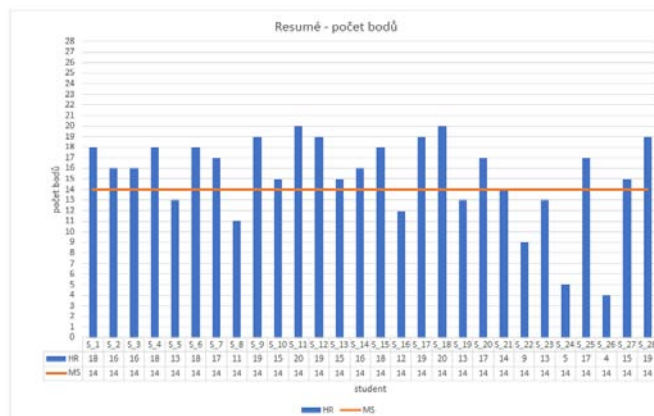
Dosažený výsledek	Absolutní hodnota	Procentuální vyjádření
Nad mezním skórem	8	28,6 %
Mezní skór	0	0 %
Pod mezním skórem	20	71,4 %

Přestože souhrnné výsledky jsou stejné jako v testu lexikální fluence, je patrná výraznější nerovnoměrnost výkonů. Mnoho studentů dosahuje velmi nízkého hrubého skóru, což je pouze jedna stránka. Velmi zajímavé je srovnání s postupy řešení a strategiemi, které jednotliví studenti využívají.

## Resumé

Resumé je komplexní test, který se skládá z tichého čtení s porozuměním a následného zápisu hlavních myšlenek. Jelikož jsme sledovali úroveň jazykových kompetencí, neanalyzovali jsme v tomto příspěvku čas potřebný ke čtení. Přesto můžeme říci, že ve většině případů je čas výrazně vyšší, než je mezní skór. Graf 5 ukazuje výsledky u sledovaného souboru studentů se SPU.

Graf 5: Výsledky u sledovaného souboru v testu Resumé (počet dosažených bodů)



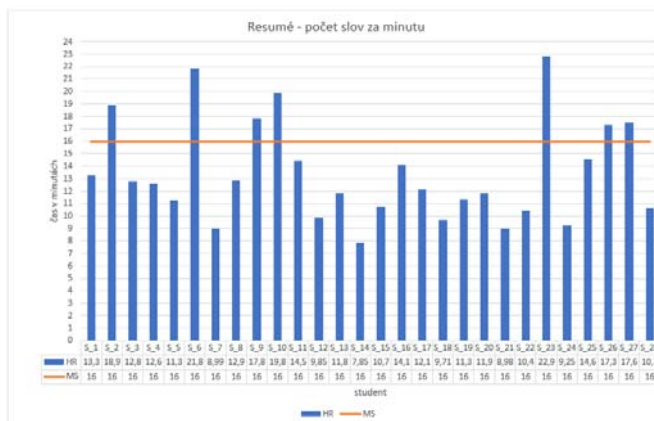
Podíváme-li se na graf 5, působí ve srovnání s ostatními grafy kompaktněji. Dosažené výkony studentů se pohybují kolem hodnoty mezního skóru a již od pohledu lze říci, že mezní skór přesáhl nejvyšší počet studentů, což dokládá i tabulka 5.

Tabulka 5: Souhrnné výsledky v testu Resumé (počet dosažených bodů)

Dosažený výsledek	Absolutní hodnota	Procentuální vyjádření
Nad mezním skórem	19	67,8 %
Mezní skór	1	3,6 %
Pod mezním skórem	8	28,6 %

Můžeme pouze spekulovat, proč v tomto testu studenti dosáhli relativně dobrých výsledků. Možná je to tím, že tuto činnost již v průběhu předchozího studia vykonávali a našli si mechanismy, které kompenzují problémy vyplývající ze specifických poruch učení. Nicméně v tomto testu je sledován ještě jeden parametr, který zde budeme dokumentovat, a to je počet slov napsaných za 1 minutu. Zde už je výsledek horší, což ukazuje graf 6.

Graf 6: Výsledky u sledovaného souboru v testu Resumé (počet napsaných slov za 1 minutu)



Z grafu a tabulky 5 je patrné, že studenti jsou schopni daný úkol zpracovat, což je předpoklad pro úspěch ve studiu, nicméně graf 6 nám ukazuje, že studenti pracují (někteří výrazně) pomaleji

tempem, než se očekává. Zde je to prezentováno ve výšce mezního skóru. Tabulka 6 ukazuje celkový přehled absolutních hodnot a procentuálního vyjádření. Z uvedeného vyplývá fakt, že studenti pro úspěšné splnění úkolu potřebují navýšený časový prostor.

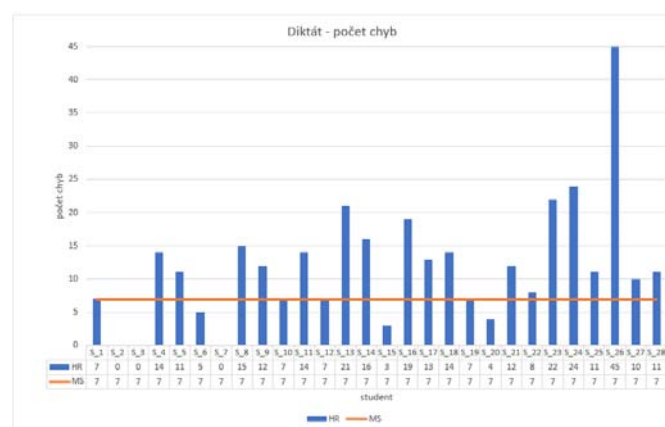
Tabulka 6: Souhrnné výsledky v testu Resumé (počet napsaných slov za 1 minutu)

Dosažený výsledek	Absolutní hodnota	Procentuální vyjádření
Nad mezním skórem	7	25 %
Mezní skór	0	0 %
Pod mezním skórem	21	75 %

### Diktát

Diktát je souhrnná specifická didaktická metoda, která je v průběhu školní docházky využívána pro procvičení a pravidelnou kontrolu praktických znalostí pravopisu, a to jak na základních, tak i středních školách. Metoda diktátů spočívá v mluveném předříkání připraveného textu učitelem. Žáci musí tento text přepsat do psané podoby a dle svých nejlepších schopností aplikovat naučená gramatická pravidla. Diktát je komplexní metoda, která je často využívána i k pedagogické diagnostice. Aby žák/student správně napsal diktát, potřebuje mít vyzrálé sluchové vnímání (diferenciaci, analýzu, syntézu, paměť), zrakové vnímání a jemnou motoriku a grafomotoriku. V neposlední řadě musí znát a umět aplikovat gramatická pravidla. Diktát je velmi komplexní činnost, která sice už ve většině případů není realizována na vysoké škole (snad s výjimkou studia jazyků), nicméně běžnou činností, která provází studenty vysoké školy, je zápis přednášek a záznamy ze seminářů a cvičení. Proto byl diktát jako jeden ze subtestů zařazen i do Dystestu a je vyhodnocován v komplexu jazykových kompetencí. V přehledu jeho vyhodnocení uvádíme až jako poslední, jelikož se liší od předchozích. V předchozích subtestech (viz grafy a tabulky) jsme sledovali úspěšnost studentů. Počet získaných bodů byla pozitivní hodnota (čím více bodů, tím lepší výsledek). V tomto případě je to naopak. V grafu 7 představujeme souhrnné výsledky všech studentů a uvádíme počet chyb v diktátě, což znamená, že čím je větší bodové hodnocení, tím hůře.

Graf 7: Výsledky u sledovaného souboru v Diktátu - počty chyb



Z grafu 7 vidíme, že hrubý skór v počtu chyb je 7, přičemž většina studentů udělala chyb více, což ve studiu může vést k nesprávnému a neúplnému zápisu informací z přednášek a seminářů. Tabulka 7 ukazuje počty chyb v souhrnu u celého výzkumného souboru ve vztahu k meznímu skóru. Variabilita chyb je různorodá, kromě

nesprávné diakritiky se také objevují ve zvýšeném počtu chyby vyvolané podobnostmi. Lze také říci, že kvalita – typ chyby, který můžeme sledovat v diktátu, nalezneme také v subtestu Resumé.

Tabulka 7: Souhrnné výsledky v Diktátu (počty chyb)

Dosažený výsledek	Absolutní hodnota	Procentuální vyjádření
Nad mezním skórem	18	64,3 %
Mezní skór	4	14,3 %
Pod mezním skórem	6	21,4 %

### 3. ZÁVĚR

Vysokoškolské studium představuje pro studenty se SPU výzvu, a to i v případě, že je adekvátně zvolen obor a student dokáže aktivně pracovat s limity, které mu přináší do života právě tato specifická. Mnoho studentů má již zvnitřněné určité kompenzační mechanismy, které mu umožňují studium zvládnout. Tyto strategie jsou však při provádění testu často patrné a propisují se dominantně do zvýšeného času potřebného k splnění zadaného, což klade důraz na servisní opatření, v podobě práce s navýšením časové dotace na úkol či zkoušení. Na počátku jsme si stanovili výzkumný problém, a to zjistit, jaké jsou jazykové kompetence studentů se specifickými poruchami učení. Podíváme-li se na představený vzorek studentů, nejlépe si vedli (v kontextu prezentovaného) v subtestu Resumé (v počtu získaných bodů za kvalitu textu), avšak ve stejném subtestu (počet slov za minutu) jsou spolu se subtestem Morfologická kompetence na tom nejhůře, kde bylo úspěšných 7 respektive 5 studentů nad či přesně na hranici mezního skóre. Nutno podotknout, že jsou-li subtesty zadávány dle manuálu administrátora, je oblast morfoloogické kompetence v pořadí poslední (tedy 15.). Zvýšená únava při práci s textem, ať už formou čtení či písemného zpracování, hraje také významnou roli. Není výjimkou, že proces funkční diagnostiky trvá i 3 až 4 hodiny, s ohledem na pracovní tempo studenta. Tady je na místě paralela s ohledem na zvýšenou zátěž ve zkuškovém období.

### Zdroje

1. CIMLEROVÁ, Pavla, Barbora ČALKOVSKÁ, Iva DUDÍKOVÁ, Marie KOCUROVÁ, Lenka KREJČOVÁ, Iveta MACHÁČOVÁ, Petr PEŇÁZ a Miroslav ZÍTKO, 2014. *DysTest - Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium: Manuál administrátora*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7767-6.
2. FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1.
3. HUMELOVÁ, Zuzana a Eva JANOUŠOVÁ, 2014. Limity zkoušky verbální fluence v diferenciální diagnostice neurologických onemocnění. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. (4), 487-492. ISSN 1210-7859.
4. KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: Specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
5. KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie: Psychologické souvislosti*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3950-2.

6. MÁJOVÁ, Ludmila, 2009. Fonologické dovednosti a jejich význam v počátečních fázích rozvoje čtení. *Pedagogika*. Praha, (1), 17 - 23. ISSN 0031-3815.
7. PUNCH, Keith. F., 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
8. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
9. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
10. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, 2022. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
11. SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-9631-4.
12. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-1770-8.