

# NEMOC BEZMOCNÝCH: LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE

Analýza inteligenčního testu SON-R

**Mgr. Simona Pekárková**

**Mgr. Adéla Lábusová**

**PhDr. Miroslav Rendl**

**Mgr. et Mgr. Tomáš Nikolai**

*Analýza byla financována z grantového programu*

*na podporu desegregace českého školství*

*Nadace Open Society Fund Praha*



Nadace Open Society Fund Praha působí v České republice od roku 1992 jako součást mezinárodní sítě nadací založené a podporované americkým finančníkem a filantropem Georgem Sorosem. Během svého působení vynaložila již více než 1 miliardu korun (rozdělenou do zhruba 9000 grantů) na podporu aktivit usilujících o rozvoj otevřené společnosti a demokracie. Programy nadace jsou zaměřeny především na posílení role práva, rozvoj občanského sektoru, lidská práva, veřejné zdraví, vzdělávání a mezinárodní spolupráci. Rovněž jsou podporovány organizace zaměřené na boj proti korupci, posilování transparentnosti veřejné správy, obhajobu veřejného zájmu a usilující o rovné příležitosti pro ženy a muže a zvyšování politické participace žen.



Realizátor projektu:

Člověk v tísni, o. p. s.

Vzdělávací program Varianty



Doba realizace: březen – prosinec 2010

Korektury: Mgr. Kateřina Horváthová

Sazba: Robert Konopásek

ISBN 978-80-87456-05-7

## OBSAH

Úvod .....	4
------------	---

### VÝCHODISKA, DEFINICE POJMŮ, POPIS TESTU A HYPOTÉZA

<b>Intelligence a inteligenční testy</b> .....	8
Teorie „mentální síly“ .....	9
„Culture fair“ testování .....	10

<b>Kulturní podmíněnost – teoretická abstrakce, nebo realita praxe?</b> .....	12
---	----

<b>Metodologie</b> .....	15
--------------------------	----

<b>Definice pojmů</b> .....	17
Kultura .....	18
Sociálně vyloučená romská rodina .....	19

<b>Deskripce diagnostického nástroje SON-R</b> .....	22
Historie vzniku testu .....	22
Deskripce .....	24
Kulturní nezátíženost podle autorů holandské standardizace .....	27

<b>Hypotéza</b> .....	29
-----------------------	----

### ANALÝZA INTELIGENČNÍHO TESTU SON-R

Ríša .....	34
Dan .....	37
Zbyněk .....	40

<b>Mozaiky</b> .....	43
----------------------	----

<b>Kategorie</b> .....	45
------------------------	----

<b>Skládky</b> .....	47
----------------------	----

<b>Analogie</b> .....	50
-----------------------	----

<b>Situace</b> .....	52
----------------------	----

<b>Vzory</b> .....	54
--------------------	----

### ZÁVĚRY

<b>Etnická, státní, kulturní nebo sociální nezátíženost testů?</b> .....	58
--	----

Státní příslušnost a etnicita jsou příliš hrubé kategorie .....	58
---	----

Vzdělání jako rozhodující kritérium pro znevýhodnění .....	60
--	----

Kulturní nebo sociální znevýhodnění? .....	61
--	----

<b>Rozumění a sociální souvislosti</b> .....	62
--	----

Konflikty kognitivních modelů na konkrétních příkladech .....	67
---	----

<b>Sociálně nezátížené testy?</b> .....	75
---	----

Diagnostika pomocí „culture fair“ testů .....	75
---	----

Analýza testu SON-R s ohledem na udávanou kulturní nezátíženost .....	77
---	----

Závěrečné shrnutí .....	81
-------------------------	----

<b>Lehká mentální retardace – nemoc bezmocných</b> .....	83
--	----

Příloha č. 1 .....	88
--------------------	----

Příloha č. 2 .....	90
--------------------	----

Bibliografie .....	91
--------------------	----

## ÚVOD

Již delší dobu se v České republice řeší, proč mnoho romských dětí neuspívá ve školském vzdělávacím systému. Velké procento těchto dětí pochází ze znevýhodněného prostředí, navštěvují základní školy praktické a mají stanovenou diagnózu lehké mentální retardace. S tím nutně souvisí i problematika diagnostiky těchto dětí v poradenských pracovištích. Nezbytnou podmínkou stanovení diagnózy lehké mentální retardace je psychologické vyšetření, jehož zatím většinou nejdůležitější součástí je inteligenční test. Vybrali jsme proto jeden ze současných inteligenčních testů a podrobili ho kvalitativní analýze, abychom odpověděli na otázku, **zda nejsou romské sociálně vyloučené děti testem znevýhodněny** a pokud ano, jakým způsobem. V souvislosti s tím se ptáme, **co je ve vztahu k inteligenčním testům znevýhodňuje. Ke sběru dat jsme zvolili kvalitativní přístup, neboť statistické zpracování je již dokumentováno a neumožňuje zohlednit stěžejní okolnosti, a sice to, jak prostředí, ve kterém děti vyrůstají, může ovlivnit výsledky testů.**

Přistoupili jsme k analýze testu SON-R, který je označován jako „kulturně nezatížený“ či tzv. „culture fair“, je v současné době dostupný pro pedagogicko-psychologické poradny a je doporučován pro děti „obtížně testovatelné“ a pro děti „sociokulturně znevýhodněné“. Jedná se o test přejatý z Holandska a v roce 2005 standardizovaný pro Českou republiku. Jeho hlavní odlišností oproti ostatním inteligenčním testům je to, že ho lze zadávat beze slov – neverbálně.

Zjišťovali jsme, jak děti z romských sociálně vyloučených rodin rozumějí materiálu tohoto testu a jak v kontextu prostředí, ve kterém vyrůstají, chápou souvislosti zásadní pro vyřešení jednotlivých úloh. Zároveň nás zajímalo, nakolik je jejich selhání v jednotlivých úlohách známou skutečnou absencí nějaké kognitivní funkce, již by test měl měřit. Od března do listopadu 2010 jsme pracovali se třemi šestiletými dětmi, které ještě nenastoupily povinnou školní docházku. Dojížděli jsme k nim domů, abychom mohli lépe zohlednit materiální i výchovné prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Nejprve byly děti standardně vyšetřeny testem SON-R. Následně jsme s nimi všechny úlohy procházeli znovu (někdy i vícekrát) a doptávali jsme se, jak jednotlivým zadáním rozumějí. Pokud děti instrukcím nerozuměly, nerozpoznaly předmět či neměly dostatek znalostí k vyřešení úlohy, podávali jsme jim doplňující vysvětlení. Díky tomu jsme mohli sledovat, jak děti mění strategie řešení, pokud

jsou jim zprostředkovány všechny k řešení potřebné informace. O veškeré práci jsme vedli záznamy a posléze jsme nasbíraný materiál zpracovávali s expertní skupinou.

Text je rozčleněn do tří hlavních kapitol. V úvodní se nejprve věnujeme vymezení našich východisek, důležitých pojmů a souvislostí. Stručně shrnujeme pojetí inteligence v oboru psychologie, jeho návaznost na fenomén inteligenčních testů a historii „culture fair“ testů. V další podkapitole vysvětlujeme, jak se naše téma týká současné praxe a odkazujeme na relevantní výzkumy a šetření. Následuje popis metodologie, vymezení základních pojmů „kultura“ a „sociálně vyloučená romská rodina“, podrobnější popis zvoleného inteligenčního testu SON-R a definice naší hypotézy. Celá druhá kapitola se věnuje rozboru jednotlivých subtestů a úloh inteligenčního testu SON-R. Po stručném představení dětí a jejich rodin následuje detailní konfrontace materiálu testu s uvedenými reakcemi a výpověďmi dětí a s naším výkladem zohledňujícím kontext života dětí. Druhá kapitola je rozčleněna podle jednotlivých subtestů. Každý subtest rozebíráme zvlášť (v rámci rozborů se věnujeme samostatně každému dítěti) a hodnotíme jej ve vztahu k testování sociokulturně znevýhodněných dětí. Nakonec podáváme náměty k jeho adekvátnější interpretaci. Třetí, závěrečná kapitola – rozčleněná do čtyř podkapitol – je celkovým zhodnocením výstupů z analýzy. Nejprve se věnujeme problému užívání pojmů „kultura“ a „národnost“, „etnicita“, „státní příslušnost“ a „sociální vyloučení“ a poukazujeme na souvislost vzniku kulturní odlišnosti v návaznosti na sociodemografická kritéria. V další podkapitole (Kultura vs. vzdělání – jazyk vs. myšlení) naše zjištění, že test SON-R je pevně svázán s jazykem, a tedy i konkrétním kulturním zázemím, ač jeho zadání probíhá neverbálně, uvádíme do souvislosti s teorií kognitivní vědy, disciplíny, usilující od 70. let minulého století o komplexní zkoumání lidské mysli. V podkapitole Zhodnocení testu vztahujeme naše výstupy konkrétně k testu SON-R a obecně k pojetí kulturní nezatíženosti u standardizovaných inteligenčních testů. Poslední podkapitola shrnuje naše stanovisko k diagnóze lehké mentální retardace u sociálně vyloučených romských dětí v České republice, vyplývající z provedeného výzkumu.

Text je určený především odborné veřejnosti a všem psychologům a psychologům, kteří používají při své práci inteligenční testy. Obzvláště část textu, kde rozebíráme jednotlivé subtesty, může sloužit zároveň jako další pomocný manuál k použití testu SON-R především v případě, kdy bude vyšetřováno dítě z romské sociálně znevýhodněné rodiny.

U každého subtestu jsou pojmenovány problematické momenty, se kterými je možné se v praxi setkat, a zároveň návrhy, jak subtesty vhodněji interpretovat. Vzhledem k tomu, že text pojednává poměrně detailně o velmi úzce profilovaném tématu kulturně nezatížených inteligenčních testů, resp. konkrétního testu SON-R, nebylo možné se vyhnout odborné někdy až technicistní terminologii. Obzvláště v některých kapitolách, jako například u popisu testu nebo v jeho závěrečném zhodnocení ve vztahu ke kulturní nezatíženosti. Snažili jsme se ovšem, aby byl text srozumitelný a přístupný pro širší veřejnost, která má o danou problematiku zájem.

## VÝCHODISKA, DEFINICE POJMŮ, POPIS TESTU A HYPOTÉZA

## INTELIGENCE A INTELIGENČNÍ TESTY

Základem našeho výzkumu je analýza diagnostického nástroje sloužícího k zjišťování inteligenčního kvocientu (IQ) a následně inteligence. Proto nejprve krátce o problematice pojmu inteligence v psychologii. Inteligence je v odborné psychologii pojem obtížně definovatelný. Hlavní potíží představuje to, že jde o pojem *dispoziční*, tedy svým způsobem přímo nepozorovatelný a neměřitelný. O její povaze (úrovni, velikosti, podobě...) usuzujeme zprostředkovaně, a to hodnocením pozorovaného chování. Hodnocení již z principu nemůže být objektivní, neboť je spoluurčováno představou o „inteligentním“ chování ze strany hodnotitele, ať již uvědomovanou nebo neuvědomovanou. Významnou roli v hodnocení chování hraje proto znalost kontextu, ve kterém se chování děje. Stejná činnost může být bez znalosti kontextu hodnocena jako méně inteligentní způsob chování než při jeho znalosti. Inteligenční testy, které psychologii slouží k „měření inteligence“, jsou v tomto smyslu uměle vytvořenou specifickou situací, která je jistou esencí představ o inteligentním chování ze strany konstruktéra daného inteligenčního testu, i se vztahem k jeho sociokulturní tradici. Určování inteligence jako dispozice je tedy významně sociokulturně podmíněno. Přesto je zjevné, že pojem inteligence je nějakým způsobem spojen rovněž s naší fyziologií, konkrétně s naším mozkiem.

Historii psychologie proto dlouhou dobu provázal střet mezi zastánci inteligence jako vlastnosti převážně (či výhradně) vrozené a zastánci významného vlivu prostředí na inteligenci. Konsenzus moderní psychologie pohlíží na člověka v jeho biologické, psychologické a sociální jednotě, přesto v tématu inteligence zůstávají mnohá rezidua historických sporů, která mají dopady i na konkrétní diagnostickou praxi.

Před analýzou sociokulturního vlivu na výsledky v tzv. „culture fair“ (kulturně nezatížených) testech považujeme za nezbytné krátce zmínit dva důležité momenty vývoje psychologického zkoumání, které významně spoluurčují naše chápání inteligence a vlivu kultury na její podobu. Prvním je vývoj chápání pojmu inteligence v akademické psychologii a druhým je vývoj praktických nástrojů na jejich zkoumání, zejména testů IQ. V podobě „culture fair“ testů se oba původně relativně paralelní myšlenkové proudy zajímavým způsobem promíchaly a střetly.

## Teorie „mentální síly“

V dějinách psychologie do 80. let minulého století převládalo pojetí inteligence jako určité nespécifické mentální síly. Předpokládala se její lokalizace v mozku a její přímé „biologické“ spojení s naším centrálním nervovým systémem. Toto pojetí má základ zejména v teorii inteligence Ch. Spearmana, který konstruoval pomocí faktorové analýzy obecný faktor „g“. Spearman vytvořil baterii mentálních testů, jimiž měřil lidské schopnosti a jejichž výsledky navzájem porovnával. Došel k závěru, že pomocí faktorové analýzy je možné definovat určitou obecnou formu „mentální síly“, která se v různé míře projevuje ve všech mentálních operacích. Rozdíly mezi testy pak vysvětloval tzv. „s“-faktory (specifickými faktory), které jsou základem speciálního nadání, vázaného na určitou oblast lidské činnosti.

R. B. Cattell dále v návaznosti na Spearmana definoval dva základní typy „g“ faktoru: fluidní inteligenci („gf“) a krystalickou inteligenci („gc“). Fluidní inteligence představuje potenciální schopnost učit se a řešit problémy, krystalická inteligence je odvozena od předcházejících zkušeností. Fluidní inteligence je podle Cattella ovlivněna především dědičností, krystalická inteligence pak spíše zkušeností a vnějším prostředím (Ruisel, 2000). Z těchto teoretických předpokladů je odvozena vlivná teorie Cattella, Horna a Carrolla (CHC), která je v akademické psychologii stále převážně přijímána.

Teorie „g“ faktoru jako nespécifické mentální síly byla již od svého vzniku mnohokrát kritizována a vznikla celá řada alternativních teorií inteligence, tyto však až na výjimky nedosáhly spojení s většinou praktickou klinickou diagnostikou v podobě ovlivnění interpretace výsledků testů IQ. Jedna z nejvýznamnějších kritik v moderní době přichází z pozic klinické neuropsychologie. Lezaková již v roce 1988 představu inteligence jako jednotné schopnosti významně zpochybnila. Díky moderním zobrazovacím metodám a neuropsychologickému výzkumu je zřejmé, že tzv. inteligence je pouze zastřešujícím pojmem pro mnoho separátních, více či méně specifických, různě funkčně propojených, většinou však relativně funkčně nezávislých psychických funkcí, které mají také svou různou lokalizaci. Nejbližší původní představě o inteligenci a její lokalizaci je zřejmě funkce frontálních laloků, které jsou zodpovědné za exekutivní funkce a regulaci našeho chování (plánování, iniciace chování, inhibice chování aj.). Paradoxem zůstává, že exekutivní

funkce jsou ve většině inteligenčních testů specificky prakticky nehodnoceny, a jejich poruchy tak zůstávají neodhaleny.

Představa o jedné zastřešující nesespecifické funkci v podobě inteligence je v neuropsychologii podle Lezakové poněkud archaická<sup>1</sup>. Samozřejmě platí předpoklad, že inteligentní chování je souhrnem a výsledkem dílčích specifických psychických funkcí a jejich úrovní u zdravých jedinců spolu obvykle souvisí. Tato souvislost je ovšem podobná například tomu, že lidé s velkýma rukama mají obvykle i velké nohy. Lezaková neodrazuje od používání komplexních inteligenčních testů, navrhuje ovšem důslednou neuropsychologickou analýzu metod, nezůstávající na úrovni shrnujících skóre (a to i v podobě kompozitních). Analýza výkonu musí probíhat se zřetelem na jednotlivé kognitivní funkce zapojené při řešení subtestů. V celkových skórech (výsledném čísle z testu) se rozpouštějí často klíčové informace. Některé testy a jejich subtesty<sup>2</sup> jsou pak natolik nesourodé, že ve svých částech často zkoumají odlišné kognitivní funkce a procesy, přesto je výsledkem jeden skóre. Například ve Wechslerových škálách subtest opakování čísel má dvě části: popředu a pozpátku. Zatímco při opakování čísel popředu je dominantním kognitivním procesem schopnost okamžité paměti, při opakování čísel pozpátku je dominantním procesem pracovní paměť. Tyto druhy paměti se však významně liší mimo jiné i svou lokalizací v mozku.<sup>3</sup> Chybovost v jedné části subtestu má tedy často jinou příčinu a váhu než chybovost v části druhé.

### „Culture fair“ testování

„Culture fair“<sup>4</sup> testy mají měřit inteligenci nezávisle na kulturním zázemí jedince<sup>5</sup>. Jejich historie sahá hluboko do minulého století. Pro budování představy „culture fair“ testů měl zásadní vliv Yerkesův Army test Beta.

<sup>1</sup> Lezak, M. – Howieson, D. B. – Loring, D. W.: *Neuropsychological Assessment* (4th ed.), Oxford University Press, New York, 2004.

<sup>2</sup> Subtesty jsou jednotlivé části, ze kterých se skládá celý test. Jde o ucelenou sadu úloh se stoupající obtížností založených na jednotném principu řešení.

<sup>3</sup> V případě SON-R jsou takovými subtesty zejména Analogie, ale do jisté míry i Kategorie, které uprostřed subtestu přecházejí z jednoho způsobu zpracování informací k odlišnému.

<sup>4</sup> Pouze v této kapitole budeme užívat pro označení „kulturní nezátíženosti“ anglický termín „culture fair“.

<sup>5</sup> Bližší specifikace viz kapitola Kulturní nezátíženost testu podle autorů holandské a české standardizační studie.

Tento test byl neverbální variantou Army testu Alfa a obsahoval subtesty, které bylo možné zadávat i vyplňovat bez použití jazyka. Mezi další „culture fair“ testy bývají uváděny Ravenovy testy, Catellův Culture fair test aj. Společným rysem všech těchto testů je, že je lze zadávat neverbálně. Obsahují materiál, který je nezávislý na znalosti konkrétního jazyka administrace.

Protože inteligenční testy nevznikaly obvykle v návaznosti na nějakou konkrétní teorii inteligence a sledovaly spíše praktické využití, důvody vzniku „culture fair“ testů lze vysvětlit spíše praktickou snahou o zpřístupnění testování jedinců bez znalosti jazyka konkrétní země (původně angličtiny) a pro jedince nigramotné. To je možné sledovat i na tom, jakou úlohu „culture fair“ testy ve výsledku hrály při srovnávání odlišných sociokulturních skupin, například v historii Spojených států amerických.<sup>6</sup> Společným výsledkem aplikace „culture fair“ testů na kulturně odlišné populace v USA bylo, že původní zjištěné průměrné rozdíly ve výsledku u nově příchozích kulturních skupin v případě přizpůsobení se většinové americké společnosti během jedné generace vymizely (Italové, Rusové, Češi, Irové aj.), nebo se dokonce obrátily v neprospěch většinové populace (Japonci, Židé aj.). U skupin, které zůstaly na okraji společnosti a v situaci sociálního vyloučení zejména kvůli nekompatibilitě původní kultury s euroamerickou kulturou (Afroameričané, původní obyvatelé Ameriky aj.), tyto průměrné rozdíly ve výsledcích IQ testů oproti většinové populaci zůstávají relativně konstantní.<sup>7</sup>

Lze tedy shrnout, že tzv. „culture fair“ testy v historii psychologie nevznikaly primárně jako testy určené pro překonání kulturního handicapu. Vznikaly především z praktické potřeby přizpůsobit klasické testy inteligence nigramotným jedincům, případně jedincům neovládajícím jazyk administrace. Proto se mezi „culture fair“ testy někdy udávají i neverbální části běžných testů inteligence, jako je například performační škála Wechslerových testů. V tomto kontextu je zkoumaný test SON-R klasickým představitelem „culture fair“ testů, neboť byl vytvořen původně pro děti hluchoněmé a lze jej zadávat bez použití jazyka prakticky celý.

<sup>6</sup> Srov. např. Gould, S.: *Jak neměřit člověka. Pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence*, Nakladatelství lidové noviny, Praha, 1998.

<sup>7</sup> Obvykle to bývá cca 15 bodů. Srov. Gould, S.: *Jak neměřit člověka. Pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence*. Nakladatelství lidové noviny, Praha, 1998.



## KULTURNÍ PODMÍNĚNOST – TEORETICKÁ ABSTRAKCE, NEBO REALITA PRAXE?

Spory o definování inteligence se mohou jevit ve vztahu k praxi jako příliš teoretické a odtažité. Závažnými se však stávají ve chvíli, kdy na teoretické koncepci je založeno praktické užití inteligenčních testů v systému poskytování poradenské péče. Inteligenční testy jsou i u nás jedním z nástrojů, který je využíván při diagnostice mentální retardace (MR).

Diagnóza mentální retardace pracuje s víceúrovňovou škálou a je v rámci standardních vyšetření diagnostikována pracovníky Pedagogicko-psychologických poraden (PPP) či Speciálně pedagogických center (SPC). Součástí diagnostiky je vyšetření rozumových schopností pomocí inteligenčních testů. Mentální retardace je zvažována při výsledku pod 70 bodů IQ (viz tabulka). Výsledky testů rozumových schopností zhodnocující výši inteligenčního kvocientu jsou jedním ze zdůvodnění, na základě něhož je možné ve školském systému přeřadit dítě do základní školy praktické či speciální, které mají omezený rozsah učiva<sup>8</sup>.

### Typologie jednotlivých diagnóz mentálního postižení

Typ mentálního postižení	kód	IQ	zahrnuje také
Lehká mentální retardace	F70	50–69	slabomyslnost, lehkou mentální subnormalitu, lehkou oligofrenii (debilitu)
Středně těžká mentální retardace	F71	35–49	středně těžkou mentální subnormalitu, středně těžkou oligofrenii (imbecilitu)
Těžká mentální retardace	F72	20–34	těžkou mentální subnormalitu, těžkou oligofrenii
Hluboká mentální retardace	F73	< 20	hlubokou mentální subnormalitu, hlubokou oligofrenii (idiotii)

Zdroj: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=623>

<sup>8</sup> K přeřazení dítěte do praktické či speciální školy musí dát samozřejmě souhlas rodič. Pokud rodič nedá souhlas, není možné dítě přeřadit. Touto problematikou se zde však nebudeme zabývat. Pro nás je důležité, jak děti ze sociálně vyloučených lokalit v inteligenčních testech vycházejí a proč vycházejí jedenáctkrát častěji v pásmu lehké mentální retardace.

Nejčastějším typem mentálního postižení je podle statistiky PPP a SPC diagnóza nejnižšího stupně, tzv. lehká mentální retardace, která „tvorí přibližně 73 % všech diagnóz mentálního postižení u dětí zařazených do ZŠ praktických.“<sup>9</sup>

Téma přeřazování dětí do základních škol praktických se tak stává aktuálním pro konkrétní situaci v České republice. Již delší dobu se diskutuje o problematice přeřazování romských sociálně znevýhodněných dětí do praktických škol vyučujících podle Rámcového vzdělávacího programu s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením, neboť dětem je v praktických školách poskytováno vzdělání s výrazně omezeným rozsahem a kvalitou učiva (na praktických školách se např. může učit v matematice počítat přes desítku až ve třetím ročníku) a jejich život je tak fatálně ovlivněn. Z údajů z šetření České školní inspekce a výzkumu Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplývá, že je romským dětem oproti neromským diagnostikována zhruba jedenáctkrát častěji diagnóza lehké mentální retardace, tedy než je tomu standardně v běžné populaci. Z šetření Ústavu pro informace ve vzdělávání z roku 2009 vyplynulo, že podle RVP ZV LMP<sup>10</sup> a programu Zvláštní škola se vzdělává více než čtvrtina romských dětí (26,7 %) zahrnutých do výzkumného vzorku.<sup>11</sup> Dále se píše: „Ve vzdělávacím proudu RVP ZV a programu Základní, Obecná či Národní škola vykázaly účastnické školy pouze 3,22 % podíl romských žáků. Na rozdíl od toho ve vzdělávacím proudu RVP ZV LMP a programu Zvláštní škola tvoří tito žáci více než třetinu celkového počtu (35,32 %).“<sup>12</sup> Tato data korespondují s daty Demografického informačního centra, kde se uvádí, že za školní rok 2009/2010 bylo individuálně integrováno (do běžné základní školy) 50 % z celkového počtu 70 000 žáků vyžadujících speciální přístup. Z těchto 50 % individuálně integrovaných žáků byla pouhá 4 % žáků s diagnózou lehké mentální retardace.<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Hůle, D.: Role diagnóz LMP a VPCh v systému speciálního školství, Demografické informační centrum, 2010. Viz: [http://www.demografie.info/?cz\\_detail\\_clanku=&artclID=695](http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=695)

<sup>10</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, VÚP, Praha, 2005. Jedná se o vzdělávací programy, podle kterých se vyučuje na základních školách praktických.

<sup>11</sup> Monitoring RVP, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009, str. 8.

<sup>12</sup> Tamtéž, str. 7.

<sup>13</sup> Hůle, D. : Role diagnóz LMP a VPCh v systému speciálního školství, Demografické informační centrum, 2010. Viz: [http://www.demografie.info/?cz\\_detail\\_clanku=&artclID=695](http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=695)

Diagnóza lehké mentální retardace nemá jednoznačné somatické ukazatele a primárně se projevuje v psychické, především kognitivní oblasti. Avšak jakékoli fenomény spadající do oblasti psychiky jsou vystaveny většímu riziku zjednodušení a schematizace při posouzení projevů (symptomů) případného postižení podle představy většinové či dominantní populace, která si tím bezděky činí nárok na správné myšlení a jednání.

Mentální retardace bývá nejčastěji definována jako „stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností, projevujících se během vývojového období, přispívajících k povšechné úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností“<sup>14</sup>. Nejdůležitější podmínkou není výsledek testů inteligence. „Stanovení intelektuální úrovně musí vycházet ze všech dostupných informací včetně klinických nálezů, *adaptačního chování, a to s ohledem na kulturní zázemí jedince*, a nálezů psychometrických testů. Pro stanovení diagnózy musí být přítomna snížená úroveň intelektových funkcí, která má za následek sníženou schopnost přizpůsobení *denním požadavkům běžného sociálního prostředí*. Uvedené úrovně IQ jsou jen vodítkem a neměly by se používat rigorózně z hlediska problémů transkulturní validity.“<sup>15</sup> Z hlediska metod MKN 10 se doporučuje využití standardizovaných psychologických testů, adaptovaných stupnic sociální zralosti a výsledků rozhovoru s rodičem nebo pečovatelem, „který je seznámen s dovednostmi jedince v jeho každodenním životě“<sup>16</sup>.

Zintenzivnění zájmu o problematiku přeřazování romských dětí do praktických škol, a tím pádem i jejich diagnostikování, bylo podníceno soudním sporem u Evropského soudu pro lidská práva, který v roce 2007 rozhodl ve prospěch 18 romských dětí přeřazených v 90. letech 20. století na zvláštní školy<sup>17</sup>. České republice byla prokázána tendence umísťovat romské děti do zvláštních škol, aniž by to bylo oprávněné vzhledem k jejich zdravotním, psychickým a kognitivním předpokladům, neboť nebyly dostatečně zohledněny speciální potřeby dětí

<sup>14</sup> MKN-10, Duševní poruchy a poruchy chování, WHO – Psychiatrické centrum, Praha, 2000, str. 216.

<sup>15</sup> Kol. aut.: Analýza diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákyním a žákům, Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených, Olomouc, 2009, str. 17.

<sup>16</sup> MKN-10, Duševní poruchy a poruchy chování, WHO – Psychiatrické centrum Praha, 2000, str. 215

<sup>17</sup> Rozsudek ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice.

vzhledem k jejich znevýhodněné pozici. Ve zdůvodnění rozsudku byl velký důraz kladen na testy, na základě kterých byly děti přeřazeny do praktických škol. Soud rozhodl, že testy nebyly kulturně a jazykově neutrální, a mohlo tedy dojít ke zkreslení při jejich interpretaci.

Všechna tato fakta by měla vyvolávat znepokojení mezi zástupci disciplíny, v jejíž gesci je agenda diagnostiky těchto dětí. Měla by vyvolávat otázky, jak je možné, že děti, které jsou identifikovány s jednou národnostní skupinou, pocházejí ponejvíce z jedné sociální vrstvy a jsou ještě k tomu fyzicky stigmatizované, neustále selhávají v běžné školní výuce, ačkoliv je evidentní, že neselhávají ve svém běžném, přirozeném prostředí; jak je možné, že tyto děti vycházejí v pásmu lehké mentální retardace v ověřených testech inteligence, a o čem tedy tyto testy vypovídají?

Proto jsme se v našem příspěvku rozhodli věnovat tématu kulturně nezatížených testů ve vztahu k této konkrétní a v současné době diskutované problematice. Naším cílem v tomto textu ale není napadat jednotlivé profese, ale pomocí multidisciplinárního přístupu podnítit diskusi o relevantních otázkách, jejichž řešení by mohlo překračovat stávající paradigmatu zúčastněných disciplín. Je snad možné se shodnout, že to, co problematizuje naše dosavadní poznání a vědění, je právě to, co ho může obohatit.

## METODOLOGIE

Metodu jsme zvolili v souladu s tím, jak jsme si položili výzkumnou otázku: zda jsou romské sociálně vyloučené děti testovým materiálem znevýhodněny a co by případně pro úpravu testu obnášel požadavek kulturní nezatíženosti. Vzhledem k tomu, že jsme se snažili uplatnit multioborový přístup zohledňující paradigmatu psychologie a kulturní a sociální antropologie, museli jsme se zaměřit na to, jak jsou v jednotlivých disciplínách definovány základní pojmy. Budeme se věnovat vymezení inteligence, které je definováno inteligenčním kvocientem u tzv. kulturně nezatíženého testu, na něž uplatníme takové pojetí kultury, jak je definováno kulturní a sociální antropologií.

Proto jsme výzkum realizovali pomocí kvalitativní metodologie. Abychom mohli analyzovat pojetí kultury v psychologických inteligenčních testech, bylo potřeba pracovat s tím, jak se kulturní vliv odráží v samotném materiálu testu. Jestliže si klademe za cíl zkoumat pochopení



smyslu materiálu inteligenčního testu romskými dětmi, je nutné zjišťovat, jaké významy do něj vkládají a jak je to ovlivněno kontextem jejich života. Podstatné bylo zjistit, jak podmínky života těchto dětí ovlivňují porozumění smyslu jednotlivým částem testu, které spolu mají vytvářet smysluplný celek. Právě tento smysluplný celek je naší kulturní invencí, odlišující od sebe jednotlivé společnosti. Berger a Luckmann v této souvislosti mluví o tzv. *sociálním věděni*<sup>18</sup>, které jediné nám může zprostředkovat logickou soudržnost světa jeho nositelů a to znamená být zasvěcen do kontextu konkrétních životů a jejich porozumění světu.

Výzkum jsme realizovali metodou polostandardizovaných rozhovorů s šestiletými dětmi nad konkrétním materiálem testu<sup>19</sup>. S třemi dětmi jsme pracovali tři čtvrtě roku. Nejprve proběhla standardní vyšetření podle pravidel zadávání testu uvedených v manuálu. Posléze jsme procházeli materiál testu znovu s doprovodnými otázkami, a to v několika sezeních. Příprava na sezení s dětmi probíhala na expertních skupinách<sup>20</sup>, kde jsme procházeli detailně celý test a připravovali jsme otázky a způsoby vedení pro práci s dětmi. Cílem bylo pojmenovat si jasněji, co po dítěti daná konkrétní úloha vyžaduje, a podle toho specifikovat předem, na co se doptávat a jaké instrukce podávat.

S každým dítětem proběhlo pět až šest setkání v rozsahu 60–90 minut, kdy jsme se doptávali na porozumění materiálu přímo z testu SON-R. Další dvě až tři setkání jsme s dětmi procházeli ještě jiné doprovodné materiály. Děti jsme nechali popisovat obrázky z dětské obrázkové knížky<sup>21</sup> a využívali jsme materiál z knihy Diagnostika dítěte předškolního věku<sup>22</sup>. Několikrát se nám stalo, že ačkoliv jsme byli domluveni na termínu setkání, nezastihli jsme nikoho doma nebo nebylo v domácnosti vhodné místo pro práci. Proto se počet setkání o jedno až dvě setkání liší.

<sup>18</sup> Berger, P. L. – Luckmann, T.: Konstrukce sociální reality, CDK, Brno, 1999.

<sup>19</sup> Práci s dětmi realizovaly Simona Pekárková (psycholožka) a Adéla Lábusová (vystudovaný obor etnologie-romistika).

<sup>20</sup> Členové expertní skupiny: Mgr. Simona Pekárková (psychologie, PPP); Mgr. Adéla Lábusová (etnologie-romistika, Člověk v tísni, o.p.s.); PhDr. Miroslav Rendl (psychologie, PedF); Mgr. et Mgr. Tomáš Nikolai (psycholog, Hennerova neurologická klinika I. LF UK VFN Praha).

<sup>21</sup> Dětský obrázkový slovník, Levné knihy KMa, Svojka & Co., Fortuna, 2000. Původní vydání: Egmont Pestalozzi Verlag, München, 1997. Přeložila Jana Peisertová.

<sup>22</sup> Bednářová, J. – Šmardová, V.: Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 5 let, Computer Press, Brno, 2007.

Veškerá sezení se odehrávala doma v rodinách dětí. Téměř vždy byly přítomné matky. Výzkum tedy zároveň probíhal i metodou zúčastněného pozorování. Tato metoda byla vybrána z toho důvodu, abychom mohli zaznamenat i prostředí, materiální i výchovné, ve kterém děti vyrůstají. Kromě toho, že jsme zjišťovali, jak dítě roztřídí obrázky stolů a židlí a jaké dělá chyby, tedy jak chápe kategorie „stůl“ a „židle“, zjišťovali jsme také, nakolik souvisí případné chybné zařazení obrázku s tím, jaké informace mu zprostředkovávají rodiče – jaká vysvětlení jsou mu poskytnuta a v jakém prostředí vyrůstá – jaké předměty ho obklopují. Zohlednění kontextu výchovy dětí je stěžejním, neboť umožňuje porozumět oné logické soudržnosti světa – *sociálnímu věděni*, které je dětem zprostředkováváno. Tímto způsobem jsme se mohli zaměřit nejen na neznalost a ne-pochopení materiálu, ale i na to, jak neznalost či dezinterpretace navazuje a vychází z podmínek, ve kterých děti vyrůstají. Následně jsme procházeli celý test úlohu po úloze v rámci expertní skupiny a konfrontovali jsme ho s nasbíraným materiálem. Porovnávali jsme výpovědi a strategie dětí a sledovali jsme, jak děti reagují, pokud jsou jim podány doplňující informace či přesnější interakce.

## DEFINICE POJMŮ

Budeme se zabývat tím, nakolik romské děti ze sociálně vyloučených lokalit chápou a jak interpretují materiál inteligenčního testu a jak jejich pochopení testu souvisí s kulturou, resp. prostředím, ve kterém vyrůstají. Proto je potřeba předem vyjasnit, z jakých východisek vycházíme a co pro nás znamená, pokud mluvíme o sociálně vyloučené romské rodině a o kulturním vlivu. Pojmu inteligence jsme se věnovali již výše, vymezení tohoto pojmu je ale zároveň částečně i předmětem našeho výzkumu. V celé práci se snažíme pojmenovat možnosti společenského a kulturního podmínění toho, co je pojímáno jako inteligence na základě inteligenčních testů. Nyní se tedy budeme věnovat vymezení dalších dvou pojmů: kultura a sociálně vyloučená romská rodina.

## Kultura

Budeme vycházet ze sociálně antropologického pojetí, které je založeno na těchto základních bodech:

- Kultura je adaptivní – negenetická mezigeneračně předávaná reakce na přírodní a sociální prostředí, tedy není vrozená, ale naučená.
- Kultura je dynamická – je v neustálém procesu změny.
- Kultura je vzájemně propojený funkční systém, jehož jednotlivé části vytvářejí provázanou strukturu významů.
- Kultura je z velké části nereflektovaná. Většinu činností děláme samozřejmě, aniž bychom si uvědomovali, že jsou kulturně podmíněné.

Kultura v nejširším slova smyslu je sdílený a generačně předávaný specificky lidský způsob adaptace na přírodní a společenské podmínky života. Ve svém nejširším pojetí vyjadřuje „specificky lidský způsob organizace, realizace a rozvoje činností, objektivovaný ve výsledcích fyzické a duševní práce“<sup>23</sup>. Vztahuje se tedy k materiálním produktům a způsobům organizace lidské činnosti (instituce), ale zahrnuje či formuje i symboly, normy, hodnoty a ideály, tedy kognitivní systémy. Základní činnost kultury spočívá „ve strukturálním uspořádání světa, který člověka obklopuje“<sup>24</sup> a vytváří tak sociální řád, který umožňuje „kulturní“ přebývání člověka ve světě. Dialektika vztahu – člověk je utvářen kulturou (člověk si ji osvojuje) a kultura je vytvářena člověkem (člověk ji zpětně přetváří) – upozorňuje na důležitou roli socializace do společnosti v procesu osvojování kultury. Nerodíme se jako kulturní bytosti, ale rodíme se s dispozicemi pro to, že naše činnosti a myšlení budou výrazně tříbeny a usměrňovány právě konkrétní kulturou, a nikoliv především a pouze biologickými danostmi. Kultura jedinci zprostředkovává strukturu pro porozumění světu, ovlivňuje jeho vnímání toho, co považuje za samozřejmé a přirozené, poskytuje mu nástroje k osvojení logické soudržnosti světa. Důležitým prostředníkem, který dává světu logiku, je jazyk (logos = slovo). „Převáděním ‚otevřeného‘ světa reálií, které jsou v naší dostupné zkušenosti, do ‚zavřeného‘ světa jmen“<sup>25</sup> jazyk strukturuje skutečnost

<sup>23</sup> Petrusek, M. (red.): Velký sociologický slovník I, Praha, Karolinum, 1996, str. 547.

<sup>24</sup> Lotman, J. M. – Uspenskij, B. A.: O sémiotickém mechanismu kultury, in: Glanc Tomáš (ed.): Exotika. Výbor z prací tartuské školy, Host, Brno, 2003, str. 36–59.

<sup>25</sup> Tamtéž, str. 38.

a promítá do ní své významy, jež jsou „nakonec pojmány, jako by měly svou vlastní realitu“<sup>26</sup>. Přirozené, samozřejmé uspořádání světa, které je postulováno jako nezávislé na našem vnímání, je tedy výsledkem strukturou opatřené, koncentrované lidské zkušenosti zprostředkované právě kulturou.

## Sociálně vyloučená romská rodina

Vymezili jsme si cílovou skupinu nikoliv pouze národností či etnicitou, jako je tomu např. ve výzkumných zprávách, které citujeme v kapitole „Spory o inteligenci – teoretická abstrakce nebo realita praxe“. Je to z toho důvodu, že náš výzkum je kvalitativní, což vyžaduje jiný přístup ke způsobu sběru i zpracování dat a definování podmínek, které určují cílovou skupinu. Mísí se nám zde dvě kategorie – etnická a sociální. Pro náš výzkumný cíl však tyto dvě kategorie nelze zcela oddělit. Nyní tedy vysvětlíme, jak na sebe navazují.

Vymezení etnické kategorie Romové je velmi komplikované. Nelze vytvořit jednotný etalon pro měření veličiny „romství“. Můžeme použít definici tzv. emickou, tedy Rom je ten, kdo se za Roma považuje. To je však nezjistitelná veličina, respektive nutilo by nás to z hlediska exaktnosti vycházet ze sčítání počtu obyvatel, kde by byla povinně uvedena etnická příslušnost. To by zároveň znamenalo, že Romy vymezujeme pouze ve vztahu k populaci ČR, a týkalo by se to pouze lidí, kteří se veřejně hlásí ke své národnosti. Nebo je možné považovat za Romy ty, kteří žijí podle kulturních vzorců romské tradice. Museli bychom pak ale vysvětlovat, co je ještě kulturní tradice a co již adaptace na životní podmínky v majoritní společnosti.

Proto pro nás bude při definici etnické kategorie Romové určující historická zkušenost. K tomu není potřeba příliš mnoho historických faktů – jako relevantní jsme vybrali tři. Prvním je poválečná migrace Romů ze Slovenska do Čech. Většina Romů žijících v současné době v Česku žila před druhou světovou válkou na Slovensku většinou v tzv. romských osadách, tedy na vyčleněném území koncentrovaně na slovenských vesnicích či maloměstech<sup>27</sup>. Po druhé světové válce byli Romové ze

<sup>26</sup> Berger, P. L. – Luckmann, T.: Konstrukce sociální reality, CDK, Brno, 1999, str. 57.

<sup>27</sup> Romové žijící před druhou světovou válkou v Česku byli z velké většiny vyvražděni. Zemřeli buď v pracovních táborech zřízených na českém území, nebo byli deportováni do vyhlazovacího tábora. Statistika vypovídají, že druhou světovou válku přežilo asi 200 českých Romů.

Slovenska přesídlování do České republiky v rámci osídlování pohraničí. Tato původně vládou organizovaná migrace se však postupně rozrostla mimo kontrolu úřadů. Protože na Slovensku byla v romských osadách neúnosná bída, přicházeli Romové za prací do Čech. Druhou výraznou historickou zkušeností je řízená asimilace zhruba od 50. let, která se projevovala např. zákazem používat romštinu, zákazem kočování, evidencí a případně odnímáním dětí do dětských domovů a posléze zařazováním romských dětí do zvláštních škol. Asimilační tendence postupně ustupovaly, neboť se ukazovaly jako zcela neefektivní a nereálné. Do roku 1989 se však reprodukovalo zařazování romských dětí do bývalých zvláštních škol natolik, že se absolvování zvláštní školy stalo převažující vzdělávací trajektorií romských dětí. Tím se samozřejmě udržovala i tomu odpovídající neúspěšnost ve středoškolském vzdělání a v uplatnitelnosti v zaměstnání. Tedy pro definici pojmu Rom máme dva pevné body pro historickou zkušenost – 1) generace babiček a dědečků většinou ještě žila na Slovensku v tzv. romských osadách většinou se zcela minimálním vzděláním (bylo velmi časté, že romské děti na Slovensku chodily do školy buď pouze na první stupeň, nebo vůbec); 2) střední generace z velké většiny vychodila zvláštní školu a pocítila přinejmenším od 50. do 70. let jistou míru asimilačních tlaků.

Třetí mezník „historické zkušenosti“ se týká období po roce 1989, které lze specifikovat triádou (1) ztráta práce z důvodů nízké kvalifikace, ztráta bytu a základních existenčních jistot, (2) sestěhovávání za přímé či utajované účasti samospráv do míst „se špatnou adresou“, (3) adaptace životních strategií na život v sociálně vyloučeném prostředí. V našem textu se budeme zabývat kontextem těch lidí, kteří mají zkušenost i s onou třetí zkušeností triády, která vede k sociálnímu vyloučení. Domníváme se totiž, že romské děti, které nežijí v sociálně vyloučených lokalitách a jejichž rodiny jsou etablovány do většinové společnosti, nebudou mít s diagnostickými nástroji „konflikt“, vyúsťující v diagnózu lehké mentální retardace. Naši cílovou skupinou budou tedy děti, které pocházejí ze sociálně vyloučeného prostředí a zároveň mají tyto tři „historické zkušenosti“ nezávisle na tom, zda se samy identifikují s příslušností k Romům nebo jsou tak vnímány svým okolím.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Viz Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, Gabal Analysis & Consulting, Praha, 2006, str. 10 a str. 15. V 80 % zkoumaných vyloučených lokalit je odhadovaný podíl Romů nadpoloviční a ve více než 40 % lokalit převyšuje počet Romů 90 %. Celkově se k roku 2008 udává 80 tisíc sociálně vyloučených občanů. Naprostá většina dětí přeřazovaných do praktických škol, a tudíž vycházejících v inteligenčních testech v pásmu lehké mentální retardace žije v prostředí sociálně vyloučených lokalit.

Vymezili jsme si etnickou kategorii Romové pomocí historické zkušenosti, jejíž součástí je sociální vyloučení. Nyní je ještě třeba vyjasnit, co obnáší pojem „sociální vyloučení“. Je to velmi široký a vágní pojem, pod kterým si většina lidí představí konkrétní projevy chování spojené s negativním hodnocením. V našem textu bychom se rádi oprostili od tohoto „lidového pojetí“. Sociální vyloučení chápeme jako specifický komplex vnějších i vnitřních podmínek života, které determinují a zároveň znovu a znovu spolureprodukuje určité vzorce chování a životní strategie<sup>29</sup>.

Proto pro nás není dostačující ani vymezení podle školského zákona č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 4, kde je sociokulturní znevýhodnění definováno pro žáky a) pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením ohroženým sociálně patologickými jevy, b) žáky s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou nebo c) žáky azylanty či osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního předpisu. Kromě toho, že se našeho výzkumu vůbec netýká bod c) a bod b) pouze částečně, není pro nás dostatečná formulace „pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením ohroženým sociálně patologickými jevy“. Jistě můžeme toto vymezení použít jako velmi vágní, formální a široký popis hranice cílové skupiny, které se chceme věnovat. Fenomén sociálního vyloučení je ale složitý mechanismus, který není založen pouze a především na společenském postavení, ze kterého by bylo možné lidi „vyndat“, a tím je „odvyloučit“. Sociální vyloučení je permanentně reprodukován způsob adaptace na specifické životní podmínky, a nese s sebou tudíž i určité vzory pro chování a konkrétní výklady – pochopení světa.

Sociální vyloučení je možné rozčlenit do několika rovin, které mohou i nemusí být všechny přítomny. Klasické členění je na vyloučení prostorové, ekonomické, kulturní a symbolické<sup>30</sup>. Stěžejní handicap

<sup>29</sup> Viz Hirt, T. – Jakoubek, M.: Romové v osidlech sociálního vyloučení, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Plzeň, 2005.

<sup>30</sup> Z hlediska metodologického pojem sociální vyloučení úzce navazuje na vymezení kultury chudoby, jak ji definoval Oskar Lewis, který se věnoval studiu ghett v USA. O. Lewis vyjmenovává např. tyto charakteristické rysy: „nedůvěra ke státním institucím, solidarita omezená především na nukleární (resp. rozšířenou) rodinu, životní strategie zaměřená na přítomnost, absence majetku, uzavřený ekonomický systém charakterizovaný zastavováním věcí a půjčováním peněz na vysoké úroky, tendence a vysoká míra tolerance k sociálním patologiím, rané sexuální zkušenosti, vysoká porodnost a častý výskyt rodin matrifokálního typu (soustředěných kolem osoby matky), časté pocity fatalismu, v případech mužů projevující se vychloubáčností a zdůrazňováním maskulinity. Hirt T., Jakoubek M.: Souhrnná zpráva o realizaci výzkum-

je příznačně označován jako nedostatek kompetencí – schopností, zkušeností a znalostí, které umožňují etablovat se plnohodnotně ve většinové společnosti. Lidé vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení si osvojují specifické životní návyky, vzorce chování, strategie pro přežití a významy – smysluplné výklady jevů, které vytvářejí specifickou subkulturu. Důležitá je cyklická vazba, kdy se v důsledku sociálního statusu reprodukuje specifická subkultura, která je výsledkem adaptace na nízký sociální status. Život v sociálním vyloučení tak vytváří hluboce zažitý životní postoj a názor. Právě tento vnitřní postoj – orientace v životě – tvoří osu výše zmíněných vnitřních podmínek sociálního vyloučení, které způsobují reprodukci stále stejných životních strategií.

## DESKRIPCE DIAGNOSTICKÉHO NÁSTROJE SON-R

V této části uvedeme vybrané (pro další analýzu nezbytné) charakteristiky testu použitého při našem výzkumu. Kompletní informace jsou k dispozici v Manuálu testu SON-R vydaného v ČR společností Testcentrum Hogrefe, s. r. o., nebo na internetových stránkách autora testu: <http://www.testresearch.nl/indexe.html>.<sup>31</sup>

### Historie vzniku testu

Počátky testu SON-R lze datovat do 40. let 20. století. Podklady k testu sestavila Snijdersová-Oomenová, která si kladla za cíl vytvořit diagnostický materiál uzpůsobený pro neslyšící děti. Snijdersová-Oomenová byla na institutu pro neslyšící konfrontována s nevhodností dostupných diagnostických nástrojů pro děti, u kterých se projevovaly nějaké jazykové

ného projektu HS 108/03 „Dlouhodobý stacionární terénní výzkum sociálně vyloučených romských komunit“, realizovaného Katedrou antropologie FHS ZČU v Plzni.

<sup>31</sup> Zde čerpáme ze dvou verzí Manuálu. Jednak anglické verze holandského Manuálu, který je dostupný na webových stránkách <http://www.testresearch.nl/indexe.html> – Tellegen, P. J. – Winkel, M. – Wijnberg-Williams, B. J. – Laros, J. A.: Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test, Manual and Research report. Hogrefe, 2009. Druhá verze je český Manuál testu z roku 2008, který je distribuován výhradně s celým testem pouze psychologům. Jako autoři testu Manuálu u české verze jsou uvedeni Peter J. Tellegen, Jacob A. Laros a David Heider. Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008. U české verze Manuálu není u jednotlivých kapitol uvedeno, zda jde o přesný překlad či redigovaný text.

handicapy. Vycházela z definice inteligence jako potenciálu se učit, rozsahu, ve kterém mohou děti těžit ze školních instrukcí. Vytvořila testovou baterii, kde jsou za hlavní prostředky zjišťování učebního potenciálu považovány abstrakce a prostorové uvažování. Jako reprezentativní intelektové činnosti u neslyšících dětí „byly přijaty: ‚forma‘, ‚konkrétní koherence‘, ‚abstrakce‘ a ‚krátkodobá paměť‘“<sup>32</sup>. Normy byly vytvořeny pro věkovou skupinu od 4 do 14 let u neslyšících dětí. Postupně test prošel několika revizemi a byl standardizován pro děti od 3 do 17 let. První revize testu byla vydána v roce 1958, kdy byla baterie adaptována i pro slyšící děti. V roce 1988 byla realizována poslední (třetí) holandská revize testu pro starší děti (Snijders, Tellegen & Laros, 1989; Laros & Tellegen, 1991) a v roce 1998 byla publikována revize pro děti předškolní (Tellegen, Winkel, Wijnberg-Williams & Laros, 1998). Tellegen a Laros konstatují, že „společný pro všechny revize testu SON-R je primární cíl zjistit široké spektrum inteligence bez závislosti na jazyku“<sup>33</sup>. Test byl vyhodnocen holandskou hodnotící komisí (Dutch Institute of Psychologists) ve všech subtestech nejlepším ohodnocením (z trojstupňové hodnotící škály). Autoři testu SON-R tvrdí, že Snijdersová-Oomenová byla první, kdo sestavila test, který pokrývá širokou škálu inteligence bez použití jazyka. V roce 2005 byla provedena standardizace testu v Německu a ve stejném roce byla zahájena ve Velké Británii, Brazílii a České republice. Materiál testu byl podroben několika výzkumům např. v Číně, Austrálii, USA, Velké Británii, Indonésii, Brazílii, Peru a Keni<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Tellegen, P. J. – Winkel, M. – Wijnberg-Williams, B. J. – Laros, J. A.: Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test, Manual and Research report, Hogrefe, 2009, str. 14. Viz <http://www.testresearch.nl/indexe.html>.

<sup>33</sup> Tellegen, P. J. – Laros, J. A.: Fair Assessment of Children from Cultural Minorities: A Description of the SON-R Non – Verbal Intelligence Test. In: Kopcanova (ed.), Quality education for Children from Socially Disadvantaged Setting, Bratislava, 2005, str. 2.

<sup>34</sup> Viz např.: Tellegen P. J. – Laros, J. A.: Fair Assessment of Children from Cultural Minorities: A Description of the SON-R Non-Verbal Intelligence Test, in: Kopcanova (ed.): Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings, Bratislava, 2005; Tellegen, P. J. – Laros, J. A.: Cultural bias in a nonverbal intelligence test: a comparative study of Brazilian and Dutch children with the SON-R 5,5–17, University of Brasília, Brazil, and University of Groningen, The Netherlands, 2004.; Tellegen, P. J. – Laros, J. A.: Cross-cultural Research with the Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence tests, University of Brasília, Brazil, and University of Groningen, The Netherlands. Všechny texty jsou dostupné na webových stránkách společnosti Testcentrum Hogrefe: <http://www.testresearch.nl/indexe.html>.



## Deskripce

Test SON-R 2,5–7 umožňuje standardizované vyšetření inteligence, ale liší se od tradičnějších inteligenčních testů po stránce obsahové i způsobem administrace (bližší charakteristika viz níže). Test je možné zadávat neverbálně, a proto se předpokládá, že je méně závislý na vědomostech a zkušenostech, a tedy se zároveň předpokládá „více než u jiných testů spíše měření inteligence fluidní než krystalické“<sup>35</sup>. V kapitole věnující se historii vzniku testu je uvedeno, že test byl původně sestaven s cílem, aby „vliv výchovy a vzdělání na výsledky testu byl co nejmenší...“, a aby úlohy dítě zaujaly a předešlo se tak selhávání pozornosti“<sup>36</sup>. Dále je zde řečeno, že test není konstruován na základě specifického konceptu inteligence. V závěru úvodní kapitoly manuálu se píše, že test se odlišuje od ostatních testů tím, „že spojuje přátelský přístup k dětem (ve způsobu administrace a přitažlivosti materiálu) s velkým rozsahem měřených schopností a s možností měření inteligence bez závislosti na úrovni jazykových schopností“<sup>37</sup>.

Pokud se týká cílové skupiny dětí, pro kterou má být test vhodný, jsou v manuálu testu uvedeny na různých místech nikoliv zcela identické informace. V úvodu české i anglické verze se píše, že test „je vhodný zejména pro děti, které mají obtíže v oblasti komunikace a řeči. Ze stejného důvodu je test také vhodný pro děti imigrantů, které neovládají jazyk examinátora nebo mu rozumějí jen velmi málo“<sup>38</sup>. V kapitole Popis testu v anglické verzi z holandských webových stránek je psáno: „Test je vhodný především pro děti, které mají problémy či handicap v jazyce, řeči či komunikaci, například pro děti s poruchami jazyka, řeči či sluchu, pro hluché a autistické děti, pro děti s problémy sociálního vývoje a pro děti migrantů a s jiným mateřským jazykem. Řada charakteristických rysů činí test vhodným zejména pro méně nadané děti a děti, které není snadné testovat.“<sup>39</sup>

Ovšem dále v textu Manuálu české i anglické verze je po detailnějším popisu jednotlivých subtestů uprostřed kapitoly věnující se povaze neverbálních inteligenčních testů zmíněno: „Níže je uvedena úroveň jazykového

vývoje, např. schopnost označovat předměty, vlastnosti a pojmy, může ovlivnit schopnost dítěte vyřešit dané problémy. Z tohoto důvodu bychom měli chápat test SON-R 2,5–7 spíše jako neverbální inteligenční test než jako test neverbální inteligence“<sup>40</sup>.

Podle autorů holandské standardizace z 80. a 90. let P. J. Tellegena a J. A. Larose<sup>41</sup> se test od tradičních inteligenčních testů liší jak v obsahu, tak administraci, proto je doporučen jako druhý test v případě, kdy je třeba učinit důležitá rozhodnutí, neboť je zadáván neverbálně, a měří tedy omezené spektrum kognitivních schopností, a k posouzení verbálních dovedností je třeba využít jiných testů. Zde také následuje upozornění, že je třeba jasně rozlišovat mezi inteligencí a vývojem řeči. Stejně jako v Manuálu je test doporučován pro děti, které „se těžko testují“<sup>42</sup>, neboť materiál testu je atraktivní a v průběhu testování je dětem umožněno, aby byly aktivní, je možné podávat zpětnou vazbu a vyhnout se administraci buď příliš lehkých, či těžkých položek (resp. dítě nemusí projít všemi úlohami testu).

Test je určený dětem od 2,5 do 7 let věku. Skládá se ze šesti oddělených subtestů, kde každý obsahuje okolo 15 úloh – položek s rostoucí náročností – a je možné ho zadávat verbálně i neverbálně. Podrobnější popis subtestů je uvedený dále v textu – v rozboru testového materiálu. Nyní představíme pouze minimální popis pro základní představu:

**MOZAIKY** – Skládání vzorů z červených a žlutých čtverců podle předlohy.

**KATEGORIE** – Úkolem dítěte je doplnit řadu obrázků podle správného kritéria, které si musí dítě samo odvodit.

**SKLÁDANKY** – Skládání obrázků z několika dílů na způsob puzzle (nejvíce šest dílů).

**ANALOGIE** – Třídění tvarů. Dítě musí rozpoznat podle jakého kritéria má zvolené tvary třídít, zda podle tvaru, barvy či velikosti.

**SITUACE** – Doplnění části obrázků. V první části subtestu chybí vždy polovina obrázku. V druhé části doplňuje dítě chybějící výsek obrázku, který zobrazuje konkrétní situaci.

**VZORY** – Děti spojují čarou tečky tak, aby vznikl tvar shodný s předlohou.

<sup>35</sup> Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008, str. 13.

<sup>36</sup> Tamtéž, str. 14.

<sup>37</sup> Tamtéž, str. 7.

<sup>38</sup> Tamtéž str. 7.

<sup>39</sup> Tellegen, P. J. – Winkel, M. – Wijnberg-Williams, B. J. – Laros, J. A.: Snijders-Oomen Non-verbal Intelligence Test, Manual and Research report. Hogrefe, 2009, str. 25.

<sup>40</sup> Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R. Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008, str. 19.

<sup>41</sup> Tellegen, P. J. – Winkel, M. – Wijnberg-Williams, B. J. – Laros, J. A.: Snijders-Oomen Non-verbal Intelligence Test, Manual and Research report. Hogrefe, 2009.

<sup>42</sup> Tamtéž, str. 4.



Subtesty jsou autory rozdělovány do tří základních skupin podle toho, jaké myšlenkové operace po dítěti vyžadují:

USUZOVACÍ (Kategorie, Analogie a Situace)  
PROSTOROVÉ (Mozaiky a Vzory, částečně Skládanky)  
PERFORMAČNÍ (Mozaiky, Skládanky a Vzory)

Subtesty usuzovací jsou dále děleny na:

ABSTRAKTNÍ (Analogie a Kategorie)  
KONKRÉTNÍ (Situace)

U skupiny „usuzovacích“ subtestů se konstatuje: „Schopnost usuzování je tradičně vnímána jako základ inteligence (Carroll, 1993)<sup>43</sup>. Dále je kapitola „Testy usuzovací“ již věnována rozlišení mezi abstraktním a konkrétním myšlením. Jako subtesty abstraktního myšlení jsou označeny Analogie a Kategorie, „neboť jsou založeny na vztazích mezi abstraktními koncepty, dané koncepty tedy nejsou vázány časem ani místem“<sup>44</sup> a je nutné pochopit princip (kritérium pro třídění) pro řešení úlohy. Jako subtest konkrétního myšlení jsou uvedeny Situace, neboť mají navozovat „realistické časoprostorové vztahy mezi objekty či osobami“.

Prostorové testy jsou založeny na konstrukci uvnitř prostorového celku. Tím se shodují s konkrétními Situacemi. Oproti Situacím „se však zabývají vztahy mezi částmi a celkem“, a nikoliv něčím „smysluplným“. Skládanky jsou hraniční, neboť obsahují i smysl.

Performační se odlišují tím, že řešení položky se uskutečňuje zároveň manipulací s materiálem, zatímco u subtestů Usuzovacích „musí být řešení vybráno z určitého počtu alternativ“.

Administrace testu se liší od standardních inteligenčních testů těmito charakteristikami:

- Zadání testu probíhá demonstrací první zácvičné úlohy, která není započítávána do výsledků testu. Tato úloha slouží pouze k tomu, aby dítě pochopilo zadání úkolu.

<sup>43</sup> Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008, str. 17.

<sup>44</sup> Tamtéž, str. 17.

- U každé úlohy dostává dítě zpětnou vazbu, zda řešení bylo správné či nesprávné. V případě nesprávného řešení lze dítěti poskytnout jistou pomoc.
- Je umožněno přizpůsobit testovou baterii schopnostem dítěte. Je možné vynechat příliš jednoduché položky – na základě věku a schopností dítěte je možné začít u první, třetí nebo páté položky. Stejně tak se neadministrují příliš složité položky – test je ukončen, pokud byly zaznamenány dvě chybné odpovědi (u některých subtestů tři), aniž by přitom musely následovat bezprostředně po sobě. Dítě tedy nemusí projít všemi položkami testu.
- Čas hraje jen podružnou roli. Doporučená doba pro testování je 60 minut. U většiny položek ale není stanoven časový limit pro splnění úkolu.

Do České republiky byl poněkud paradoxně test přivezen s předpokladem, že bude sloužit především pro včasnou diagnostiku nadaných dětí. V rámci české standardizační studie z roku 2006 probíhal zároveň výzkum zaměřený na problematiku nadaných a mimořádně nadaných žáků. „Stěžejní metodou výzkumu byl dotazník, který byl vyplňován o dětech s výsledným celkovým IQ nad 125 bodů dle vyšetření pomocí SON-R 2,5–7...“<sup>45</sup> Kulturní nezátíženost je s testem spojována také přímo v dokumentu Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách, kde je doporučován v kapitole věnované sociokulturně nezátíženým dětem jako „neverbální inteligenční test, řazený mezi kulturně čisté testy“.<sup>46</sup>

### Kulturní nezátíženost podle autorů holandské standardizace

Na ambici pokládat test za tzv. kulturně nezátížený lze usuzovat také na základě několika studií dostupných na holandských webových stránkách společnosti Test & Test Research, které se věnují přímo srovnávání výsledků testu u dětí z různých zemí. Na holandských stránkách <http://www.testresearch.nl/indexe.html> jsou uvedeny analýzy či anotace výzkumů, které se ve velké většině věnovaly právě tématu, nakolik

<sup>45</sup> Heider, D.: Longitudinální výzkum nadaných žáků a standardizace SON-R, dílčí zpráva. IPPP ČR, 2006. [http://www.ippp.cz/images/stories/doc/nadani/ostatni\\_soubory/longitudinalni\\_vyzkum\\_2006.pdf](http://www.ippp.cz/images/stories/doc/nadani/ostatni_soubory/longitudinalni_vyzkum_2006.pdf)

<sup>46</sup> Zapletalová, J. a kol. Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách. Praha: IPPP, 2006, str. 41.

a jak je či není test SON-R kulturně nezatížený. Analýza Cross-cultural Research with the Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Tests<sup>47</sup> se věnuje porovnání vzorku dětí z USA, Austrálie, Velké Británie, Číny, Brazílie a Peru. Výzkum byl zaměřený na tři subtesty, ve kterých se používají konkrétní obrazové materiály s odůvodněním, že ovlivněno odlišnou životní zkušeností, a tedy kulturně zatíženo, může být pouze porozumění vyobrazením konkrétních předmětů a situací, nikoliv tedy porozumění abstraktním tvarům, vzorům apod. Výzkum byl realizován vždy na vzorku od 50 do 300 dětí. Na začátku stati je vyjmenováno šest požadavků, které Jensen (1980) vymezil jako základní podmínky pro test, který si nárokuje být považován za kulturně nezatížený: 1) test by měl měřit výkon, 2) instrukce by mělo být možno zadávat i mimicky, aby se předešlo vlivu jazyka, 3) měla by být zajištěna předběžná praxe s materiálem, 4) úkoly by neměly být časově omezeny, 5) úkoly by měly být zaměřeny spíše na abstraktní než na konkrétní informace, 6) test by měl být navržen tak, aby se zajistilo, že nebude možné znázorněné předměty uhodnout na základě paměti, na základě zkušenosti s předmětem z minulosti nebo na základě podobnosti s takovými předměty.

Autoři konstatují, že test SON-R nespĺňuje všechna tato kritéria, neboť u některých úkolů je časový limit (skryté obrázky). Dále je podotknuto, že kulturnímu zatížení se dá předcházet používáním abstraktních geometrických figur bez konkrétního znázorňování a v testu SON-R se pracuje i s vyobrazením konkrétních předmětů. Nicméně z tohoto tvrzení vyplývá, že v ostatních čtyřech bodech test SON-R splňuje požadavky kulturně nezatíženého testu. Výzkum dospěl k tomu, že test může být užíván v jiném než holandském prostředí, pouze v testu Kategorie bude třeba přizpůsobit 42 % jednotlivých úkolů-položek (obrázků) a v subtestu Situace 18 %.<sup>48</sup> V dalších subtestech se dospělo k tomu, že není potřeba žádných úprav. A dále se píše: „Výsledek výzkumu, že totiž děti imigrantů v Holandsku mají tentýž průměrný skóre v subtestech pracujících se smysluplným obrázkovým materiálem jako v subtestech, které používají bezesmyslný obrázkový materiál, jako jsou geometrické tvary, je argumentem svědčícím pro **kulturní nezatíženost**

47 Tellegen, P. J. – Laros, J. A.: Cross-cultural Research with the Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence tests, University of Brasília, Brazil, and University of Groningen, The Netherlands. Viz <http://www.testresearch.nl/indexe.html>.

48 Tellegen P. J. – Laros, J. A.: Cross-cultural Research with the Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence tests. University of Brasília, Brazil, and University of Groningen, The Netherlands, str. 19.

testu **SON-R-2,5–7**. Jen budoucí empirický výzkum řekne, zda je správný dojem, že pro kulturně nezatížené používání testu SON-R-2,5–7 nejsou potřeba žádné úpravy<sup>49</sup>. Zde tedy zaznívá přímo spojení „culture fairness“, tedy tzv. kulturní nezatíženost testu. K obdobným závěrům se dospívá i v ostatních studiích.

## HYPOTÉZA

Test SON-R není nikde v názvu oficiálně nazýván jako test kulturně nezatížený. Avšak jak vyplývá z Manuálu k testu a ze studií z holandských stránek, test je vhodný pro nestandardní testování, a to především pro děti s komunikačními problémy, s problémy s jazykem a děti s odlišnou výchovou. V České republice je test doporučován jako test vhodný pro použití u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí<sup>50</sup>.

Jako argumenty pro kulturní nezatíženost testu jsou uváděny: dítě má šanci se úkol zaučit díky zaučovacími úlohám; zpětná vazba – dítě ví, zda úlohu splnilo dobře; zkrácení testu o příliš jednoduché či složité položky; nedodržování striktní časové dotace u jednotlivých položek s doporučenou celkovou časovou dotací 60 minut. Klíčovým a zásadním argumentem však je, že lze test zadávat neverbálně bez slovní komunikace. Dítě pochopí zadání úkolu na zaučovacími úlohách a veškeré odpovědi se vykonávají manuálně – skládáním či doplňováním částí obrázků či tvarů a jeden subtest je grafomotorický. Z hlediska teoretického je předkládán argument, že u sestavování baterie testu nestál žádný specifický koncept inteligence. Tyto argumenty však do jisté míry platí téměř u všech běžných testů inteligence. Test SON-R se od většiny obvyklých inteligenčních testů tím, že jej lze celý zadávat bez použití jazyka a že části obvykle vyjádřené slovy nahrazuje konkrétními či abstraktními obrázky. Tohoto faktu jsou si vědomi i autoři testu, kteří uvádějí: „Z tohoto důvodu bychom měli chápat test SON-R 2,5–7 jakožto neverbální inteligenční test spíše než jako test neverbální inteligence.“

Naší hypotézou je, že romské děti ze sociálně vyloučených lokalit budou v testu SON-R vycházet v hraničním pásmu nebo v pásmu extrémně nízké inteligence (pod 70 IQ).

49 Tamtéž, str. 19.

50 Viz <http://www.ippp.cz/images/stories/doc/diagnostika/son-r%2027.pdf> – dále viz Zapletalová, J. a kol. Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách. IPPP, Praha, 2006, str. 41.

Kvalitativní analýzou výpovědí dětí nad testovým materiálem chceme prokázat, že důvodem selhávání romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit je absence či nízká úroveň podpory „proškolních“ dovedností a zároveň jiný způsob strukturace reality, který je významně sociokulturně podmíněn.

Dále předpokládáme, že romské děti ze sociálně vyloučených lokalit, které v tomto testu vycházejí na hranici pásma extrémně nízké inteligence, budou ve svém přirozeném prostředí soběstačné, a tedy nebudou splňovat podmínku pro diagnostiku lehké mentální retardace.

# ANALÝZA INTELIGENČNÍHO TESTU SON-R

Následující analýza je založena, jak už bylo řečeno, na zpracování materiálu z práce se třemi dětmi po tři čtvrtě roku s inteligenčním testem SON-R<sup>51</sup>. Rozbory subtestů vycházejí z dat nasbíraných při standardním vyšetření, ale ponejvíce z následných sezení s dětmi, kde jsme znovu procházeli postupně materiál testu, úlohu po úloze<sup>52</sup>. Při procházení materiálu jsme dětem kladli otázky často již od první úlohy, kterou bez problému vyřešily, abychom zjistili, nakolik děti znají „jednotlivosti“, ze kterých se úloha skládá. Pokud jsme zjistili, že jim schází nějaké základní pochopení, snažili jsme se jim alespoň v daných časových možnostech vše vysvětlovat. Tak jsme například u všech tří dětí podali výklad k pojmům „stejný“ a „jiný“, když jsme zjistili, že děti nerozumějí otázce např. „vyber, které jsou stejné“ (oproti otázce „vyber, které k sobě patří“). Níže v textu neuvádíme naše komentáře, které jsme dětem poskytli, ačkoliv by to bylo jistě zajímavé, neboť by bylo více zřetelné, jak dovedou děti měnit své strategie na základě nových informací. Délka textu by tím ale byla mnohonásobně větší, neboť jsme dětem podávali vysvětlení či jsme uváděli správný pojem pokaždé, když dítě chybovalo či nevědělo. Při druhém či popřípadě někdy i třetím procházení materiálu testu jsme s dětmi dělali i úlohy, které se jim při standardním vyšetření nepodařilo vyřešit. Pokud se dětem po našem výkladu úlohu podařilo vyřešit, většínou to v následujícím textu uvádíme.

Práce s dětmi probíhala vždy doma, většinou za přítomnosti matky. Někdy byly přítomné i jiné děti, pokud rodina měla pouze jednu místnost k bydlení. Ostatní děti však byly většinou velmi disciplinované a se zvědavostí a zaujetím sledovaly naši práci. Někdy byl problém jim vysvětlit, že odpovídat na otázky má pouze dítě, se kterým pracujeme. Vždy se ale nakonec podařilo i tomu zamezit. Uvádíme pouze výběr nejpodstatnějších rozhovorů, které nejvíce vykreslují klíčové momenty. Samotný přepis všech rozhovorů by vyžadoval několik stran u každého dítěte. U některých subtestů znovu uvádíme, kam až děti dospěly při standardním vyšetření. U některých se zmiňujeme pouze, jak se dětem dařilo až při dalších setkáních, neboť tyto údaje nejsou z hlediska rozboru testového materiálu s dítětem nejdůležitější a je možné si je vyhledat v předcházející kapitole v Záznamech profilu dítěte.

<sup>51</sup> Práci s dětmi realizovaly Simona Pekárková (psycholožka) a Adéla Lábusová (vystudovaný obor etnologie-romistika).

<sup>52</sup> Viz kapitola Metodologie.

Sesbíraný materiál jsme přepisovali a následně jsme v průběhu několika sezení expertní skupiny<sup>53</sup> procházeli opět znovu celý materiál testu společně s nasbíraným a zapsaným materiálem. Zpětně jsme tak analyzovali výpovědi dětí ve vztahu k materiálu testu. V průběhu těchto sezení jsme dospěli k závěrům, které uvádíme vždy na konci kapitoly každého subtestu. Nejprve popisujeme rizika zkreslení, která nastávají u daného subtestu v případě testování romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit, a následně návrhy pro vhodnější interpretaci. U návrhů k vhodnější interpretaci jsme se snažili nenarušit pravidla stanovená v Manuálu pro administraci. Proto jsou často návrhy vhodnější interpretace doporučovány v rámci dalších setkání s dítětem, kdy již neprobíhá standardní vyšetření.

Dále je ještě třeba upozornit, že výpovědi dětí nelze samozřejmě vnímat jako schémata toho, jak by reagovaly všechny děti z lokalit, které lze identifikovat jako sociálně vyloučené, ale spíše jako reprezentace a podklady pro náš výklad. Děti v sociálně vyloučených lokalitách mají stejně jako v jakýchkoliv jiných lokalitách různé povahy, dispozice, rodinné zázemí<sup>54</sup> a liší se i podmínky života. Děti, se kterými jsme pracovali, žijí na místech, která jsou poměrně extrémními příklady „sociálně vyloučených lokalit“. Veškeré údaje v textu jsou anonymizované z důvodu ochrany osobních dat a z téhož důvodu neuvádíme ani detailnější specifikaci lokality, ani jména měst.

Nakonec bychom se chtěli zmínit o našem dilematu, zda a jak popisovat konkrétní materiál testu. Rozhodli jsme se držet se více méně reálné podoby materiálu z více důvodů. V první řadě by se téměř znehodnotila výpovědní hodnota celé analýzy. Pokud máme poukazovat na to, jak děti např. nerozumějí pojmům, neboť s nimi nemají zkušenost, pak je potřeba mluvit o konkrétních věcech a pojmech, neboť jinak se zcela vytrácí validita našeho tvrzení. Zároveň jsme přesvědčeni, že v případě pouhého popisu (bez autentických obrázků) nedochází k šíření skutečné podoby materiálu. Z tohoto důvodu nikde neuvádíme žádný konkrétní obrázek, ačkoliv by to zajisté velmi pomohlo k porozumění textu pro čtenáře, kteří nejsou psychologové. Těm mohou jako pomocník sloužit webové stránky společnosti Test & Test Research <http://www.testresearch.nl/sonre/index.html>, kde jsou k dispozici vybrané náhledy, obrázky.

<sup>53</sup> Členové expertní skupiny: Mgr. Simona Pekárková (psychologie, PPP); Mgr. Adéla Lábusová (etnologie-romistika, Člověk v tísni, o. p. s.); PhDr. Miroslav Rendl (psychologie, PedF); Mgr. et Mgr. Tomáš Nikolai (psycholog, Hennerova neurologická klinika I. LF UK VFN Praha).

<sup>54</sup> Viz Lábusová, A., Rendl, M.: Tři příběhy vyloučení. In: Svoboda, Z., Morvayová, P.: SCHOLA EXCLUDUS. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010.

## Ríša

### Rodina – základní informace

Práce s Ríšou a úvodní vyšetření probíhala v bytu, který se skládá z jednoho pokoje (cca 20–25 m<sup>2</sup>), obývaného oběma rodiči se 4 dětmi ve věku od 4 do 13 let. Místnost je jakoby rozdělena na 3 zóny. V přední části u dveří má matka prostor k vaření (lednička, sporák). Vedle je umístěna válenda se stolkem a skříňkou. Ve zbylé části místnosti je velká postel, před kterou stojí televize. Společné sociální zařízení, které je v dezolátním stavu, je na chodbě. Bytové podmínky jsou velmi stísněné, pro děti a jejich hry zde není žádný prostor. V pokoji jsme během návštěv nezaregistrovali ani jednu dětskou knížku, hračky, pastelky, omalovánky, papíry apod. Matka říká, že měl Ríša malou knížku o zvířátkách, ale brzy o ni přišel, roztrhala se. Jinou knížku již nemá.

Byt se nachází v panelovém domě, který je v kritickém stavu a je situován v lokalitě mimo dosah jakýchkoliv služeb. Dům je v podstatě na samotě a do školy, k lékaři, do práce atd. se musí dojíždět autobusem nebo jít cca 2 km pěšky do centra blízkého města. Autobus dojíždí k domu pětkrát denně. Během školního roku rodiče denně docházejí pěšky pro mladšího syna, který chodí do ZŠ praktické. Zpravidla ho vodí matka. Ukázkou celkového stavu domu byla situace, kdy v době našeho docházení do rodin praskla kanalizace a zatopila celý pokoj Ríšovy rodiny. Dům je dlouhodobě neudržovaný, zamořený plísněmi, zřejmě hluboko pod jakoukoliv hygienickou normou.

Rodina byt získala od dědečka, matčina otec, který dostal byt od města jako náhradní bydlení. Byt byl zadlužen a byla vypovězena smlouva již v době, kdy v bytě bydlel dědeček. Nyní se dluh stále zvyšuje a rodina se zadlužuje, přesto doufá, že by mohla získat z důvodů zvláštního zřetele bydlení od města. Příjmy rodiny jsou ve výši životního minima. Problém je ale kvůli dluhům a pokutám. Otec proto uzavřel s městem smlouvu o jejich odpracování.

Otec má ukončené odborné učiliště, obor zedník. Je dlouhodobě nezaměstnaný a nemocný. Kvůli nemoci nedokončil rekvalifikační kurz. Matka, která pochází ze Slovenska, tam nedokončila učební obor švadlena. Když byla ve 2. ročníku, rozhodli se její rodiče odjet s celou rodinou do Čech, zde již v učení nepokračovala. V současné době není zaměstnaná, ale dochází na příležitostné práce. Většinu času však tráví uklízením

a vařením, neboť je náročné udržovat jednu místnost obývanou šesti lidmi čistou a funkční pro všechny účely.

Dcera (16 let) je nyní ve 4. měsíci těhotenství. Bydlí u svého partnera a docházku na odborné učiliště přerušila. Syn (13 let) plní povinnou školní docházku v běžné ZŠ. Na popud školy se souhlasem rodičů bylo provedeno vyšetření v PPP z důvodů nízkých výkonů a neprospěchu. Dle závěru vyloučena LMR, vážné psychosomatické potíže (chlapec stále trpí častou enurézou). Mladší syn (10 let) navštěvuje ZŠ – praktickou. Syn Ríša (7 let), se kterým jsme pracovali, je zapsán do běžné ZŠ a má odklad školní docházky. Nejmladší dívka (4 roky) je s matkou doma, do MŠ nedochází.

**Předchozí zkušenosti Ríši:** Jedna knížka a skládanky, které již nemá. Jednou týdně účast v programu určeném pro předškolní děti (zajišťuje tamní nezisková organizace).

### Úvodní vyšetření

Podmínky pro práci jsou velmi specifické a nestandardní. Společná práce probíhá v bytě u malého stolku. Přítomen je doma otec, matka, 2 sourozenci. Občas přicházejí další děti a sledují společnou práci. Zapnutá televize, kterou sleduje otec, chlapce rozptyluje, matka ale dbá na vypnutí zvuk u TV a hlídá, aby hladina hluku nepřesáhla únosnou mez.

Ríša je dobře komunikativní, spontánně zahajuje hovor, je vstřícný a dobře spolupracuje. Daří se mu cca 30 minut soustředit se na společné úkoly, snadno se nechá navést zpět k započatému úkolu, pracuje se zájmem a s chutí. Výrazný je jeho zájem o materiál. Je úkoly zpočátku, dokud se neunaví, velmi zaujatý. Časem je pozornost s výraznějšími odklony a přidává se psychomotorický neklid. Do běžné MŠ nikdy nedocházel. V řeči je patrná výrazná vada výslovnosti (dyslálie), artikulační neobratnost, někdy je řeč na hranici nesrozumitelnosti. Jednodušším zadáním a pokynům rozumí. V pojmech přidej/uber, méně/více chybje, zaměňuje je. Tužku drží v pravé ruce se správným úchopem, opis písmen se mu poměrně daří. Jmenuje vzestupně číselnou řadu do patnácti, pak na přeskáčku, početní představa je utvořena do počtu osmi, což znamená, že umí vyčlenit tolik předmětů, kolik odpovídá zadané číslovce, i pojmenovat číslovkou počet předmětů. Základní geometrické tvary pojmenuje, částečně i nakreslí (čtverec, kruh a trojúhelník). S obtížemi se zvládá orientovat podle předlohy a určit polohu v rámci vymezeného



prostoru. Úroveň vizuomotorické koordinace je zatím nižší. Kresba postavy je dvojdimenzionální, s jednoduchým členěním částí těla, disproporční, celkově formální i obsahová stránka odpovídá mladšímu věku.

#### Záznam profilu výkonu / Věk: 6,11

	Vážený skóre <sup>55</sup>
Mozaiky	7
Kategorie	4
Skládanky	12
Analogie	7
Situace	6
Vzory	4
Performační škála <sup>56</sup>	86
Škála usuzování <sup>57</sup>	72

Celkový aktuální výkon (40 bodů) odpovídá hraničnímu pásmu (IQ 77). Profil výkonů v jednotlivých subtestech je výrazně nevyrovnaný. V oblasti percepčních schopností, které odrážejí Mozaiky, Skládanky a Vzory, je výkon lepší a odpovídá pásmu širší normy. Podprůměrný výkon v subtestu Vzory je patrně výrazněji ovlivněn grafomotorickými obtížemi, nižší vizuomotorickou koordinací a orientací na ploše. V oblasti usuzování, kterou odrážejí subtesty Kategorie, Analogie a Situace, odpovídá výkon hraničnímu pásmu. Nízký výkon je zejména u subtestu kategorií, které, ač jsou zadávány a řešeny neverbálně, odrážejí nejen míru znalostí příslušných pojmů, ale také schopnost správně rozlišit význam obrázku a porozumět mu. V subtestu Analogie je výkon z uvedených tří subtestů nejkvalitnější.

Výkon Ríši v testu SON-R lze tedy zjednodušeně zhodnotit jako podprůměrný. Nestandardní, tedy nikoliv běžné, je i to, že Ríša dosáhl hodně odlišných výsledků u jednotlivých subtestů. Lepší výsledky má Ríša u těch subtestů, kde je součástí plnění úkolu i manipulace s obrázky či tvary a výsledek závisí na schopnosti vizuální představitosti (percepční). Zatímco u usuzovacích subtestů, kde je ústředním klíčem k řešení třídění, tedy porovnávání a indukce na základě znalosti kritérií, podal

<sup>55</sup> Vážený skóre je skóre s průměrem 10 a směrodatnou odchylkou 3.

<sup>56</sup> Performační škála je založena na součtu skóre v subtestech – Mozaiky, Skládanky, Vzory.

<sup>57</sup> Škála usuzování je založena na součtu skóre v subtestech Kategorie, Analogie, Situace.

Ríša nízký výkon. Zároveň však podal nejlepší výkon v Analogiích, což je subtest, který spadá právě do usuzovacích subtestů, v nichž měl Ríša celkově horší výsledek.

## Dan

### Rodina – základní informace

Rodina bydlí v bytě 2 + 1 se sociálním zařízením. Centrem dění je malá kuchyně. Větší místnost slouží jako obývací pokoj a jako ložnice, druhý pokoj je určen jen pro spaní. Byt je skromně zařízen jen tím nejnútnejším nábytkem. V obýváku je postel, gauč, stolek, skříň a TV. Byt obývají rodiče, jejich pět dětí a jejich babička. Ačkoliv je v domácnosti pět dětí školou povinných, v celém bytě není pracovní kout uzpůsobený pro školní práci dětí.

Byt se nachází ve stejném domě jako byt rodiny Ríši. Rodina Dana však bydlela v horních patrech tohoto domu, kde byly o něco přijatelnější podmínky než v bytě Ríši. Byt byl výrazně větší, světlejší a příjemnější. V průběhu naší roční práce se této rodině podařilo přestěhovat se do centra. Rodina si však sehnala byt pouze na ubytovně, neboť se začala zhoršovat závažná nemoc dcery, což bylo ovlivněno plísňemi v domě. Zde však rodina obývá pouze jeden pokoj, za který se platí 10 000 Kč měsíčně. Každá rodina má v ubytovně jeden větší pokoj a sociální zařízení je společné. Společenský život probíhá často i na chodbách ubytovny. Majitel zde ubytovává většinou pouze rodiny, které pobírají sociální dávky. Matka si našla příležitostnou práci a snaží se placení nájemného zvládat přesto, že je vážně nemocná. Oba rodiče jsou nezaměstnaní.

Děti ve společné domácnosti: Dvě dcery a jeden syn jsou žáky ZŠ praktické, jedna dcera navštěvuje běžnou ZŠ. Děti měly problém s docházkou do té doby, kdy bydleli v panelovém domě vzdáleném od školy 2 km. Matka ani otec děti do školy nedoprovázeli. Po přestěhování začaly děti do školy docházet pravidelně.

Dan je z dětí nejmladší. Nikdy předtím nenavštěvoval běžnou MŠ. V době naší práce měl odklad školní docházky. V současné době navštěvuje běžnou základní školu. Starší syn je vážně nemocný (hormonální porucha), jedna z dcer má potíže s očima (plánuje se operace).

V pokoji jsme během návštěv nezaregistrovali ani jednu dětskou knížku, hračky, pastelky, omalovánky, papíry ani učebnice. Děti nemají k dispozici kostky, skládanky ani další běžné hračky. Děti mají časté absence ve škole.

**Předchozí zkušenosti dítěte:** Podle sdělení matky zná učebnice sourozenců. Ovšem pouze velmi povrchně. Spíše to znamená, že učebnice občas vídá. Někdy se zúčastňuje programu určeného pro předškolní děti (zajišťuje tamní nezisková organizace).

## Úvodní vyšetření

Podmínky pro práci s Danem jsou mnohem lepší než u Ríši. Společná práce probíhá u malého stolku v obývacím pokoji. Doma je přítomen otec, matka, někteří sourozenci, kteří se v době naší práce přesunuli do kuchyně, abychom měli klid.

Vyšetření bylo však možné provést až při třetím setkání. Při prvním a druhém setkání byl Dan velmi úzkostný, plačtivý. Odmítal s námi navázat kontakt, nemluvil a plakal, hledal podporu u matky. Při druhém setkání jsme se dozvěděli, že částečnou příčinou strachu bylo, že děti Danovi říkaly, že si ho odvedeme do ústavu. Po vysvětlení celé situace se chování Dana zklidňuje a začíná přiměřeně spolupracovat.

Dan píše pravou rukou, často mění úchopy, přehmatává a drží tužku křečovitě. U popisu písmen má mírné obtíže. Řeč je dyslalická, nápadná je především nesprávná výslovnost sykavek a výrazná artikulační neobratnost. O komunikaci projevuje zájem, ale sám ji neinicuje. Odpovídá jednoslovně a velmi jednoduše. Výrazná je u Dana velká radost, pokud se mu podaří úkol dobře vyřešit. Pokud se mu projeví uznání, přímo září a těší se na další úkol. Často odpovídá „nevím“ nebo jen krčí rameny. Jednodušším zadáním a pokynům rozumí, nechá se při práci dobře vést. Spolehlivě jmenuje číselnou řadu do dvaceti, počítá v oboru do deseti a s mírnou dopomocí prstů zvládá i příklady s přechodem přes desítku v číselném oboru do dvaceti (rozumí pojmu plus). Neodečítá, pojmu méně nebo minus nerozumí. Říká, že někdy si hraje s kamarádkou na školu. Kresba postavy je dvojdimenzionální s jednoduchým členěním částí těla, lehce pod jeho věkovou úroveň. Zadanou zkoušku vizuální diferenciaci (Edfeldt) se už nedaří zvládnout, protože během vyšetření u Dana výrazně stoupá únava. Nedaří se spolehlivě vysvětlit zadání do té míry, aby byl schopen samostatné práce. Má opakovaně potíže s pochopením instrukcí u zmíněného testu zrakové diferenciaci a narážíme na neznalost pojmů „stejný, jiný, nestejný, různý“.

Při další návštěvě se již daří dokončit zkoušku vizuální diferenciaci. Dan pracuje velmi náhodně, nesystematicky. To znamená, že nepracuje s jednotlivými položkami v nějakém pořadí (zleva doprava či shora dolů),

výrazně chybje (především u rozlišování zrcadlových tvarů). Dosažený výsledek je do určité míry ovlivněn i pracovní nezralostí. Celkový výsledek poukazuje na výrazné potíže ve zrakové diferenciaci.

Při práci s testem SON-R Dan pracuje zpočátku dobře, nechá se vést, sleduje instrukce a o práci má zájem. U některých úloh je zaujat testovým materiálem, pak se stěží dovede soustředit na úkol. Motivace k výkonu kolísá. Pokud je zaujatý samotným úkolem, déle hledá řešení, má částečně dobrý náhled na chybu (dovede ji sám najít a po upozornění opravit). Dle jeho rozpačitých reakcí lze usuzovat, že na společnou práci a pochvalu za své výkony či snahu není zvyklý. Časem poměrně rychle stoupá únava, začíná i ztrácet zájem o práci. Celkově se u Dana projevuje zvýšená unavitelnost a pracovní nezralost.

## Záznam profilu výkonu / Věk: 7,2

	Vážený skór
Mozaiky	5
Kategorie	5
Skládky	6
Analogie	6
Situace	3
Vzory	5
Performační škála	73
Škála usuzování	65

Celkový výkon (30 bodů) odpovídá horní hranici pásma lehké mentální retardace (IQ 66). Profil výkonů v jednotlivých subtestech je poměrně vyrovnaný. V oblasti percepčních schopností je výkon o trochu lepší (hraniční pásmo) než v oblasti usuzování. Úroveň schopnosti usuzování aktuálně odpovídá pásmu LMR (lehká mentální retardace). V subtestu Situace, kde je výsledek nejnižší, má Dan výraznější potíže s rozpoznáváním některých detailů, a tudíž i s požadovaným pochopením celé situace. Potíže s rozpoznáním zobrazovaných předmětů se objevovaly i v subtestu Kategorie.

Dan vyšel v testu SON-R v horním pásmu lehké mentální retardace. Stejně jako Ríša dosáhl lepších výsledků u subtestů tzv. performačních, založených na manipulaci a vizuální představitosti. V subtestech, kde je řešení založeno na porovnávání na základě znalosti kritérií, vyšel Dan v pásmu lehké mentální retardace.

## Zbyněk

### Rodina – základní informace

Byt, který se skládá z jednoho pokoje (cca 25 m<sup>2</sup>) obývají rodiče a 2 děti. Místnost je opticky rozdělena závěsy a kobercem zhruba v polovině. Za nimi je zóna pro spaní a odpočinek, vpředu prostor pro vaření a stolování. Místnost matka starostlivě udržuje v naprostém pořádku, velmi intenzivně se věnuje výzdobě a zútulnění společného prostoru (často vyměňuje pestře barevné závěsy rozdělující místnost, vymaluje jinou barvou prostor ložnice apod.). Přes všechnu péči a snahu zde při každé návštěvě bojujeme se šváby, které se nedaří vyhubit. Přítomnost dvou dětí připomínají jejich fotografie na lednici a dvě plyšové hračky. Vedle postele je míč a dvě pálky. Knížky a další hračky dle matky Zbyněk má, ale jsou uklizené. Zbyněk má pastelky na vybarvování, většina z nich je ale ulámaná a nejdou použít.

Byt je v prostorách, které nejsou v katastru nemovitostí vedeny jako bytové prostory. Jedná se o jednopatrovou budovu s vnitřní chodbou, kde má každá rodina jednu místnost o rozloze cca 6 × 3 metry. Dříve prostory sloužily jako noclehárna pro dělníky. Budovu spravuje město. Všechny místnosti jsou obývané. Střecha protéká. Sociální zařízení – koupelny i WC – jsou společné pro všechny obyvatele domu. Vybuodovali si je sami nájemníci před deseti lety. Ženy perou prádlo většinou ve vaničkách doma v pokojích. V bytech se topí kamny na tuhá paliva. Počet obyvatel vysoko překračuje kapacitu domu, což má za následek dezolátní stav a velmi špatné hygienické podmínky. Matka splatila dluh po předešlém nájemníkovi, a přestože již skoro osm let usiluje na městském úřadě o sociální byt, zatím ničeho nedosáhla.

Nakonec situace rodiny vyústila do tragické události, kdy byl otec Dana závažně zraněn při zásahu bezpečnostní jednotky. Na ohlášení jednoho obyvatele z domu, že v domě právě dochází k agresivnímu konfliktu mezi dvěma jinými rodinami, přijela na místo zásahová jednotka Policie ČR. Otec Dana se šel podívat, zda se situace mezi rodinami již uklidnila, ale byl omylem vnímán jako další aktivní účastník konfliktu. Utrpěl těžké zranění hlavy a byl okamžitě převezen do nemocnice. Finanční situace rodiny se ještě více zhoršila.

Matka i manžel mají základní vzdělání na ZŠ praktické. Žena je dlouhodobě nezaměstnaná, manžel pravděpodobně příležitostně pracuje.

Dle údajů matky starší dcera měla chodit do běžné základní školy, ale nikde nebylo místo, proto nastoupila do ZŠ praktické. V současné době

je žákyní 5. ročníku. Matka byla s tímto řešením nespokojená, ale dle jejích slov „*se nedalo nic jiného dělat*“.

Zbyněk nikdy předtím nechodil do běžné MŠ. Když byl s matkou u zápisu do běžné ZŠ, hodně plakal, vůbec nic neřekl, proto jí ve škole doporučili odklad školní docházky. Matka se obává, jak to Zbyněk bude za rok ve škole zvládat. Bojí se, aby se mu ostatní nesmáli kvůli řeči a aby mu rozuměla paní učitelka. Stěžuje si, že Zbyněk u ničeho nevydrží a je nevladatelně činorodý.

**Předchozí zkušenosti dítěte:** Podle sdělení matky má knížky. K dispozici má pastelky. Zbyněkovi se jednu hodinu týdně věnuje domácí konzultant, kterého zajišťuje tamní nezisková organizace.

### Úvodní vyšetření

Podmínky pro práci se Zbyněkem jsou poměrně dobré. Sedíme společně u stolu v prostoru „kuchyně“. Matka během naší práce připravuje oběd. Děti, které se jdou podívat, rychle posílá zpátky ven s tím, že se teď Zbyněk učí.

Zbyněk často navazuje oční kontakt, usmívá se a ke komunikaci používá převážně neverbální gesta. Pokud mluví, hovoří ve velmi jednoduchých obrazech nebo používá k odpovědi jen jednotlivá slova. Řeč je výrazně dyslalická, nesrozumitelná. Je narušena jak syntaktická, tak i sémantická a fonologická rovina řeči. Nevylučujeme u Zbyněka dokonce vadu řeči. Bohužel matka zatím nevyhledala péči klinického logopeda, který by mohl provést potřebnou diferenciální diagnostiku a zahájit adekvátní nápravu řeči. Za Zbyněka často komunikuje matka, která doplňuje či „tlumočí“ jeho výroky.

Zpočátku je Zbyněk prací zaujat a spolupracuje bez větších potíží. V prvním okamžiku je fascinován novým materiálem, který si chce prohlédnout. Při samotné práci má tendenci úkoly rychle odbýt a věnovat se něčemu novému. Vydrží samostatně pracovat jen velmi krátce. Nutná je neustálá podpora, vedení, motivace, které udrží alespoň potřebné pracovní nastavení. Přibývají odklony pozornosti a zvyšuje se psychomotorický neklid. Často odpovídá „*nevím*“. Jednodušším zadáním a pokynům rozumí. Kresba postavy je dvojdimenzionální a má málo zdařilé detaily v obličejí, prsty jsou jen naznačeny, je výrazně disproporční, celkově kresba neodpovídá věkové úrovni a lze z ní vyčíst grafomotorické obtíže. Zbyněk si kreslení komentuje: „*Tady je pupka, cuca, ruka*.“ Při kresbě sluníčka říká: „*Tady je srdíčko*.“

Zkoušku vizuální diferenciaci se nedaří zvládnout ani opakovaně. Nedaří se spolehlivě vysvětlit zadání. Zbyněk má potíže s pochopením instrukcí. Narážíme na neznalost pojmů „stejný, jiný, nestejný, různý“. Z geometrických tvarů Zbyněk napodobí kruh, kříž a čtverec a zvládne pojmenovat jen „kolečko“, ostatní tvary nezná.

#### Záznam profilu výkonu / Věk: 6,3

	Vážený skóre
Mozaiky	3
Kategorie	5
Skládanky	4
Analogie	7
Situace	7
Vzory	4
Performační škála	62
Škála usuzování	76

Celkový aktuální výkon (30 bodů) odpovídá již pásmu lehké mentální retardace (IQ 65). Profil výkonů v jednotlivých subtestech není vyrovnaný. V oblasti performačních schopností je výkon nižší a odpovídá pásmu LMR. Slabý výkon v této oblasti je ovlivněn vážnou jemnou motorikou (obtíže dát skládanky do rámečku, přesně přiložit části k sobě), výraznými potížemi v grafomotorice, ve vizuomotorické koordinaci a v orientaci na ploše. V oblasti usuzování, kterou odrážejí subtesty Kategorie, Analogie a Situace, je výkon lepší, aktuálně odpovídá hraničnímu pásmu (blíží se pásmu širší normy). Rozložení výkonů tedy nesvědčí pro LMR. U skládanek je patrné, že jde pravděpodobně o první setkání s podobným materiálem.

V testu Zbyněk vyšel celkově v pásmu lehké mentální retardace. Oproti předešlým dvěma chlapcům Zbyněk uspěl hůře v subtestech, které mají vypovídat o schopnosti vizuálně rozlišovat a podle toho manipulovat s předměty. V testech založených na třídění podle kritérií Zbyněk uspěl lépe, což protičečí výsledku v pásmu LMR.

## MOZAIKY

### PROBLÉMY A OTÁZKY

- 1) Koncentrace pozornosti.** První oblastí, která ztěžuje vůbec zahájení činnosti a vlastně vstup do celého testu, je skutečnost, že děti mohou být silně zaujaty samotným materiálem, se kterým se předtím nesetkaly. V tomto případě pak opakovaně zapominají respektovat nebo se cíleně zaměřit na samotný úkol daného subtestu. Cíl sestavit stejný obrazec z kostek se tak stává druhotným. Zaujetí materiálem, který je pro děti hravý, je pokládáno za přednost celého testu. Avšak u dětí, které vidí barevné kostky často poprvé, lze jen stěží očekávat, že zvládnou s přiměřenou mírou koncentrace pozornosti vstřebat nový materiál, naši instrukci a předkládané vzory mozaik. Často by zřejmě potřebovaly delší čas pro spontánní manipulaci s kostkami.
- 2) Další oblastí, která se jeví jako problematická, je vzestup náročnosti úloh, který považujeme za velmi strmý.** U předkládaných mozaik se příliš rychle mění kritéria potřebná ke správnému řešení, což snižuje pro dítě možnost učít se během daného subtestu. Přílišná strmost úkolů také nedává dostatečný prostor k posouzení exekutivních funkcí – tedy, zda je dítě schopné vytvořit si na základě zkušeností plán a ten realizovat.
- 3) Mozaiky podle Manuálu k testu patří mezi prostorové testy, které jsou založeny na konstrukci uvnitř prostorového celku a zabývají se právě vztahy mezi částmi a celkem.** Ke zvládnutí daného subtestu je ovšem bezesporu zapotřebí určitá úroveň percepčních schopností, která je v případě všech tří dětí oslabena nedostatečnou zkušeností a malou mírou předchozích potřebných podnětů. Otázkou je, nakolik lze v požadovaném úkonu rozlišit mezi úrovní percepce a schopností „konstrukce“, na kterou je subtest zaměřen především.

### NÁVRHY K ADEKVÁTNĚJŠÍ INTERPRETACI<sup>58</sup>

- 1) Zjistit předchozí zkušenost s podobným materiálem.** V případě velmi omezené zkušenosti ponechat dítěti možnost a čas si spontánně pohrát s identickým materiálem. Vyžaduje to však odložit jednorázové vyšetření a poskytnout nejprve dítěti alespoň minimální zkušenost s materiálem.
- 2) Zjistit znalost barev a schopnost jejich rozlišení.**

<sup>58</sup> Jsme si vědomi, že naše doporučení často nelze realizovat v rámci dodržení podmínek administrace testu, jak je popsána v Manuálu. Proto navrhujeme naše doporučení realizovat v rámci dalšího setkání s dítětem, kdy by bylo možné s ním test znovu projít. To samozřejmě znamená větší časové vytížení. Ovšem z hlediska cíle vyšetření – posoudit rozumové schopnosti dítěte – by mělo být obzvláště u dětí ze sociálně vyloučených lokalit běžným standardem rozložení diagnostiky do delšího časového období. Je to žádoucí a mělo by být v podstatě podmínkou, neboť diagnóza nemůže být postavena pouze na výsledcích inteligenčního testu.



- 3) Ověřit si před zadáním subtestu úroveň vizuální percepce na jiném, pouze obrazovém materiálu (např. vyčlenit odlišný obrázek z řady, rozlišit jednotlivé tvary, které se navzájem překrývají apod.).
- 4) Při dalším setkání rozšířit slovní instrukce a sledovat, zda to podněcuje větší schopnost pochopit úkol. Například zjistit a eventuálně zvážit zavedení pojmů stejný/jiný, popř. různý apod. V případě Zbyňka vedlo rozšíření slovní instrukce a zavedení daných pojmů k tomu, že byl schopen lepší kontroly nad svými výkony a byla patrná větší účelnost v jeho pokusech.
- 5) Pokud již proběhlo standardní vyšetření, ale není přitom jasné, nakolik je výsledek ovlivněn předchozí zkušeností dítěte, doporučujeme projít cvičení s dítětem ještě jednou při dalším setkání a zmírnit strmost a rozšířit množství variant v předloze. Tím by bylo docíleno pozvolnějšího růstu náročnosti úloh a přiměřenějšího střídání kritérií pro plnění úkolu. To by mohlo pomoci rozlišit lépe jednotlivé parametry, které jsou obsaženy v konstrukci celku z jednotlivých prvků. Rozšířené množství variant, které by respektovaly pozvolnější tempo, by mohlo lépe odrážet a rozlišovat vliv nezkušenosti s daným typem činnosti od samotné schopnosti či neschopnosti konstrukce.
- 6) Sledovat, jaké strategie řešení dítě volí. Zda staví kostky jednu po druhé vedle sebe a je patrné, že nemá vhléd do struktury, tedy tvaru a jeho umístění v rámu, nebo zda vhléd má. Z toho lze mj. také usuzovat na předchozí zkušenost nejen s materiálem, ale i typem činnosti. Teprve pokud máme trochu představu o dosavadní zkušenosti, lze z toho usuzovat na schopnosti konstrukce.

## KATEGORIE

### PROBLÉMY A OTÁZKY

- 1) Nakolik hraje ve výsledku roli neznalost schematického zobrazení (nerozznání předmětu v daném zobrazení) a neznalost označujících pojmů, nebo do jaké míry se jedná o „neschopnost“ tyto věci abstrahovat, ač jsou v dostupné zkušenosti.
- 2) Jak vyplývá z celého rozboru, je materiál testu velmi pevně svázán s jazykovými kategoriemi, které jsou výrazně společensky a kulturně zatíženy. Je otázkou, co se v subtestu kategorie dozvíme o stupni intelektových dispozic, respektive o úrovni fluidní inteligence (viz Manuál), když je výkon primárně determinován mírou předchozích zkušeností s obrazovým materiálem, s předměty samotnými, a především pak omezeným výkladem a usměrňováním pozornosti od dospělých lidí. Pokud dítěti schází potřebná elementární báze pro porozumění jednotlivým zobrazeným předmětům, nemůže plnohodnotně uplatnit svou schopnost „abstrakce“ či „usuzování“, o kterých má subtest vypovídat. U subtestu Kategorie se v Manuálu píše, že patří mezi subtesty usuzovací a abstraktní, „neboť dané koncepty tedy nejsou vázány časem ani místem“<sup>59</sup>. Pokud však dítě nemá dostatečnou zkušenost s předměty a činnostmi, které test zobrazuje, vyjevuje se tak celý test jako velmi závislý na znalosti konkrétního časoprostoru. (Úlohu č. 7, kde se třídí dopravní prostředky, všichni vyřešili, i když v předchozích „lehčích“ úlohách chybovali, neboť rozuměli jenom obrázkům, které byly dostupné jejich zkušenosti.)
- 3) U některých obrázků se zdá problematická nejenom nezkušenost dětí se schematickým vyobrazením, ale také kvalita a provedení obrázků. Pokud jsou obrázky nerozlušitelné, může se stávat, že děti vybírají pro konstrukci kategorie to, co rozpoznají. Skórovaný výsledek pak nijak nevypovídá o schopnosti kategorizace. (Příklady obrázků, u kterých je schematické zobrazení matoucí, a obrázek je tak pro děti špatně rozpoznatelný: úloha č. 8 – pečivo; úloha č. 9 – hnízdo; úloha č. 10 – kšiltovka; úloha č. 12 – paní na kole; úloha č. 15 – prodlužovačka.)

### NÁVRHY K ADEKVÁTNĚJŠÍ INTERPRETACI

Následující návrhy jsou rozděleny do tří podskupin s náměty pro práci s tímto subtestem. První skupina se týká návrhů, které lze chápat jako přípravu, jež by měla nebo mohla předcházet samotnému vyšetření. Ve druhé skupině jsou uvedeny návrhy, kterých by šlo využít přímo během vyšetření. Třetí skupina

<sup>59</sup> Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha 2008, str. 17.



navrhovaných postupů se týká případných variantních metod, jimiž lze subtest následně doplnit pro lepší porozumění výkonu v testu.

### 1. SKUPINA NÁVRHŮ

- Zjistit předchozí zkušenost s podobným materiálem (obrázkové knihy, omalovánky, slovníky) a zohlednit dosavadní zkušenost při interpretaci výsledků.
- Pokusit se zjistit či odhadnout aktivní/pasivní jazykovou úroveň dítěte a podle toho přiměřeně volit způsob doptávání.

### 2. SKUPINA NÁVRHŮ

- Pokud dítě interpretuje obrázek zcela chybně, sdělit mu obsah a dále se ho doptávat v kontextu sděleného obsahu. Sledovat, zda je dítě schopno změnit rámec svých původních úvah a odpovídat smysluplně ve vztahu k pojmenovanému obrázku.
- Nabídnout varianty pro pojmenování u jednotlivých (především sporných) obrázků i kategorií.
- Rozšířit slovní instrukce, či umožnit doptávání, alespoň u některých obrázků. To může být dítěti užitečné pro rozkrytí a pochopení některých pojmů, respektive pro examinátorovo zjištění, jaký soubor vlastností dítě spojuje s danou třídou zástupců. (Např.: „Řekni/ukaz mi tři věci, které lidi jedí, kterými jedí, kterými jezdí do města, co si obléknou v zimě, která zvířata lidé chovají atd.“) Vhodné je nečekat na spontánní výčet pojmů, ale poskytnout dětem možnost výběru ze skupiny obrázků.

### 3. SKUPINA NÁVRHŮ

- Využít alternativně typ úkolů, kde dítě z řady obrázků vyřazuje ty, které se nehodí (nesplňují určité kritérium).
- V případě omezené zkušenosti věnovat čas dalšímu, opakovanému setkání a projít materiál subtestu znovu s doprovodnými otázkami. Zjišťování, jak dítě obrázkům rozumí.

## SKLÁDANKY

### PROBLÉMY A OTÁZKY

Během práce s dětmi se ukázal podstatný vliv nedostatečné obeznamenosti s materiálem a s požadavky způsobu práce. Dítě ke splnění tohoto subtestu potřebuje zkušenost s činností, kdy z různých kousků skládá nový obraz do jednoho uceleného rámce. Pokud tuto zkušenost nemá, neumí hned odhadnout a rozpoznat „dovolené možnosti“ (např. že nemusí respektovat polohu, která je při zadání dána examinátorem, že tedy může s dílkem rotovat).

Jednotlivé skládky obsahují několik typů vodítek. V následující tabulce jich vymezujeme osm, rozčleněných podle tří dimenzí. Dimenze by mohly být členěny ještě podrobněji a počet typů by se tak zvýšil. Například je patrné, že význam celku obrázku může mít dítě k dispozici buď pouze jako povšechný (ruka = prsty), nebo naopak diferencovaný (ruka = pět různých prstů, prostředník jako nejdelší, druhý nejdelší prsteník atd.).

Naše schematické členění zde však považujeme pro náš účel za dostačující. Snažíme se především ukázat, že ve Skládankách nejde jen o nediferencovanou schopnost „poznat obrázek a složit ho“, nýbrž že práce se skládkou má různé roviny či vrstvy.

Při řešení úloh Skládanek dítě pracuje s několika typy či dimenzemi návazností, které vytvářejí různé typy vodítek, jak obrázek složit. Uvádíme je v následující tabulce.

		Kompatibilita	
		významová	tvárová
Návaznost obrysů celku	z hlediska linie kresby	linie kresby na krajních dílcích tvoří obrys, který napomáhá identifikovat význam obrázku (očekávaný nebo zpětně pochopený)	linie kresby na krajních dílcích na sebe navazují, tvoří dobrý tvar
	z hlediska okrajů dílků	vnější okraje krajních dílků tvoří obrys, který napomáhá identifikovat význam obrázku (očekávaný nebo zpětně pochopený)	vnější okraje krajních dílků tvoří linii (dobrý tvar)
Návaznost dílků	z hlediska linie kresby	linie kresby (ev. okraje barevných ploch) na sousedních dílcích tvoří smysluplný detail obrázku	čáry (případně okraje barevných ploch) na sousedních dílcích na sebe navazují (tvoří linie)
	z hlediska okrajů dílků	poté, co okraje sousedních dílků do sebe zapadnou, vznikne smysluplný detail obrázku	sousední dílky do sebe tvarově zapadají (pasují k sobě)

Nejde o to, že by v různých obrázcích byla přítomna různá vodítka. V každém obrázku jsou nutně všechna, avšak u každého obrázku jsou dětem dostupná v různé míře podle toho, jakou zkušenost dítě s materiálem má. Přitom platí, že čím více vodítek je pro dítě dostupných současně, tím snazší pro něj skládanka je. Z toho plyne, že dítě se v jednotlivých úlohách ocitá v kognitivně různě strukturovaných, a tedy i odlišně náročných situacích, ale také to, že jedna úloha může být jinak náročná pro různé děti. Nerozpozná-li dítě např. předem význam obrázku, musí se spolehnout jen na tvarovou kompatibilitu. Nemá-li zároveň zkušenosti s puzzle, nemusí pro něj být jako vodítka dostupná návaznost okrajů dílků a je odkázáno pouze na linie kresby.

Je patrné, že bychom ještě mohli uvažovat o různé míře jedno- či mnohoznačnosti a že čím je návaznost méně jednoznačná, tím obtížnější je situace. Dovolují-li např. části skládanky míče různé způsoby sestavení, přičemž všechny dávají tentýž obrys, neumožňuje to využít vodítek opírajících se o návaznost obrysu. Naproti tomu obrys slona vede děti mnohem jednoznačněji.

Ale i v případě, že je objekt ve svém celku identifikován, zejména pokud jde o složitější úlohu, jsou ostatní vodítka a jejich znalost pro zvládnutí úlohy klíčové. Zde se naplno projevuje vliv předchozí zkušenosti. Pro dítě, které je s podobnou situací konfrontováno poprvé, bude úloha pravděpodobně složitější i v případě identifikace skládaného předmětu, protože pomocná vodítka a jejich užitečnost či neužitečnost musí teprve objevovat.

Uvedeme několik dílčích poznámek k jednotlivým úlohám. Skládanky míč, drak a stan jsou odlišné od ostatních. U míče v jistou chvíli dítě přestává řešit význam obrázku a orientačním vodítkem je pouze ornament – vzor. Obrázek stanu, resp. schéma obrázku, který na stan má odkazovat, hodnotíme jako celkově nejméně vhodný. Vzhledem ke grafické formě jeho zobrazení vlastně nelze využít významová vodítka, protože z jednotlivých dílů skládanky není ani pro dospělého možné rozpoznat, že máme skládat stan. Naše tři děti nepoznaly stan ani po složení skládanky. Naopak u draka dovoluje způsob zobrazení zřetelných částí jakési fyziognomie na jednotlivých kouscích výklad velmi různorodý, mnohoznačný. Význam tedy není vodítkem k řešení. Tyto obrázky lze složit podle tvaru (linií vnitřní kresby a okrajových linií), ale klade to mnohem větší nároky na prostorovou představivost, vizuální percepci a znalost pravidel hry puzzle. To by samo o sobě nebylo závadějící, v rámci stoupající obtížnosti by to mělo i své opodstatnění. Pochyby ale vzbuzuje to, že tyto tři skládanky nejsou třemi nejobtížnějšími úlohami na konci subtestu. Z toho lze usuzovat, že odlišná obtížnost u těchto tří skládanek, způsobená omezením počtu vodítek, není zřejmě záměrem autorů a je mimo jejich kontrolu. To je závažná chyba.

Můžeme uvést další dva příklady, kde se u chlapců projevila různá váha různých typů vodítek. Skládanka ruky je problematická, neboť je potřeba dobře umístit jednotlivé prsty ruky k dlani. Prsty jsou přitom kromě malíčku a palce velmi podobné a správné řešení lze nalézt částečně podle velikosti prstů a podle velmi jemných detailů toho, jak prst přiléhá k dlani. Kritéria pro umístění tří

prostředních prstů ve skládance jsou oproti ostatním skládankám velmi jemná – těžko se hledá správné řešení. To, že přesně nesedí, nevypadá jako špatné řešení. Obdobná situace je i u skládanky letadla. Samotná návaznost okrajů dílků se zobrazením křídel dovoluje je připojit k trupu dvěma různými způsoby. Pro výběr toho správného je pak rozhodující znalost, jak letadlo vypadá.

Náš rozbor a odlišení různých kritérií (vodítek) se může zdát zbytečně detailní. Domníváme se však, že tomu tak není a že tyto okolnosti měly být zohledněny při vytváření materiálu testu, pokud má být pokládán za test, který měří inteligenci „nezávisle na výchově“. Tyto zdánlivě podružné detaily (jako například, zda pro skládání je vodítkem spíše okrajová linie či vnitřní linie kresby a zda tyto linie navádějí spíše ke strategii „kousek po kousku“ nebo „podle představy celku“), jsou ve chvíli, kdy test má být zadáván dětem, které se s daným materiálem běžně nesetkají, velmi důležité. Nezážitost dítěte se skládáním puzzle, se skládáním obrazů do jednotného uceleného rámce, který má z hlediska gestaltistických principů „dobrý tvar“, se pak odráží ve slabé úrovni výkonu. Pokud dítě není obeznámeno s principy puzzle, postrádá některá vodítka a přehlíží důležité souvislosti vnitřních či okrajových linií.

#### NÁVRHY K ADEKVÁTNĚJŠÍ INTERPRETACI

- 1) Zjistit před vyšetřením úroveň vizuální percepcie a schopnost rozlišovat detaily.
- 2) Zjistit předchozí zkušenost s podobným materiálem. V případě omezené zkušenosti věnovat čas zaučení v systému práce se skládankami.
- 3) Iniciovat další setkání a zjišťovat, zda dítě ví, jaký předmět skládá, a popřípadě rozšířit slovní instrukce či umožnit doptávání u obrázků, u kterých není jasné, co má být skládaný předmět. Zjišťovat, zda dítě rozpoznává zobrazený předmět po složení, popřípadě zjistit jeho obeznámenost na alternativním obrazovém materiálu (ne přímo na skládankách v subtestu).
- 4) Sledovat, podle čeho se dítě orientuje při skládání (popřípadě se přímo na to ptát), zda podle linií okrajových nebo vnitřních, detailů či celku. V případě možnosti opětovného procházení materiálu testu s dítětem usměrňovat pozornost na podstatné detaily či linie a sledovat, jak instrukce pomáhají k pochopení řešení úlohy.
- 5) Pokud dítě interpretuje obrázek zcela chybně, sdělit mu obsah a sledovat, zda a nakolik je pak schopné změnit či upravit strategii řešení. Například u skládanky draka zjistit pomocí předložených vhodných obrázků, zda vůbec ví, co to je drak (např. využití Ladových obrázků). Je rozdíl, pokud ve skládance dítě vidí či pozná „strašidlo“ nebo draka. V prvním případě pak pracuje, ve srovnání s očekávaným postupem, mnohem méně koncepčně (strašidlo může vypadat všelijak). Spíše kousky skládanky jen seskupuje. Pokud ví nebo pozná, že je to drak, zvolí často jinou strategii manipulace s kousky. Více se snaží jednotlivé kousky spojit do známého tvaru.

## ANALOGIE

### PROBLÉMY A OTÁZKY

1) Charakter úkolů obsažených v první části subtestu neodpovídá principu analogií. Pokud se vybírá mezi třemi červenými čtverci a dvěma malými kruhy, není to analogie, ale třídění. V první části subtestu se hledá při jednotlivých úkolech selektivní kritérium, na kterém je založeno třídění. Subtest Analogie tak ve skutečnosti obsahuje dva subtesty, kde jeden zjišťuje schopnosti třídění a druhý analogie.

V první části subtestu se kritéria střídají. K řešení úlohy je potřeba postupně vyloučit dvě kritéria a podle třetího zatřídit, přičemž se vždy zvažuje v kontextu tří zcela zjevných parametrů – barva, tvar, velikost. To je zásadně jednodušší úkol než téměř všechny položky ve druhé části s výjimkou položky 11, kde také stačí pracovat s jedním parametrem (kritériem) – buď barva, tvar či velikost.

Ve všech ostatních úlohách ve druhé části subtestu jsou parametry (kritéria) jiné. U úlohy č. 12 je nutné vzít dva parametry zároveň, u úlohy č. 13 je potřeba objevit nový parametr „nahore–dole“. Úloha č. 14 vyžaduje rozeznat nové tvary a jejich rotaci (je ji možno brát jako další parametr, jehož hodnotami jsou jednotlivé rotované pozice). V úloze č. 15 je nutno rozeznat další nové tvary a jejich symetrický sklad, v č. 16 použít rotaci jako v úloze č. 14, ale s dalšími novými tvary (přičemž tvar L nabízí 4 polohy, takže rotaci je tu možno brát jako čtyřhodnotový parametr). V úloze č. 17 je nutné vzít v úvahu tři parametry zároveň (barva, tvar, „nahore–dole“), resp. spíše jen dva a půl, protože jeden zůstává zachován. Významný rozdíl mezi oběma částmi v subtestu je tedy v tom, že dvě třídy, do nichž se zařídí v první části subtestu Analogie, se vždy liší právě jen v jednom parametru.

2) Ke zvážení je, zda není zavádějící, že děti mají pro splnění úlohy vyčleněný rámeček identický s předlohou. Děti to navádí k tomu, aby při výběru „tvarů“, které mají zařadit, zohledňovaly i jejich počet, který však není směrodatný. K tomu by mohlo napomoci i to, kdyby počet tvarů, které mají zařadit, byl od začátku výrazně vyšší než počet tvarů ve vzoru, ve kterém hledají vodítko k řešení úlohy.

3) Je otázkou, nakolik je přínosem fakt, že se kritéria analogií mění s každým následujícím úkolem. Ve druhé části Analogií je zavedeno více parametrů (pozice tvaru či dva parametry najednou – barva i tvar), které dítě nemá možnost spolehlivě z ničeho abstrahovat, protože parametry relevantní pro správné řešení se mění úloha od úlohy. Dítě je má objevit vždy teprve při řešení dalšího bodovaného úkolu. Dětem je tak znemožněno učit se během testové situace, nacházet řešení a ta dále ověřovat. Přitom právě to má být jednou z popisovaných vlastností testu, která má zprostředkovat to, že se více než v klasických testech inteligence zjišťuje, jaké schopnosti děti mají nezávisle na výchově a zkušenostech. I v případě, že dítě na základě své chyby

z jednoho příkladu najde řešení a pochopí princip, nemůže již tento princip znovu aplikovat, neboť musí reagovat na zcela jinou situaci s jinými kritérii. Tato skutečnost ochuzuje ale i samotné examinátory o informaci, zda je dítě schopno analogického postupu, zda podrží v paměti princip řešení a aplikuje ho na další podobnou situaci.

Pokud tedy má nějaký subtest blízko k posouzení úrovně abstraktního usuzování nezávisle na výchově a zkušenostech, pak by to mohl být právě subtest Analogie, ale v upravené podobě (viz popis rozboru subtestu u Zbyňka).

4) Dva ze tří chlapců si činnosti komentovali, používali slova, kterými se snažili zpřehlednit si situaci. Verbalizace úlohy je příkladnou ukázkou, že subtest není čistě názorovým. Důležitou součástí je i dobrá znalost pojmů, dalo by se říci, že důležitá je „jazyková zkušenost“ s pojmy. Ačkoliv jsou kritéria třídění přítomná a viditelná a dalo by se říci, že k nim dítě nepotřebuje ani předchozí znalost, přesto je jazyk nástrojem, který je v procesu řešení přítomen, a nelze zcela opomenout či vyloučit jeho funkci.

### NÁVRHY K ADEKVÁTNĚJŠÍ INTERPRETACI

1) Zvážit strmost obtížnosti a „zpomalit“ střídání jednotlivých kritérií, aby bylo možné lépe posoudit schopnost usuzování. Jsme si vědomi, že toto doporučení nelze realizovat v rámci stávající podoby testu a standardního vyšetření. Pochopitelně není možné si uvedenou strmost obtížnosti libovolně zmírňovat dodáváním vlastních příkladů. Proto doporučujeme iniciovat druhé setkání s dítětem a projít subtest s přidáním dalších variant vzorů, které má dítě složit. V tom případě je vhodné, stejně jako u Mozaik, rozšířit slovní instrukce a sledovat, zda to podněcuje větší schopnost pochopit úkol. Je možné například pomoci dítěti pojmenovat kritérium pro třídění u prvních úloh, které dobře vyřeší, a sledovat, zda bude další úlohy řešit s větším pochopením. Nebo, stejně jako u subtestu Mozaiky, zjistit a ověřit i na jiném materiálu pochopení pojmů „stejný“ a „jiný“.

2) Ověřit si před zadáním subtestu úroveň vizuální percepce, především vnímání a rozlišování reverzních a rotovaných tvarů (důležité především u druhé části, kde se pracuje s různou polohou stejného tvaru). Mělo by být jasné, že jen tehdy, když dítě tvary rozlišuje a stejně selhává, lze selhávání přisoudit nedostatečné úrovni usuzování. Pokud by selhávalo při jiném testu zrakového vnímání právě u rozlišování zrcadlově symetrických či rotovaných tvarů, není vyloučené, že problémy bude mít i v rozlišování polohy tvarů ve druhé části subtestu Analogie.

3) Zjistit, zda dítě umí rozlišit a pojmenovat barvy a geometrické tvary. Z našich pozorování vyplývá, že opora v jazyce hraje při řešení úkolů tohoto subtestu také svoji roli. Pokud dítě nemá dobře zafixované pojmy pro tvary a barvy, bylo by ideální iniciovat před vyšetřením nejprve několik zácvičných setkání, kde by se dané pojmy procvičovaly.

## SITUACE

### PROBLÉMY A OTÁZKY

- 1) V celém subtestu se v podstatě řeší totéž jako u Skládánek – důraz na detail a zároveň na celek jako vzor. Výsledné řešení se řídí jednak podle obsahu (významu) schematického zobrazení, jednak podle vnějších kontur. Je ovšem patrná snaha autorů testu druhé kritérium v tomto subtestu potlačit – např. linie kresby zvířat do sebe zapadají nezávisle na správném řešení. Tím se zdůrazňuje obsah, který má odkazovat ke konkrétnímu objektu a jeho významu, jenž souvisí s danou sociální situací. To však zároveň klade větší nároky na schopnost číst schematická zobrazení a zároveň znát dané typy činností. Typy činností, které jsou v testu zobrazovány, se přitom v některých případech vymykají zkušenostem, jaké poskytuje život v sociálním vyloučení (krmení králíka, zalévání květiny).
- 2) Zobrazení detailu je z hlediska řešení často zásadní a děti ze sociálně vyloučeného prostředí přitom detaily nemohou se svou zkušeností dobře identifikovat, neboť nejsou v tomto prostředí pro činnost charakteristické (oblečení uklízečky, květiny ve stánku vypadající jako zelenina, žebřík jako pomoc při lezení na strom).
- 3) Opět zde také hraje určitou úlohu, stejně jako v předchozích subtestech, úroveň zrakového rozlišování, kdy jeho nízká míra může ovlivnit negativně výběr dítěte. Tím pak může být ovlivněna i schopnost vnímat a doceňovat důležitost jemnosti kritérií. Pokud dítě nerozumí a neidentifikuje správně všechny potřebné detaily, pracuje na principu přibližné podobnosti s jinou známou situací.  
Pokud se kritéria pro třídění v úkolech liší zásadním způsobem, dítě potřebné rozlišení rozpozná (např. květina × jídlo) a úlohu vyřeší i při jisté nepřesnosti a přibližnosti vlastního zvoleného kritéria. Pokud však jsou třídící kritéria jemnější, dítě nemusí potřebné rozlišení nalézt nebo vůbec mít k dispozici (viz výše uvedený příklad hrábě × vidle).
- 4) U některých obrázků se zdá problematická nejen nezkušenost dětí se schematickým vyobrazením, ale také kvalita a provedení obrázků. Proto se podobně jako u Kategorii může stávat, že děti vybírají především to, co rozpoznají, aniž by to vypovídalo o jejich schopnosti. Je znalost krmení králíka významným ukazatelem usuzovací schopnosti dítěte? Pro děti bez knížek může být problém rozeznat králíka, natož vědět, co jí. Pokud dítě nerozpozná některé kresby předmětů na obrázku zcela přesně, nemůže úkol vyřešit s bodovým ohodnocením, ačkoliv je z kontextu jeho výroků jasné, že situaci rozumí dobře.

- 5) Dětem schází se spoustou zobrazených předmětů přímá zkušenost anebo nepřímá zkušenost z obrázků a z knížek. Samozřejmě schází především vyprávění dospělého – výklad, který předmětům na obrázku i okolo nich dává smysl a ukazuje souvislosti.

Míra adekvátního porozumění schématům obrázků a docenění detailů je tak výrazně ovlivněna i bohatostí řeči a vybudovanou strukturou jazyka. Pokud má dítě v jazyce pojem „kytka“, ale ne již „luční květina“ či „květina v květináči“, je nuceno pracovat s tím, co má momentálně ve svém repertoáru – a to jsou tedy jen přibližná měřítka, přibližné pojmy, kterými je velmi nesnadné zachytit význam detailů. Ve výkonech v subtestu Situace se opět odráží i úroveň vytvořeného pojmového aparátu. Tudíž je na místě se opět ptát, do jaké míry si tento subtest oprávněně nárokuje měření především schopností usuzování, jak je uvedeno v manuálu testu.

### NÁVRHY K ADEKVÁTNĚJŠÍ INTERPRETACI

Následující návrhy jsou rozděleny do tří podskupin s náměty pro práci s tímto subtestem jako u Kategorii. První skupina se týká návrhů, které lze chápat jako přípravu, jež by měla nebo mohla předcházet samotnému vyšetření. Ve druhé skupině jsou uvedeny návrhy, kterých by šlo využít přímo během vyšetření. Třetí skupina navrhaných postupů se týká případných variantních metod, jimiž lze subtest následně doplnit pro lepší porozumění výkonu v testu samotném.

#### 1. SKUPINA NÁVRHŮ

- Zjistit předchozí zkušenost s podobným materiálem.
- Pokusit se zjistit či odhadnout aktivní/pasivní jazykovou úroveň dítěte a podle toho přiměřeně volit způsob doptávání.

#### 2. SKUPINA NÁVRHŮ

- Brát v úvahu a zohledňovat při interpretaci porozumění situaci a případný nesprávný výběr obrázku založený na nerozlišení zobrazovaných detailů.
- Poskytnout dítěti zpětnou vazbu tak, aby to pomohlo upozornit na podstatné detaily.

#### 3. SKUPINA NÁVRHŮ

- Projít materiál tohoto subtestu při dalším setkání s doprovodnými otázkami. Před samotným výběrem správných obrázků nechat pojmenovat dítě co nejvíce zobrazených objektů (jak v celkovém obrázku situace, tak na kartičkách s variantami doplnění) a případně korigovat pojmy. Doptávat se dítěte na popis a porozumění obrázku. (Například obrázek prodáváče květin je typem „holandského prodáváče květin“, se kterým se u nás příliš nesetkáváme. Je běžné, že zobrazeným způsobem prodeje se v našich podmínkách nabízí spíše zelenina.)
- Pokud dítě interpretuje obrázek zcela chybně, zjistit, zda je dítě schopno změnit rámec svých původních úvah, pokud mu vysvětlíme detaily.



# VZORY

## PROBLÉMY A OTÁZKY

- 1) Vzory patří mezi prostorové testy, které jsou zaměřené na zachycování vztahů mezi částmi a celkem. Stejně jako u dalších subtestů je zapotřebí k odpovídajícímu zvládnutí příkladů určitá úroveň percepčních schopností, kterou mají chlapci podprůměrnou z důvodu nedostatečných zkušeností. Podobně jako u subtestu Mozaiky je i zde otázkou, jak a nakolik je možné od sebe rozlišit úroveň percepce a samotnou schopnost „konstrukce“.
- 2) Pro dobrý výkon v subtestu je elementární nejen úroveň vizuální percepce, jak je zmíněno v předchozím bodě, ale i míra zkušeností s orientací na ploše. Pokud dítě má omezené zkušenosti v těchto oblastech, budou se u něho projevovat zcela jistě potíže s odhadem délky čar a jejich přesnou pozicí. V našem případě se u všech tří chlapců (především u Ríši a Zbyňka) ukázaly potíže s nakreslením šikmé čáry. Odhad délky čar a rozpoznání pozice čar nejsou nezávislé na zkušenosti. Ba naopak k oběma uvedeným dovednostem dítě nezbytně potřebuje opakovaně volně „experimentovat“ během samotného kreslení.
- 3) V subtestu jsme zaznamenali podobně jako u Mozaik určitou strmost v obtížnosti úkolů v části, kde již examinátor kreslení vzoru nepředvádí. Obrázek č. 11, který již kreslí děti samy, obsahuje jako první všechny typy čar (vodorovné, svislé a šikmé). Ale hned od úlohy následující (č. 12) je zaváděno do obrázku ještě další kritérium – a to, že levá polovina obrazce je jiná než pravá. Obrázek je svisle rozdělen na dvě odlišné části. Takto je řešen vzor č. 12 a č. 13. Od obrázku č. 14 nejen že zmizí orientační body, ale nastává i změna osy, která je v následujících vzorech šikmá. Vzhledem k tomu, že chlapci (především Ríša a Zbyněk) měli potíže se samostatnými šikmými čarami, které si mohli de facto nacvičit pouze v jediné úloze č. 11, stěžili mohli uspět v dalších úlohách, kde se najednou objevuje ještě potřeba kreslit vzor podle různé osy.
- 4) Ríša a Zbyněk splnili úlohy se vzory, které měly konkrétní podobu nějakého uceleného geometrického tvaru. Následující složitější vzory nezvládli již nakreslit. Nabízí se otázka, zda by děti nakreslily i náročnější obrázky, pokud by se jim ukázalo, že i zde mohou využít konstrukci základních geometrických tvarů a že obrázek lze rozčlenit na několik částí, u kterých je zřetelné, jak vést čáru (kříž, čtverec, trojúhelník apod.) V podstatě jejich hranice úspěšnosti s nakreslením vzorů byla totožná se schopností si dané vzory označit pojmy.

Následující návrhy jsou rozděleny, podobně jako u subtestu Kategorie a Situace, do tří podskupin s náměty pro práci s tímto subtestem. První skupina se týká návrhů, které lze chápat jako přípravu, jež by měla nebo mohla předcházet samotnému vyšetření. Ve druhé skupině jsou uvedeny návrhy, kterých by šlo využít přímo během vyšetření. Třetí skupina navrhovaných postupů se týká případných

variantních metod, jimiž lze subtest následně doplnit pro lepší porozumění výkonu v testu samotném.

## NÁVRHY K ADEKVÁTNĚJŠÍ INTERPRETACI

### 1. SKUPINA NÁVRHŮ

- Před samotným testem zjistit úroveň dovednosti kreslit všechny druhy čar.
- Zjistit opět úroveň vizuální percepce a základní orientaci na ploše. Pokusit se zavést některé pojmy (nahore, dole, uprostřed, na jedné straně/na druhé straně, event. vlevo/vpravo), jejichž vyvozování bude součástí společné aktivní práce, a pracovní postup doprovodit vhodným komentářem examinátora. („Teď kreslíme čáru nahore, teď ji nakreslíme dolů. Tady na jedné straně mám tuto čáru, udělej ji stejně na druhé straně.“ Nebo využít popis obrázku apod.)
- Využít čtvercovou síť (např. 3 × 3 rámečky). Examinátor by ukázal/vybarvil místo ve své čtvercové síti, dítě by mělo ten samý krok zopakovat ve své čtvercové síti.
- Zjistit, zda dítě umí pojmenovat geometrické tvary a zda umí zadané tvary vyhledávat mezi ostatními.

### 2. SKUPINA NÁVRHŮ

- Umožnit dítěti ukázat si polohu jednotlivých bodů a prstem si obtáhnout čáru (odkud kam vede) na předloze, pak si vyzkoušet stejný pohyb prstem i u své části před kreslením vzoru.
- Umožnit dítěti tužkou obtáhnout vzor, který examinátor předvedl.
- Použít pomocné otázky před samotným kreslením, event. při společné opravě. („Kde je čára, co chceš kreslit? Odkud kam vede? Je delší, nebo kratší než ty ostatní?“ apod.)

### 3. SKUPINA NÁVRHŮ

- Využít pracovních listů, kde je ve čtvercové síti zakreslena polovina jednoduchého obrázku a dítě má podle svislé osy souměrně dokreslit jeho druhou polovinu.





## ETNICKÁ, STÁTNÍ, KULTURNÍ NEBO SOCIÁLNÍ NEZATÍŽENOST TESTŮ?

### Státní příslušnost a etnicita jsou příliš hrubé kategorie

Než se budeme věnovat tomu, co je příčinou, proč romské sociálně vyloučené děti neuspívají v testu SON-R, zastavíme se nejprve u způsobů vymezení skupin, které jsou považovány za kulturně odlišné v Manuálu testu a ve výzkumech, jež s testem pracují. Představíme zde vymezení pojmů národnost (či etnicita)<sup>60</sup> a státní příslušnost ve vztahu k definici kultury uvedené v první kapitole.

Již jsme citovali, pro jaké skupiny je test SON-R doporučován. Z hlediska kulturní odlišnosti jde o děti imigrantů a děti sociálně a kulturně odlišné. V dokumentu *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v PPP* je test SON-R doporučován pro práci s dětmi „sociokulturně vyloučenými“ jako „nonverbální inteligenční test, řazený mezi kulturně čisté testy...“<sup>61</sup>. V holandských studiích jsou srovnávané vzorky dětí určeny státní příslušností, kromě jedné studie, věnující se dětem romským<sup>62</sup>. Studie pojednávají o dětech brazilských, čínských, anglických, německých<sup>63</sup>. Předpokládají tedy, že kulturní odlišnosti jsou dány státní příslušností nebo, pokud se jedná o známou či výraznou minoritu, národností. Národnost a státní příslušnost jsou považovány za hlavní determinanty kulturní odlišnosti.

Samozřejmě existují odlišnosti, které jsou etnického či národnostního charakteru nebo vznikají tím, že lidé jsou občany jednoho státu.

<sup>60</sup> Pojmy „národnost“ a „eticita“ používáme v našem textu jako zástupné kategorie.

<sup>61</sup> Zapletalová, J. a kol.: *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika*, IPPP, Praha, 2006, str. 41.

<sup>62</sup> Gärtner F. A. – Tellegen P. J.: *The SON-R 5.5–17: A valid Estimate of Intelligence for Minorities? An Explorative Study on the Usefulness of the SON-R 5.5–17 Intelligence Test for Roma Children*. In: Kopcanová (ed.), *Equal Access to Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings*, str. 9. Viz: <http://www.testresearch.nl/indexe.html>.

<sup>63</sup> Tellegen P. J. – Laros, J. A.: *Fair Assessment of Children from Cultural Minorities: A Description of the SON-R Nonverbal Intelligence Test*. In: Kopcanova (ed.), *Quality education for Children from Socially Disadvantaged Setting*, Bratislava, 2005; Tellegen P. J. – Laros, J. A.: *Cultural bias in a nonverbal intelligence test: a comparative study of Brazilian and Dutch children with the SON-R 5,5–17*. University of Brasília, Brazil, and University of Groningen, The Netherlands, 2004. In: Tellegen P. J. – Laros, J. A.: *Cross-cultural Research with the Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence tests*. University of Brasília, Brazil, and University of Groningen, The Netherlands. Viz <http://www.testresearch.nl/indexe.html>

Ovšem obzvláště v současné době, kdy na většině území světa dochází k rozměňování ustavených a jasných hranic mezi jednotlivými sociálními skupinami i kulturami, se stává takové ustavení odlišností problematické. Stále intenzivnější kontakty vedou k homogenizaci různých diferencí. Univerzální pojetí euroamerického modelu vzdělanosti stírá podstatné rozdíly napříč kontinenty. Kulturní odlišnosti se stávají stále prostupnějšími a postupně přinejmenším geograficky téměř neohraničitelnými. Homogenní a jednoduše ohraničitelné kulturní skupiny, vymezené zároveň příslušností k jednomu národu, již je možné nalézat pouze v zapadlých koutech světa, v civilizovaném a postkoloniálním světě jsou spíše ojedinělými „endemity“.

Národnost a státní příslušnost mohou a nemusí vytvářet podstatné charakteristiky kulturního zázemí formující individualitu člověka. Nemusí být nijak určující pro to, jak člověk rozumí světu a jak se v něm orientuje. Oba koncepty odkazují spíše k představě o společné historii, jazyku a osudu. Jsou jednou z mnoha součástí jeho identity, založenou na vnímání sounáležitosti s nějakým větším celkem. Ustavují způsob, jak se vytváří dichotomie „my“ a „oni“, jak se po generace předává smysl pro pojetí „totožnosti“. Etnicita stejně jako státní příslušnost jsou příliš hrubými kategoriemi na to, abychom s nimi mohli popisovat kulturní diference. Vypovídající je formulace Velkého sociologického slovníku, podle něhož etnicita je „kulturou komunikovaná kulturní diference i totožnost“<sup>64</sup>. Zatímco kultura je vším, co vytváříme, jak jednáme a myslíme, nezávisle na tom, s čím se identifikujeme. Jednotná národnost či státní občanství jsou tedy spíše součástí širšího komplexu kultury obecně.

Zohledníme-li tato východiska, která jsou v souladu se současným diskurzem sociálních a humanitních věd, je přinejmenším irelevantní zohledňovat jako jedno z hlavních kritérií pro zjištění kulturní ne/zatíženosti testového materiálu státní, potažmo národnostní či etnickou příslušnost. Vypovídá to o nedostatečném vyjasnění definice „kultury“, resp. „kulturní odlišnosti“. To může vést k zjednodušujícímu pojetí, kde za hlavní kulturní atribut vytvářející dispozice dítěte je v podstatě považována státní příslušnost, případně národnost.

<sup>64</sup> Petrušek, M. (ed.): *Velký sociologický slovník I*, Karolinum, Praha, 1996, str. 277.

## Vzdělání jako rozhodující kritérium pro znevýhodnění

Pro to, aby rozvoj kognitivních a poznávacích schopností byl v souladu s koncepcí inteligence předpokládánou v inteligenčních testech, je v současné době nejdůležitější vzdělání, které zároveň ovlivňuje, jaké strategie jsou v životě efektivní. Dosažené vzdělání, místo bydliště a socioekonomický status vytvářejí významné kulturní rozdíly v myšlení, neboť zakládají odlišné životní praxe, jiné postupy řešení problémů, rozvíjejí tudíž i jinak poznávací a kognitivní schopnosti.

V současném světě začínají mít mnohem větší vliv na ustavení kulturních vzorců, norem, hodnot a životních strategií tři důležité okolnosti: 1) vzdělání rodičů – dosavadní zkušenost s euroamerickým způsobem vzdělání; 2) místo bydliště – ve smyslu město či vesnice, a nikoliv státní příslušnost; 3) socioekonomický status, který souvisí s oběma předešlými kategoriemi a znamená možnost čerpat kapitál, který je ceněný většinovou společností.<sup>65</sup> Jednoduše řečeno, je méně důležité, ze které země imigrant přichází, než to, jakého vzdělání rodiče dosáhli, zda rodina žila na vesnici či ve městě a na jaké vesnici či v jakém městě a ve výsledku tedy, jak by bylo možné rodinu posoudit z hlediska socioekonomického statusu v dané zemi původu.

Tato tvrzení odpovídají i údajům z české standardizační studie testu SON-R. Všechna tři zmíněná demografická kritéria mají podle ní signifikantní vliv na úspěšnost v testu, což znamená, že v testech podávají děti rodičů s nižším vzděláním, z vesnice a s nízkým socioekonomickým statusem v průměru statisticky významně horší výsledky než děti z bohatých rodin, z města a rodičů s vysokoškolským vzděláním. Na základě těchto skutečností bychom pak mohli reinterpretovat výsledky standardizační studie naopak jako důkaz o kulturní zatíženosti testu. Není možné nerespektovat, že nejvýraznější příčinou „odlišností“ ve vztahu k inteligenčním testům je dichotomie, kterou zjednodušeně můžeme nazvat jako tradiční vs. moderní společnost. Problematizuje se tak stávající definice oblastí podmiňujících a determinujících ustavení kulturních odlišností.

<sup>65</sup> Srov. Mikulková, G. – Pacnerová, H: Vliv kulturních odlišností a sociálního znevýhodnění na výsledky žáků v psychodiagnostickém nástroji WISC – III (analýza faktorů ovlivňujících výkonostní specifika). IPPP ČR, Praha, 2010.

## Kulturní nebo sociální znevýhodnění?

Komplikací je, že v souvislosti se vzděláním rodičů, socioekonomickým statusem či místem bydliště lze mluvit v jistém slova smyslu i o kulturní odlišnosti, pojmáme-li kulturu, jak jsme si ji v textu vytyčili. Ale samotný fenomén „nedostupnosti vzdělání“ je spíše sociálního charakteru. Sociálně vyloučenou skupinou se většinou (ačkoliv nikoliv nutně vždy) stane kulturní či etnická menšina. Po dlouhodobější segregaci menšiny, která se odlišuje i kulturními hodnotami neslučitelnými s nároky euroamerické scholarizované civilizace, často již nelze od sebe odlišit sociální a kulturní odlišnosti. Exkluze menšiny může být zapříčiněna kulturní odlišností, ta se však brzy začne projevat i sociálně. Sociální hierarchie se dlouhodobě udržuje stigmatizací na základě například barvy kůže, intonace, jazyka, způsobů chování či nevdělanosti rodičů, kteří neovládají strategie, jak dítě připravit na školní výuku. V důsledku toho se reprodukuje neplnohodnotné zapojení dětí z těchto rodin do vzdělávacího systému a následně i na trhu práce. Sociální vyloučení se pak pouze stvrzuje a vytváří specifickou subkulturu, adaptovanou na dané podmínky. Začarovaný kruh jde přetnout pouze vzděláním poskytovaným bez předpokladu výrazné podpory rodičů.

V sociálně vyloučených rodinách nelze již často jasně odlišit, co může být důsledek specifické kulturní tradice a co dlouhodobé sociální izolovanosti. Je to logické. Kdyby Pygmejové, Tuarégové či jiné společnosti uchovávaly si koherentní sociální a kulturní systém neslučitelný s pojetím naší scholarizované společnosti žili za posledních sto let v naší republice, nebyli by na tom jinak. Přestali by také být asociováni s exotickým nádechem hodným důstojnosti a vytvořili by „patologické ostrovy nevdělanosti“. Stejně jako se to stalo s Indiány či Černochy<sup>66</sup> v Americe, kteří byli konfrontováni s civilizací, jež měla mechanismy a nástroje pro etablování moci a zároveň byla s jejich pojetím světa nesourodá. Proto je nutné rozlišovat mezi kulturními rozdíly a subkulturou adaptovanou na život na okraji společnosti a vzdělávacího systému, neboť jinak jsou destruktivní společenské mechanismy připisovány kulturnímu záze-  
mí či mentalitě. Lidé mohou mít odlišné kulturní vzorce, normy, hodnoty, mohou jinak interpretovat jevy okolního světa, ale nemusí to být v důsledku toho, že jim je připisována jednotná etnicita.

<sup>66</sup> Přiznáváme, že u slov Indiáni a Černoši jsme nepřišli na to, jak vhodně skloubit gramatické a kulturní kategorie, tedy kde a kdy psát malé či velké písmeno. Je to vlastně názorná ukázka toho, jak jsou gramatické kategorie kulturně podmíněny.

Selhávání romských dětí ve vzdělávacím systému a v inteligenčních testech může mít příčiny sociálního i kulturního charakteru. Jejich rozlišení a pochopení souvislostí je zásadní jak pro stanovení diagnózy, tak pro nastavení způsobů nápravy – další práce s dítětem. Diagnóza bude jiná, zohledníme-li to, že součástí kulturní odlišnosti jsou i dlouhodobé sociální dispozice rodiny, s nimiž souvisejí výchovné strategie rodičů. Vzniká tak jiná příčinnost, a tedy i jiná možnost nápravy.

## ROZUMĚNÍ A SOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI

Proč jsou romské děti žijící v sociálně vyloučených rodinách v testu znevýhodněné

Řekli jsme, že kategorie národnosti a státního občanství jsou příliš hrubé na to, abychom jimi popisovali kulturní odlišnosti. Dále jsme uvedli, že v současném světě mají zásadnější vliv na kulturní odlišnosti taková kritéria, jako je vzdělání, místo bydliště ve smyslu periferie/vesnice vs. centrum/město a socioekonomické podmínky života. Nyní bychom se měli věnovat tomu, jak se tedy kulturní odlišnost může projevat. Budeme se zabývat tím, jak mohou odlišné životní podmínky a sociální prostředí ovlivnit významy slov – pojmy, resp. jazyk, a to, jak si strukturuje svět a nalézáme souvislosti, resp. myšlení.

Zde je třeba zdůraznit, že problematiku kulturní odlišnosti řešíme ve vztahu k materiálu inteligenčních testů, které jsou zaměřeny na měření rozumových schopností na specifickém materiálu. Inteligenční test by měl být pouze součástí širšího diagnostického vyšetření, kde „se psycholog zajímá o celkovou úroveň inteligence, verbální a nonverbální schopnosti, diskrepanci mezi dílčími schopnostmi, řeč, paměť, dále o pozornost, volní vlastnosti, samostatnost při řešení úkolů, schopnost orientovat se v požadavcích a nárocích, odolnost vůči zátěži, o sociální dovednosti, temperament a osobní vlastnosti“<sup>67</sup>. Předmětem našeho zájmu o zhodnocení „kulturní nezátíženosti“ nyní bude pouze materiál testu, který je zaměřen na zjišťování dílčích kognitivních funkcí jako vizuální percepce, prostorová orientace, schopnost dedukce a indukce – třídění a usuzování,

<sup>67</sup> Zapletalová, J. a kol.: Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách. IPPP, Praha, 2006. In: Analýza diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákyním a žákům, Olomouc, Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených, 2009, str. 19.

vyvozování kritérií, resp. analytické myšlení. Budeme se věnovat tomu, jak a nakolik může odlišná zkušenost ovlivnit charakter zpracovávání informací z inteligenčního testu. Teoretická východiska, tedy i materiály jednotlivých testů se velmi liší, přičemž náš výzkum probíhal na příkladu jednoho inteligenčního testu. Nicméně některé závěry týkající se pojetí „kulturní nezátíženosti“ lze vztáhnout obecně na většinu alespoň v České republice standardizovaných inteligenčních testů.

Jak bylo výše řečeno, inteligenční testy zjišťují míru rozvoje kognitivních funkcí a její přiměřenost věku dítěte. Mají zjišťovat rozumové schopnosti. Jsou postaveny na logických principech analyticko-syntetického uvažování (obecně nazývaných pojmem „usuzování“). Tyto aspekty lidského myšlení jsou bezesporu univerzální. Problém však nastává ve chvíli, kdy připustíme, že odlišné životní podmínky mohou způsobit, že tyto obecné procesy myšlení jsou jinak formovány, resp. že mohou nabývat odlišných, a přesto efektivních způsobů uplatnění, než jak si to představuje evropská scholarizovaná společnost. Myšlení je univerzální a odlišuje člověka od zvířete. Avšak to, čím bude myšlení „naplněno“, ovlivňuje dostupná zkušenost a jazyk, kterým se na nás mluví. Jazyk zprostředkovává významy, které jsou zobecněním toho, co nás obklopuje a co je v tom, co nás obklopuje, logické a významuplné. Jazyk a myšlení – naše poznání – jsou výrazně determinovány sociálně zprostředkovanou zkušeností, jsou závislé na přírodním i sociálním, potažmo kulturním<sup>68</sup> prostředí.

Extrémní, ale ilustrativní je, pokud si výše řečené převedeme do konkrétnějších souvislostí a představíme si, jak by asi v inteligenčních testech obstál například takový Inuit z Aljašky, který se dovede zaopatřit v poměrně náročných podmínkách a s minimem nástrojů k obživě. Jeho jednání je v daném prostředí a za daných podmínek zcela logické a chytré, je přinejmenším důkazem dokonalé schopnosti se adaptovat na prostředí. Přesto by se vši pravděpodobností neuspěl v testu, i kdyby byl oproštěn od zobrazení konkrétních předmětů. Pro další příklad však není třeba zacházet geograficky tak daleko. Většina našich předků, kteří ještě nezažili povinnou školní docházku, by s velkou pravděpodobností v současných testech inteligence vyšla v pásmu lehké mentální retardace. Znamená to, že Inuité nebo naši předkové jsou či byli méně inteligentní než my? Vzhledem k tomu, že se na své prostředí dovedou či dovedli adaptovat s maximální efektivitou, což je jedna z hlavních charakteristik

<sup>68</sup> Jak již bylo řečeno, pokud nadále používáme slovo „kultura“, odkazujeme tím k pojetí, které jsme definovali v textu výše.

inteligence člověka – bylo by přinejmenším sporné, pokud bychom je za méně inteligentní považovali.

V současném civilizovaném světě, jehož součástí jsou i inteligenční testy, je vzdělání již samozřejmou součástí vědění o světě. Vzdělání vycházející z kořenů antické, křesťanské a židovské společnosti, které dalo podklad exaktním vědním oborům, vytváří specifickou nadstavbu světa každodennosti. Ve „vzdělaném“ světě mají zvláštní postavení odborníci – lidé vzdělaní v úzce vymezené oblasti vědění, kteří stále hlouběji a přesněji popisují svět a podávají tak jeho stále přesnější obraz. Exaktní popis světa odborníky ustavuje jistý obecný přístup k výkladu světa, který je založen na představě, že svět můžeme objektivně a pravdivě popsat. Tento přístup ke světu je projektován i do oblastí, které jsou součástí běžné, všední reality. Přitom obzvláště naše „vědění“ o bezprostředním, každodenním světě, který nás obklopuje, nelze odloučit od zevšeobecnění naší individuální zkušenosti, která je ve velké míře ovlivněna jednak podmínkami a prostředím, a zároveň našimi psychickými a fyzickými dispozicemi

V naší společnosti je „vědění“ o světě výrazně spojeno s představou jediné a správné taxonomie přírody i světa. Jak píše Lakoff ve své knize *Ženy, oheň a nebezpečné věci*: „Lidé mají mnoho možností, jak se vyznat ve věcech, které je obklopují, a proto existuje velké množství taxonomií všeho druhu. Přesto je představa, že existuje jediná správná taxonomie přírodních jevů, podivuhodně odolná... Ale ať už je její zdroj jakýkoliv, je to představa naprosto běžná.“<sup>69</sup> Lakoff podrobně rozebírá proces vzniku tzv. kognitivních modelů, představ o povaze světa, které slouží k vytváření teorií o světě. Poukazuje na to, že slova odkazují ke kognitivním modelům, které nemusí odpovídat skutečnosti a být konzistentní. „Naše zkušenost vědění může být do velké míry závislá na tom, co víme o tom, na co se díváme.“<sup>70</sup> Slova – pojmy tedy nemají jeden jasně ohraničitelný pro všechny společný přesný význam. Dokládá to mnoha příklady gramatických jevů, pojmů běžné hovorové řeči i exaktních pojmů, na nichž ukazuje, jak jsou naše pojmenování světa často nejednoznačná a nesourodá.

Z rozboru jednotlivých subtestů a z předcházející kapitoly týkající se pojetí kultury a etnicity vyplývá, že důvod, proč děti, se kterými jsme

pracovali, neuspívají v inteligenčním testu, souvisí spíše se sociolingvistikou či ještě lépe kognitivní vědou. Primárním důvodem selhání v testech není státní či národnostní příslušnost, ale to, jak jsou ustaveny významy jazyka, tedy kognitivní modely pro pojmy, které považujeme za samozřejmé a výstižné. Již v roce 1987 formuloval teorii kognitivních modelů ve své rozsáhlé práci právě George Lakoff, jeden z průkopníků kognitivní vědy.<sup>71</sup> Jeho pojetí je v podstatě velmi důsledným a na konkrétních příkladech doloženým rozpracováním toho, jak mohou naše psychologické dispozice a dostupné zkušenosti a znalosti ovlivnit naše vnímání a interpretaci reality. Lakoff ve svých podrobných analýzách předkládá konkrétní příklady, kde v jednom jazyce či mezi dvěma jazyky vzniká nějaká nesourodost či nekonzistentnost. Protichůdné významy u jednotlivých slov či gramatických jevů uvádí i na příkladu jednoho jazyka, například mezi dvěma skupinami vědců s odlišnými východiskem pro interpretaci jednoho jevu.

Pokud bychom Lakoffovo pojetí kognitivních modelů vztáhli na materiál, ze kterého je sestaven test SON-R, zdá se velmi problematické, že obzvláště některé subtesty jsou založeny na jediné možné a správné kategorizaci věcí, jevů a činností běžného světa. Subtesty Kategorie, Situace, Skládanky zobrazovanými předměty a tématy a Analogie a Mozaiky<sup>72</sup> částečně také pojetím barev, tvarů a samotným mechanismem zacházení s těmito veličinami nejsou oproštěny od toho, jak máme uspořádaný svět na základě naší individuální zkušenosti s věcmi (zvířaty, lidmi), ale také se slovy. Ačkoliv se u testu nemusí mluvit, obsahy slov jsou pevně s materiálem svázány. Rozlišit medvědy a panenky, ovoce a pečivo, poznat uklízečku či květináře, ale i porozumět tomu, na základě jakých indicií složit obrázek, jsou věci, které vyplývají z toho, jak rozumíme běžným věcem v naší každodenní realitě. Velmi jednoduše se může stát, že významy mohou být buď neznámé, nebo trochu posunuté,

<sup>69</sup> Lakoff, G.: *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. Co kategorie vypovídají o naší mysli, Triáda, Praha, 2006, str. 127.

<sup>70</sup> Tamtéž, str. 137.

<sup>71</sup> George Lakoff je jedním z nejvýznamnějších žáků a zároveň odpůrců zakladatele generativní lingvistiky Noama Chomského. Viz doslov D. Lukeše: „Přelomovým byl rok 1987, kdy nezávisle na sobě vyšly dvě obsáhlé knihy, rozebírající nový pohled na jazyk. Jednou z nich byly *Základy kognitivní gramatiky* Ronalda Langackerova a druhou zde předkládané *Ženy, oheň a nebezpečné věci* George Lakoffa. ... Zatímco Langackerova práce se velmi podrobně zabývá popisem gramatických pravidel jazyka, Lakoff se pustil do mnohem rozsáhlejšího projektu, v němž se pokusil postavit nové základy studia lidského myšlení, a tím i nové základy kognitivní vědy, která se tak poprvé začíná vážně zabývat lidským myšlením v lidském kontextu. *Ženy, oheň a nebezpečné věci* byly tedy přelomovou knihou, která zároveň shrnuje myšlenky mnoha vědců nespokojených se statem quo v kognitivních vědách své doby a poskytuje pro tyto myšlenky jednotný konceptuální rámec.“ Cit. doslov D. Lukeše, in: Lakoff, str. 588.

<sup>72</sup> Viz kapitola Analogie a Mozaiky.



či založené na jiných detailech a souvislostech. U Analogií, Mozaik<sup>73</sup> je pro správné splnění úloh zásadní, jak velkou zkušenost máme se samotným principem hry založené na analýze veličin tvaru, barvy a velikosti. Pokud nepoužíváme běžně v životě analytické měřítko daných tvarů a nepracujeme v dětském věku s kostkami, skládáním obrázků a hledáním jejich odlišností, odrazí se to samozřejmě na výsledcích testu. Dalo by se říci, že test předpokládá určitou strukturu kognitivních modelů, které jsou pevně svázány s nadindividuálními, kodifikovanými významy jazyka. Pokud dítě nemá ustaveny předpokládané kognitivní modely o zobrazených věcech, jevech a činnostech, může v testu selhávat, aniž to však nutně vypovídá o jeho potenciálu inteligence.

Hlavním argumentem autorů testu ve vztahu ke kulturní nezátíženosti je to, že test je možné zadávat neverbálně. To vzhledem k výše řečenému implikuje zjednodušené pojetí kultury na jevy vnějšího či formálního charakteru. Nejde jen o to, zda věci jsou vůbec dostupné naší zkušenosti (i když to samozřejmě také), ale i to, jak jsou pojímány do souvislosti a řazeny do kategorií. Lze tak soudit i ze studie, která byla realizována s cílem zjistit kulturní nezátíženost testu SON-R, kde byly srovnávány děti z Brazílie a Holandska<sup>74</sup>. Při výzkumu byly subtesty rozčleněny na ty, které mohou či nemohou být kulturně zatíženy, pouze podle toho, zda obsahují zobrazení konkrétních předmětů (Kategorie, Situace a Serialita<sup>75</sup>), ale již se nebralo v úvahu, jak děti dané věci reflektují a jaké znalosti o nich mají. Stejně tak lze usuzovat o pojetí „kultury“ z českého Manuálu testu, kde se pojednává o tom, jak bylo při holandské standardizaci testu zohledněno kritérium „imigranti“<sup>76</sup>. Autoři holandské standardizační studie dospěli k závěrům, že nižší výkony dětí imigrantů nebyly podmíněny sníženým výkonem v subtestech Kategorie, Situace a Skládanky, tedy subtestech s „významuplnými obrázky“. K tomu je uvedeno: „Tyto subtesty používají konkrétní obrázkový materiál, který by mohl být významně spojený s danou kulturou. Průměrný skór

<sup>73</sup> Částečně i u subtestu Vzory, kde hraje ještě navíc roli zkušenost nejenom s analýzou, ale i kresbou.

<sup>74</sup> Laros, J. A. – Tellegen, P. J.: Cultural bias in a Nonverbal intelligence test: a comparative study of Brazilian and Dutch children with the SON-R 5,5–17. University of Brasília and University of Groningen, The Netherlands, 2004. Viz <http://www.testresearch.nl/indexe.html>

<sup>75</sup> Subtest Serialita není v české verzi testové baterie.

<sup>76</sup> V českém Manuálu je kapitola věnující se imigrantům převzata pouze z holandské standardizační studie. Viz Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008, str. 43.

v těchto subtestech byl však shodný s průměrným skórem ve Vzorech, Mozaikách a Analogiích.“<sup>77</sup> Předpokládá se tedy, že pokud se neprojeví výrazné selhání v subtestech, které pracují s vyobrazením konkrétních předmětů, není test kulturně zatížený.

Z toho vyplývá předpoklad, že kulturní zatížení může vzniknout pouze tím, že v dané kulturní oblasti není znám nějaký předmět nebo činnost. Již se však nepředpokládá, že kulturní či sociální „jinakost“ může být odlišně formována například znalostí nejen předmětů, ale i pojmů, kterými jsou předměty označovány, jejich ustavením a hierarchickým uspořádáním. Nepředpokládá se, že to vše ovlivňuje způsobu chápání požadavků a řešení problémů, vnímání podnětů a ve svém důsledku schopnosti a možnosti nalézat a identifikovat konkrétní principy pro třídění, zákonitosti dedukce a indukce, a tedy logické uvažování vůbec.

#### KONFLIKTY KOGNITIVNÍCH MODELŮ NA KONKRÉTNÍCH PŘÍKLADECH

Podívejme se nyní na některé odpovědi dětí, se kterými jsme pracovali. Dětem jsme při některých setkáních předkládali i jiný materiál než z testu. Procházeli jsme obrázkovou knížku Dětský obrázkový slovník<sup>78</sup>, kde jsou zobrazována témata dětem ve většinové společnosti běžně dostupná, ať už ze zkušenosti, či v obrazovém materiálu. Knížka je primárně (již podle názvu) zaměřena na rozvoj slovní zásoby. Na každé dvojstraně je velký obrázek a na okrajích jsou vyobrazeny předměty, které má dítě na obrázku najít. Témata obrázků jsou z prostředí domácnosti, zahrady, města, vesnice, obchodů nebo volné či člověkem obhospodařené přírody. Podstatná jména na okrajích, která děti mají vyhledávat na obrázcích, jsou buď zvířata, rostliny, předměty z domácnosti, statku či města a lidé představující nějaké zaměstnání. Témata knihy tedy zobrazují pestrou škálu toho, co je ve většinové společnosti dětem předkládáno jako samozřejmá součást života a je považováno za součást výbavy dětského slovníku. Proto je kniha názorným příkladem toho, jaké kategorie – tedy oblasti světa a třídění těchto oblastí – jsou považovány pro děti za relevantní. Kniha samozřejmě podporuje i rozvoj mnoha jiných oblastí, jako je vizuální percepce, orientace na ploše atd. My jsme se však zaměřili na znalost situací a kategorií – pojmů, které jsou základem jazykových významů.

<sup>77</sup> Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008, str. 43.

<sup>78</sup> Dětský obrázkový slovník, Levné knihy KMa, Svojka & Co. a Fortuna, 2000. Původní vydání: Egmont Pestalozzi Verlag, München, 1997. Přeložila Jana Peisertová.

Dětem jsme ukazovali některé obrázky z knihy. Vyzvali jsme je nejprve, aby obrázek popsal bez našich návodných otázek. Na obrázek s polní cestou Dan odpověděl: „*myši a lúky, vajíčko, pták, pták, pták, pták, kytka, kytka, kytka, myš, pavučina a pavouk, pták, kytka, patkani, ty jak se menujou... motýli.*“ Dále jsme Danovi nechali popsat obrázek lidí koupajících se u rybníka. Odpověděl: „*Jsou ve vodě děti. Si tam hrajou. Mámy. A taky pijou. Pesi utíkaj. Jsou tam auta a loďka. Všechno možný tady je.*“ E: „*Co ještě?*“ D: „*Všechno. Todle, todle.*“

Na obrázek, kde je dvůr se zvířaty, odpověděl Ríša: „*husa, kuřátko, kuřátko, kuřátko, seno a kuřátko taky, ne?*“ Je evidentní, že děti nemají dostatečnou slovní zásobu. Co je však méně zřetelné, avšak důležité, je to, jak si nevědí rady s celkovým popisem a jakoby nechápou náš požadavek na ně. Děti se snažily chytit detailů, které přitom buď neznaly, nebo neuměly pojmenovat. Charakteristická je odpověď „*todle a todle*“ nebo „*všechno tady je*“<sup>79</sup>. Z jejich popisu je patrné, že věci, jevy, činnosti a situace jsou jim nějak povědomé a známé. Nejsou zaraženy a překvapeny tím, co je na obrázku zobrazeno, ale scházejí jim slova pro pojmenování a nechápou, proč mají vůbec něco takového dělat. Nemají zkušenost s otázkami, které jsme jim pokládali. I když už někde něco podobného viděly či zažily, málokdy je někdo měl k tomu, aby to pojmenovávaly, nebo dokonce analyzovaly odlišnosti a podobnosti. Všechno přece vidí a na obrázku je všechno, proč by to tedy měly popisovat, když je to jasné a nikdo to po nich nikdy nechtěl. Všechno je na obrázcích v pořádku a je divné ptát se, co tam je. Čeho se zachytit? Co na to říci? Přece „*všechno tady je*“.

Nepochopení otázky dospělého je pro určitý věk přirozené. Otázka dospělého je ale položena právě z toho důvodu, aby se dítě učilo pojmenovávat, spojovalo si pojmy s koncepty, které již má ustaveny, a otevírat prostor pro koncepty nové<sup>80</sup>. Není nepřirozené, že děti odpovídají „*všechno tady je*“ nebo „*tohleto, támhleto*“, ale neodpovídá to tomu, co je v naší společnosti od dítěte tohoto věku očekáváno.

Naši tři chlapci tedy mají ustaveny určité koncepty o světě kolem sebe, rozumějí v zásadě tomu, co je na obrázku vyobrazeno, ale nemají ustaveny pojmy k těmto neverbálním konceptům a některé koncepty (kognitivní modely slovy Lakoffa) mají založeny na jiných detailech, nebo jim naopak znalost detailů schází.

## MEDVĚD, PRASÁTKO, POLŠTÁŘEK A RŮŽOVÁ

Uvedeme si ještě jeden příklad ze situace, kdy jsme se doptávali Zbyňka na porozumění materiálu z testu. Ve splnění úkolu č. 4 (panenka a medvěd) se opět příznacně zrcadlí, jak děti dobře usuzují podle své zkušenosti, a vyvozují tudíž dobře důležité vlastnosti, ale scházejí jim pojmy – zastřešující kategorie pro pojmenování.

<sup>79</sup> Na obrázek s kombajny na poli odpovídá Dan: „*Všechno, co tady je.*“

<sup>80</sup> Viz komentář k subtestu Kategorie.

Ptáme se, co je na obrázcích. Z: „*Olíčka a pasátko.*“ (*Olíčka* – holčička. *Prasátko* – zobrazen je medvěd.) E: „*A co je to? Není to něco jiného?*“ (Medvěd, který byl nazván prasátkem.) Z: „*Poštářek.*“ E: „*Ty máš takový polštářek?*“ Z: „*Ano, tam.*“ (Ukazuje na růžového plyšového medvěda na posteli.) E: „*Který je to?*“ Z: „*Ten růžový.*“ E: „*A co je to?*“ Z: „*Růžový pasátko.*“ Zbyněk tedy dobře roztřídil obrázky, ale medvěda označuje jako prasátko, protože ví, že prasátka jsou růžová, ale má plyšového růžového medvěda. Tudíž když vidí nakresleného medvěda, asociuje se mu jeho plyšový růžový medvěd. Jeho neznalost se tentokrát nepromítla do výkonu v testu, jako například u plavkyně či dortu, ale tento příklad je krásnou ukázkou souvislostí, jak u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí vzniká handicap pro školní výuku. Záměna pojmů vzniká v důsledku odlišných výchovných strategií rodičů. Je zřetelné, že Zbyňkova maminka nepovažovala ve výchově za důležité, aby Zbyněk věděl, že má polštářek-medvěda.

Znalost medvěda skutečně nevyplývá v našich geografických podmínkách ze životní zkušenosti. Nesouvisí nijak s naší schopností adaptovat se na bezprostřední životní podmínky. V civilizované vzdělanostní společnosti se ovšem součástí efektivní adaptace stává i velké množství specifického didaktického působení, které připravuje dítě mj. i na výuku ve škole. Ani děti z většinové společnosti nepotřebují znát medvěda, aby se zorientovaly ve svém bezprostředním okolí, a dozívají se o medvědovi jen z knížek, párkrát ho viděly v zoologické zahradě a ve filmech. Nejvíce je tak dětem zprostředkován pojem skrze vysvětlování rodičů a důraz, který na něj kladou. Důležitá přitom není jen samotná znalost medvěda, ale to, že se tak děti učí postupům myšlení. Učí se identifikovat podstatné rozdíly a členit, strukturovat si svět, a tím se učí i samotnému procesu učení, poznávání světa. Kromě medvěda je mnoho takových dalších pojmů, které nikterak nesouvisejí s bezprostřední zkušeností a jsou přitom již přirozenou součástí výchovných strategií. Knížky, stavebnice, speciální hry, plyšová zvířata byly ještě v předminulém století jistým nadstandardním luxusem. V současné době představují běžnou výbavu domácností, aniž si rodiče nutně uvědomují souvislost s tím, jak to ovlivňuje budoucí úspěšnost dítěte ve škole.

Zde se dostáváme k důležitému momentu specifik výchovy v rodinách, které jsme si v úvodu vymezili historickou zkušeností migrace ze slovenských osad a vzděláváním ve zvláštních školách. V těchto rodinách současná střední generace nezažila výchovu plnou takovýchto didaktických pomůcek, neboť její rodiče povětšinou vychodili sotva základní školu, žili v osadách na kraji vesnic a živil se nádenickou prací. Život v izolaci od většinové populace a zkušenost pouze se zvláštní školou s výrazně omezeným obsahem i kvalitou učiva nemohly této současné střední generaci poskytnout potřebný základ pro to, aby byl pochopen význam vzdělání, a didaktická nadstavba se tak nestala samozřejmou součástí předškolní výchovy. A to se nyní pro ně paradoxně potvrzuje i v reálném životě, neboť vzdělání se neukazuje pro lidi se zvláštní školou jako efektivní nástroj pro uplatnění na trhu práce. Rodiče tedy nemají potřebnou motivaci k tomu, aby se dítěte ptali na věci, které

nesouvisejí s bezprostřední běžnou realitou. K čemu bude dítěti znalost medvěda? Jak si má rodič, který má zkušenost pouze se zvláštní či speciální školou a jeho rodiče mu takové otázky nepokládali, uvědomit, že medvěd souvisí s úspěšností ve škole?

## DEJ NÁM POKOJ S POKOJEM

Soustředili jsme se dále na obrázek domácnosti, kde je zobrazen rodinný dům s několika pokoji uzpůsobenými podle funkce (viz Příloha 1). Chtěli jsme vědět, jak děti budou reagovat, když jejich zkušenost je žít většinou v jednom pokoji se všemi členy domácnosti a využívat tento pokoj pro veškeré účely<sup>81</sup>.

DAN

E: „*Co je toto?*“ (koupelna) D: „*Koupelna.*“ E: „*Jak se jmenuje toto?*“ (kuchyň) D: „*Babička.*“ E: „*Kde je babička?*“ D: „*Tady.*“ E: „*Jak se jmenuje ten pokoj, ve kterém je babička?*“ Dan neví. Říkáme mu, že to je kuchyň.

Danovy odpovědi jsou vyhybavé a zároveň vypovídající. Je jasné, že neumí pojmenovat, na co se ptáme, ale daří se mu nalézat odpovědi, které nelze označit za chybné. Naše otázky v souvislosti s celým obrázkem ho dezorientují. Vidí, že na obrázku je spousta pokojů a dalších věcí, které neumí pojmenovat, a my se ho na to začneme ptát. Je to patrné také z toho, že v rozhovoru se dále ukáže, že Dan zná dobře pojem kuchyň:

E: „*Jak se říká pokoji, kde je děda?*“ Dan neví. E: „*To je obývací. Slyšel jsi to?*“ D: „*Ano.*“ E: „*A kde máte obývací?*“ D: „*V kuchyni.*“ E: „*Co je tohle?*“ (ložnice) D: „*Postel.*“ E: „*A jak se tomu říká?*“ D: „*Pokoj.*“

Dan si nevzpomene na slovo „obývací“, ale tvrdí, že to slovo zná. Z jeho další odpovědi vyplývá, že skutečně rozumí slovu „obývací“ a zároveň tak dokáže i znalost slova kuchyň, neboť dovede oba tyto pojmy velmi dobře zařadit do podmínek své zkušenosti. Říká, že obývací mají doma v kuchyni, což odpovídá realitě. Kuchyň je u Danovy rodiny mezi dvěma ložnicemi, a ač je to nejmenší místnost, v naší přítomnosti se vždy odehrával veškerý společenský život zde. Zároveň to dokládá, jak je pro děti s jinou zkušeností těžké „vžít se“ do konvenčních kategorií. Dále ukazujeme na obrázek ložnice a ptáme se, co to je. Dan odpovídá: „*postel*“. Opět je jeho odpověď nenapadnutelná. Místnost na obrázku je celá zaplněna pouze postelí a místnost, ve které je postel, je přece „pokoj“.

Dále se Dana ptáme: E: „*Jak se jmenuje tato místnost?*“ (dílna) D: „*Spravovač.*“ E: „*Vyber si pokoj a řekni, co tam je.*“ Dan vybírá tělocvičnu (nejnevěrohodnější místnost vzhledem ke standardnímu bydlení). E: „*Jak se jmenuje ta místnost?*“ D: „*Ve škole. Tady je tamto, toto. Jako kdyby cvičil.*“ E: „*Co tam ještě je?*“ D: „*Tady je pokoj.*“ (Najednou ukazuje dětský pokoj.) E: „*Co tam je?*“ D: „*Hračky.*“ E: „*Jaký?*“

D: „*Všechny. Úplně všechny. Auto, bubíček, formule, knížku, tamto... harmonika (ukazuje, jako že hraje na flétnu), ptáčku, pastelky. A už nic. A panáček.*“

Dále jsme se tedy Dana ptali i na místnosti, které jsou i vzhledem k běžnému bydlení nadstandardní. Dan pojmenovává dílnu „*spravovač*“. Pravděpodobně se nikdy nesetkal v životě s tím, že by byla vyčleněna místnost speciálně pro nářadí, ale nářadí zná a ví, že se jím věci spravují. Snaží se tedy vymyslet nejpřiléhavější a nejbližší substantivum ke slovesu spravovat. Když dáme Danovi volný výběr, vybere si tělocvičnu. Možná si už ověřil, že pokoje, které jsou běžné pro standardní bydlení, plete. Tělocvična má jasný význam a účel. Nemá s ní sice svou vlastní zkušenost, ale zná ji zprostředkovaně od svých sourozenců a má ji spojenou s cvičením ve škole. Místnost se tedy jmenuje „*ve škole*“. To je nejbližší určení, které nám může podat. Je zaplněna předměty, které zná, ale neumí pojmenovat. Pak najednou Dan sám od sebe ukazuje na dětský pokoj. Zjistil, že ani tělocvičnu neumí popsat, a tak se obrací k tomu nejdůvěrněji známému. Danova odpověď „*všechny, úplně všechny (hračky)*“ je až dojemná. Ačkoliv na obrázku není vyobrazeno příliš mnoho hraček, z Danovy odpovědi vyplývá, že asi nikdy neviděl pokoj s takto vystavenými a poházenými hračkami, což odpovídá tomu, co jsme u Dana doma zažili. Jeho následný výčet hraček je omezený a některá slova jsou zkomolená, což opět poukazuje na to, že není veden k tomu, aby věci, se kterými si hraje, pokud je má, pojmenovával.

Je evidentní, že Dan zná ze své zkušenosti dobře pouze pojmy kuchyň, koupelna a pokoj. To jsou místnosti, které má spojené s nějakou představou a se specifickou funkcí či užíváním. Využili-li bychom teorii kognitivních modelů pro výklad Danových odpovědí, mohli bychom říci, že jeho pojem pro „pokoj“ je sycen pouze tím, že to je místnost, která je obývací. Zná ze své zkušenosti i kuchyň a ví, že tato místnost je užívána trochu jinak než ostatní pokoje, ale nebyl nijak veden k tomu, aby to považoval za důležitou vlastnost pro další rozlišení slova pokoj. Slovo pokoj je bazální a postačí k popisu a komunikaci. Pokud je před něj předložen obrázek s větší škálou rozlišení pojmu pokoj, snaží se uplatnit svou znalost nebo identifikuje místnosti podle postav. Je zmaten nárokem, který na něj klademe, a množstvím toho, co by měl pojmenovat. V důsledku pak odpovídá špatně i na otázky, na které odpověď zná.

RÍŠA

Uvedeme ještě rozhovor nad stejným obrázkem s Ríšou, který se svou rodinou obývá jednu místnost sloužící pro všechny účely, koupelna a záchod jsou na chodbě společně pro celé patro.

E: „*Jak se tomu říká?*“ (pokoje) R: „*Koupelna.*“ (Nevěděl. Vybral si tedy jeden z pokojů, který uměl pojmenovat.) E: „*Co je toto?*“ (dětský pokoj) R: „*Dům.*“ E: „*Co je toto?*“ (ložnice) R: „*Postel.*“ E: „*Slyšel jsi někdy ložnice?*“ R: „*Ano.*“ E: „*Co je tento pokoj?*“ (kuchyň) R: „*Kuchyně.*“ E: „*Tento pokoj?*“ (obývací) R: Ríša neví. E: „*To je obývací. Vy máte jeden pokoj. Jak mu říkáte?*“ R: „*Obývací.*“ E: „*Kde máma vaří, je kuchyň. Kde je skříň, je obývací. Kde je postel, je ložnice.*“ R: „*Ano.*“ E: „*Řekni, jaké*

<sup>81</sup> V závorkách za citacemi našich otázek uvádíme to, na co jsme se ptali.

jsou hračky v dětském pokoji?" R: „Auto, auto, bubínek, medvídek, ještě... co je to? Na to se píská. Trumpeta.“

Ríša nám dovedl odpovědět dvěma slovy: kuchyň a koupelna. Slovu pokoj sice rozumí, ale nepoužívá ho v odpovědi. To odpovídá jeho zkušenosti. Zcela vyčleněná a speciální místnost je koupelna. Právě proto se Ríša uchýlil k odpovědi „koupelna“ hned na začátku při naší první otázce. Koupelnou si byl zcela jist. Dále dobře pojmenoval kuchyň. Je možné, že pro Ríšu je kuchyň synonymem pro celý jejich byt. Je ale zmaten dalšími vyčleněnými místnostmi mimo prostor kuchyně. Tomu by nasvědčovalo i to, že dobře použije slova obývací pro pojmenování jejich jedné místnosti ve chvíli, kdy ho s pojmem seznámíme. Ložnice je opět jako u Dana postel. Když neví, používá nikoliv slovo „pokoj“ jako Dan, ale „dům“. Lze tedy vyvozovat, že pro Ríšu je kognitivní model pro obývanou místnost spojen s pojmy „koupelna“ a „kuchyně“, s tím, že nejpříznakovější činnosti obývání jsou ty spojené s vařením. Činnost Ríšovy matky se během naší přítomnosti vždy soustředovala kolem kamen. Jiné místo ke své činnosti ani matka v místnosti neměla. Proto se Ríša uchýlil k pojmu „dům“, což bylo jediné další slovo, které má s bydlením spojené. Je kuchyň, koupelna a pak už jen dům<sup>82</sup>.

## SLADKÁ A KYSELÁ ZMRZLINA

Velmi dobře se vyjevují trochu odlišné či mírně posunuté konceptuální modely pro porozumění světu na rozhovorech, které jsme vedli nad obrázky z knihy Diagnostika dítěte předškolního věku<sup>83</sup> (viz Příloha 2). Děti měly vybírat obrázky, které znázorňují protiklady. Nechtěli jsme po nich, aby je rovnou našly, protože jsme předpokládali, že nebudou rozumět otázce. Vyptávali jsme se proto přímo na vlastnosti, které mají být identifikovány jako protikladné. Na obrázcích byly protiklady: kyselý = citron vs. sladké = bonbony; studená = zmrzlina vs. horké = šálek čaje. Zeptali jsme se – E: „Co je kyselé?“ D: „Zmrzlina.“ E: „Když chci jiné než kyselé, co můžu mít?“ D: „Zmrzlina.“ E: „Co je tu sladké?“ D: „Zmrzlina a bonbony.“

Dan má pravdu. Zmrzlina bývá často kyselá, ale zároveň je sladká. Na otázku, co je sladké, tedy odpovídá také rovnou „zmrzlina“, protože jsme o ní právě mluvili. Až když ho upozorníme, aby se podíval na další obrázky, jmenuje i bonbony. Vytváří se mu tak protiklad zmrzlina = kyselý a bonbony = sladký. Citron a káva se tak dostávají mimo možnost rozluštit jejich návaznost k bonbonům a zmrzlině.

<sup>82</sup> U Ríši mohlo hrát roli i to, že se u nich doma nejvíce mluvilo romsky i v naší přítomnosti. Tomu by nasvědčoval další rozhovor: E: „Vyjmenuj, co je v této místnosti?“ (kuchyň) R: „Kuže, babička vaří, tady to uklízí.“ E: „Co je toto?“ (sporák) Ríša neví. Patrik (bratranec): „Na co máma vaří?“ Natálka (sestra): „Uhodne to!“ R: „Šparheta.“ E: „Říkáte tomu kamna?“ Patrik: „Ano, to říká cikánsky.“ (Má pravdu, romsky šparheta = kamna.) E: „Jak se říká tomuto? Jak tomu říkáte?“ (hrnec) R: „Piri.“ Když měl možnost Ríša odpovídat romsky, odpovídal dobře.

<sup>83</sup> Bednářová, J. – Šmardová, V.: Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 5 let, Computer Press, a. s., Brno, 2007.

Proto jsme se dále zkusili zeptat přímo na protiklad, ale vybíráme obrázky, které má srovnat. E: „V čem se liší slon a myš?“ D: „Jsou zvířata.“ Jak jsme předpokládali, Dan nerozumí slovu „liší“<sup>84</sup> a odpovídá v rámci zkušenosti, jakou má s námi a obrázky zvířat ze subtestu Kategorie, kde jsme po něm chtěli, aby pojmenoval společnou vlastnost. Dan ví, že slon je velký a myš malá, ale důležitější přece je, že jsou to zvířata. Jmenuje to, co obrázky nějak propojuje. Je jedno, zda je to s konotací „liší se“ či „stejně“. Vysvětlili jsme opět Danovi, jako následně u každého protikladu, v čem je rozdíl. V další Danově odpovědi se krásně ukazuje nepřesnost výrazů: E: „Když tohle je den, tohle je?“ D: „Večer.“ Je ale znát, že již začíná rozumět, co po něm vlastně chceme. Ptáme se na obrázky, kde jsou protiklady: starý pán vs. mladý kluk. Ptáme se: „Jaký je tento pán?“ D: „Dědek.“ Pak sám od sebe dodává: „čistý a špinavý.“ U další úlohy je již zřetelné, že pochopil, co má vyhledávat, ale opět se projevuje jistá „nevyučivost“ pozornosti na „správné“, tedy námi předpokládané souvislosti. Dan pojmenuje rozdíl mezi šnekem a zajícem jako „žlutý“ vs. „hnědý“.

## OBILÍ, MASO, MYŠI, MED A SPIDERMAN

Nakonec uvedeme rozhovor, ze kterého je zřetelné, že dětem scházejí informace a vysvětlování rodičů. Neznalost daných souvislostí nelze spojovat s ničím jiným než s nedostatkem výkladu. E: „Tohle je obilí. Co se z něj dělá?“ Z: „Maso.“ E: „Z obilí se peče chleba. A co ten pavouk tady chytá?“ Z: „Protože chce chytnout ptáky, aby byl spiderman.“ E: „Víš, že chytá mouchy?“ Z: „Nevím.“ E: „Čím se živí myši?“ Z: „Kytkami.“ E: „Co je toto?“ (včely) Z: „Včely.“ E: „Čím se živí včely?“ Z: „Medem.“ Jediná souvislost, kterou si Zbyněk vybavil, je z filmu. Jinak je zcela dezorientován. Neznalost těchto souvislostí těžko můžeme dávat do souvislosti s omezenou kapacitou inteligence, když Zbyněk vyrůstá v daném prostředí. Lehké mentální postižení se pravděpodobně může projevovat i tím, že dítě tvrdí, že z obilí se dělá maso a myši se živí kytkami; v případě dětí žijících v sociálním vyloučení je však téměř absurdní považovat takové výpovědi za projev mentálního postižení. Zbyňkovi schází vysvětlení.

Výpovědi dětí se mohou zdát až komické. Pokud je však začneme brát s veškerou vážností, je až neuvěřitelné, jak jednoduše lze identifikovat v hovoru se šestiletým dítětem, jak vznikají všechny handicapity dětí žijících v sociálním vyloučení. Stále se vedou diskuse, proč tyto děti neuspívají ve škole a v inteligenčních testech. Přitom stačí snažit se porozumět odpovědím například těchto dětí v kontextu jejich života. Proč se

<sup>84</sup> Viz výklad k subtestu Kategorie.



dítě v šesti či sedmi letech vyhýbá odpovědi „ložnice“ a „obývací“, jak to, že nevidí rozdíl mezi zmrzlinou a bonbony a zajícem a šnekem, jak to, že neví, že pavouk jí mouchy a myši se neživí kytkami? Protože se jich na to nikdo neptá a nikdo jim to neříká. Pro děti ze sociálně vyloučeného prostředí je zásadní handicap v tom, že se jich rodiče málo ptají a tyto věci nevysvětlují, neboť pro to nemají důvod. V jejich zkušenosti se nevyjevují věci nesouvisějící s bezprostředním, každodenním životem jako nějak podstatné. Je to nikdo neučil a nikdy to ani k ničemu nepotřebovaly.

U dítěte z rodiny, kde je patrná absence proškolní výchovy a průpravy, se vytváří mezi dítětem a testovým materiálem bariéra, která zkreslí výpovědní hodnotu aktuálního výkonu v testu. Inteligenční testy vycházejí z předpokladu „standardní podnětové cesty“ dítěte – výchovy, ve které jsou samozřejmostí specifické didaktické hračky, slovní hříčky, výklad rodičů a usměrňování dítěte v oblasti analytického myšlení. Pokud dítě v šesti letech není dobře obeznámeno se základními tvary, není zvyklé skládat obrázky, žije většinu svého života v jedné místnosti využívané pro všechny účely a nikdo mu neříká, že z obilí se dělá chleba, bude v testu selhávat, i kdyby mělo velmi dobrou přirozenou schopnost například syntézy a analýzy. Test, jakkoliv je zadáván neverbálně, je založen na obeznámenosti s určitými koncepty – kognitivními modely, které nevyplývají bezprostředně z přirozeného způsobu analýzy a vytváření souvislostí v běžné, každodenní realitě nezávisle na proškolní výchově.

V uvedených rozhovorech s dětmi se ukazuje, že samotné „vidění“ věci nepostačí k tomu, abychom si osvojili pojmy pro to, jak je viděná věc zahrnuta do konvenčních kategorií. Děti ze sociálně vyloučených rodin nejen, že toho méně vidí, ale ještě mají k tomu, co vidí, méně výkladu o souvislostech a vlastnostech dané věci. Není pak složité, aby se z medvídka stalo prasátko, ložnice byla postelí, dílna spravovačem a myši jedly kytky. Jak ale bylo patrné i z rozboru výpovědí dětí, hlavním důvodem jiného chápání pojmů není z hlediska inteligenčních testů to, že jsou to děti romské, ale to, že žijí v sociálně vyloučeném prostředí, na které jsou rodiny adaptovány.

Děti mají ustaveny koncepty pro porozumění světu, a proto zvládnou i úlohy, u nichž neumí jednotlivé předměty či činnosti pojmenovat. To je však běžné a právě to je účelem neverbálně zadávaného testového materiálu, aby mohly uspět i děti, které neznají pojmy. U dětí ze sociálně vyloučeného prostředí je však závažnější množství „nerozpoznaného“ ve vztahu k věkové kategorii a v porovnání s tím, kam až v testu

dospěly. Pochybení v rozpoznávání věcí a jejich vlastností, obrázků, činností, je různého charakteru. Někdy děti neumí pojmenovat zastřešující pojem a znají pouze podkategorie, jindy nevyliší dobře detail obrázku nebo i celý obrázek, jindy naopak znají zastřešující pojem, ale neznají podkategorie nebo neznají samotný předmět či pro ně není zřejmá práce s materiálem. Nakonec se tak výsledek v testu zhroutí tu kvůli detailu, tu kvůli nepochopení celého obrázku, jindy z důvodu nepochopení požadavku a následnému znejistění. Neznalost konvenčních kategorií zakládá na celkové výraznější neporozumění celému materiálu, a tím pádem i selhání.

Psychologie je exaktní humanitní obor, tedy postuluje stejně jako jakákoliv jiná vědecká disciplína specifickou nadstavbu pro výklad světa pomocí pojmů a jejich definic. Vyhodnocení a interpretace výsledků testů jsou založeny na statistickém zpracování průměrného výsledku dětí v úkolech, které jsou vybrány jako reprezentativní vzhledem k tzv. mentálnímu věku. Významnou součástí této disciplíny je přitom popis a hodnocení toho, jak lidé bezprostředně svět vnímají a hodnotí. Např. psychologický test je tedy založen na konceptech vytvářejících koherentní systém, jisté paradigma pro interpretaci reakcí a logických souvislostí, pomocí něhož se bezprostřední klientovo vnímání a rozumění světu nejen popisuje, ale také hodnotí, alespoň v praxi. Přitom tento koherentní systém konceptů je součástí specifické kulturní invence zprostředkované jedinci usměrňováním jeho pozornosti a předáváním určitého typu informací od dětského věku. Existuje-li v psychologii nárok na hodnocení lidského intelektu, pak je nutné připustit, že hodnocení je vždy do jisté míry zatíženo výkladem toho, co je a není přirozené, normální, vhodné a chytré.

## SOCIÁLNĚ NEZATÍŽENÉ TESTY?

### Diagnostika pomocí „culture fair“ testů

V úvodu jsme postulovali dva základní předpoklady, které ovlivňují diagnostické hodnocení výsledků v psychologických testech u sociokulturně znevýhodněných jednotlivců. Jsou jimi teoretický vývoj konceptu inteligence, obsahující teorii nesespecifické mentální síly („g“ faktor), a vývoj konstrukce inteligenčních testů. Propojením těchto dvou pozic dochází k situaci, že nejuživnější teorie inteligence akademické psychologie



(CHC) je zároveň teorií, k níž se současné testy inteligence nejčastěji vztahují. Nejvýznamnější testové baterie přejaly zejména metodu faktorové analýzy, kterou zkoumají vztah jednotlivých subtestů k obecnému faktoru inteligence, tedy „g“ faktoru. Na základě teoretické konstrukce jsou v současnosti identifikovány zejména subtesty a testy korelující s fluidním „g“ a krystalickým „g“, případně dalšími hierarchicky odvozenými „g“ faktory. Dochází tak k propojení teoretických představ a modelů vytvořených faktorovou analýzou s linií praktických představ o „culture fair“ testech. Rodí se argumentace kruhem, tedy pokud podle faktorové analýzy subtest koreluje s fluidním „g“ (teoretická opora) a je zároveň nonverbální (tedy „culture fair“), subtest měří vrozené předpoklady inteligence u všech jedinců bez ohledu na jejich sociokulturní zázemí. A naopak, pokud jedinec selhává v nonverbálních subtestech korelujících s fluidním „g“ faktorem, je to výsledkem jeho nízkých vrozených předpokladů, nikoliv vlivem sociokulturního prostředí, ze kterého pochází. Z uvedených předpokladů vyplývá kánon psychologické interpretace při zjišťování sociokulturního handicapu. Předpokládá se, že sociokulturně handicapovaní jedinci v testech inteligence budou skórovat hůře v tzv. verbálních subtestech, tedy subtestech závislých na znalosti jazyka administrace, a naopak lépe v subtestech či testech nonverbálních, nezávislých na znalosti jazyka, a tedy „culture fair“. Praktické zkušenosti i analýza dat standardizačních studií však přináší odlišné zkušenosti.<sup>85</sup> Jedinci ze sociálně vyloučených lokalit nejčastěji skórují v testech inteligence shodně (nízko) ve verbálních i nonverbálních částech testu, a to i v případě, že jazyk testu není jejich mateřským jazykem. V subtestech korelujících s fluidním „g“ faktorem obvykle mívají jedny z nejslabších výsledků v celém testu, naopak uspívají v testech specifických či mechanických. Přesto bývá tato zkušenost překryta odkazem na teorii fluidního „g“ faktoru, a tedy vysvětlením hereditárním.

Inteligence v pojetí inteligenčních testů a úspěch ve škole jsou kulturní koncepty mající společný základ: zvládnutí kognitivních operací, které se odrážejí v jazyce a jeho zvládnutí, a v zacházení s koncepty strukturujícími svět a vztahy v něm. V těch škola právem akcentuje vědecké disciplíny a jejich základy jako kulturně nejuniverzálnější nástroje. Odlišné sociokulturně determinované koncepty inteligence, které však

<sup>85</sup> Srov. Mikulková, G. – Pacnerová, H.: Vliv kulturních odlišností a sociálního znevýhodnění na výsledky žáků v psychodiagnostickém nástroji WISC – III (analýza faktorů ovlivňujících výkonnostní specifika). IPPP ČR, Praha, 2010.

umožňují úspěšnou adaptaci na běžné sociální prostředí jedince, nejsou zohledněny. Zmatek způsobený nedostatečným vyjasněním pojmů, kterými má být definována kulturní odlišnost, pak může mít samozřejmě neblahé důsledky v praxi. Děti, které jsou socializovány do společnosti bez proškolení výchovy, budou stále v testu vycházet hůře, přitom bude ale test považován za kulturně citlivý (fair). Výsledky testu pak budou uživateli v praxi považovány za více objektivní či platné, než by bylo vhodné. U těchto dětí dochází k diagnostice kruhem, kdy dítě selhávající ve škole kvůli absenci proškolení výchovy je diagnostikováno nejprve klasickým testem inteligence, kde ze stejných důvodů dosáhne hraničních hodnot ve verbálních i nonverbálních částech testu. Nakonec jsou diagnostikovány tzv. „culture fair“ testem, založeným na prakticky stejných principech jako klasické testy inteligence, a také v tomto testu ze stejných důvodů selhávají. Tento bludný kruh ve spojení s teorií o vrozeném fluidním „g“ faktoru a přesvědčením o schopnosti kulturně nezatížených testů jej měřit pak může vést k příkrým soudům o úrovni kognitivních funkcí dítěte a jeho nadání.

### **Analýza testu SON-R s ohledem na udávanou kulturní nezátíženost**

Na tomto místě chceme předeslat, že naše kritické posouzení testu SON-R vzhledem k udávané kulturní nezátíženosti neznamená hodnocení testu na škále dobrý – špatný. K takovému posouzení se necítíme dostatečně kompetentní a není účelem této analýzy. Rádi bychom pouze přispěli k diskusi o vhodnosti použití testu SON-R pro diagnostiku kognitivních schopností dětí ze sociálně vyloučených lokalit a zároveň upozornili na jeho některá, podle našeho názoru problematická místa.

V předcházející části jsme došli k závěru, že odlišnost v oblasti využívání obecných lidských procesů myšlení je v současné společnosti nejvíce ovlivňována vzděláním. Vzdělání se stalo nejdůležitějším způsobem adaptace na životní podmínky na velké většině území světa. Vzdělání ovlivňuje užití jazyka, naplnění pojmů, ustavení jazykových kategorií a i konkrétní podobu logických operací. Pokud po generace v určité skupině lidí, která může a nemusí být etnicky vymezena, není vzdělání samozřejmou součástí adaptace na život a není vnímáno jako hodnotný a důležitý způsob pro etablování ve světě, může to ovlivnit způsob „využívání“ dílčích kognitivních funkcí. Jestliže chceme zjišťovat kognitivní funkce jedinců s odlišným sociokulturním zázemím, nestačí pouze přeložit testy kognitivních funkcí do jazyka, kterým se v daném

prostředí hovoří, nebo je učinit neverbálními. Sociálně znevýhodněné děti v takových testech selhávají, neboť u nich nejsou pěstovány dovednosti a znalosti, na nichž je test založen. Vnímají jinak podněty, které jsou jim předkládány.

Abychom si vyjasnili zadání a podmínky, popisované autory testu SON-R, zmíníme se ještě podrobněji o cílových skupinách. Cílová skupina, pro kterou má být test určen, je autory popisována výčtem různých konkrétních specifikací, jež se od sebe vzájemně velmi odlišují. Mluví se o „dětech neslyšících“, „dětech s problémy s řečí“ nebo „se sníženou jazykovou schopností“, dále jsou zmíněny „dětí s komunikačními problémy“ a nakonec „dětí imigrantů“. Společné těmto skupinám je nějaké omezení řeči, charakter tohoto omezení je však odlišný. Ustavení těchto pojmů je problematické, protože uvedené skupiny se navzájem překrývají a zároveň v některých případech kvalitativně odlišují. Pro děti se sociokulturním zázemím většinové společnosti, které jsou například neslyšící nebo trpí poruchou řeči ve formě např. dysartrie apod., je využití testu pochopitelně velice vhodné. Stejně tak pokud bude hlavní překážkou testování užívání jiného evropského jazyka či jazyka, kterým se běžně vyučuje ve škole, a rodinu nelze charakterizovat specifickými demografickými kritérii. Pokud však bude handicap způsoben užíváním odlišné jazykové struktury, odlišného jazykového kódu, neverbální zadávání testu nepomůže k porozumění a omezení dezinterpretace. Nejedná se pouze o nerozumění ve smyslu překladu, ale nerozumění kvůli odlišnému jazykovému kódu, tedy způsobu chápání vztahu mezi znakem a jeho významem a také se způsobem řazení a systematického uspořádání jednotlivých pojmů a kategorií. Obzvláště pokud jde o „sníženou jazykovou úroveň“ zmiňovanou v Manuálu, nelze neverbálnost považovat za způsob předejití nedorozumění.

Pokud připustíme, že „realita“ je vytvářena do jisté míry sociálně, mohou se i v rámci jednoho jazykového systému předávat odlišné významy a reflexe okolního světa, jak jsme viděli i ve výpovědích dětí. Zdůvodnění, že test je vhodný pro děti z kulturně odlišného prostředí, protože ho lze zadávat neverbálně, pak z tohoto hlediska postrádá smysl. Redukuje se tak pojetí kultury na vnější – formální stránku jevového charakteru. Opomíjí se, že jazyk je především projevem nějaké konkrétní jazykové struktury, tedy logického uspořádání světa (mnohdy nereflektovaného). Od jazykové struktury, předpokládající určitou logiku a vnímání podnětů, principů považovaných za správné, test není oproštěn. Naopak je s nimi velmi pevně svázán. Dalo by se říci, že test je

nezatížený řečově, ale nikoliv „jazykově“, což zásadním způsobem determinuje možnosti jeho využití. Kromě jedné věty upozorňující na možnost ovlivnění výsledku testu v důsledku „úrovně jazykového vývoje“ není přitom žádná jiná problematizace v Manuálu testu zmíněna. Pojem „snížená jazyková úroveň“ není blíže specifikován a nejsou uvedeny jeho možné příčiny.

Za problematické považujeme dále rozdělení kognitivních funkcí, které má test zkoumat, a přiřazení subtestů k těmto kategoriím. O tom, jak byl vybrán konkrétní materiál, jaké kognitivní a poznávací funkce sytí jednotlivé položky, je zmínka v kapitolách věnujících se popisu rozčlenění subtestů na usuzovací, performační a prostorové. Zde je však informací velmi málo. Z hlediska výsledků našeho výzkumu se jeví toto rozčlenění subtestů na usuzovací, performační a prostorové jako příliš spekulativní, neboť subtesty se v takto definovaných kategoriích dají často přiřadit do více než jedné kategorie a hranice rozdělení se stávají neostrými. V rozhovorech s dětmi jsme například poukázali na to, jak může vznikat disproporce mezi znalostí konceptů a pojmů pro tyto koncepty a jak je důležitá jistá procvičenost či zkušenost percepce s určitými podněty. Děti pak nemají znalost konvenčních kategorií, se kterými by teprve mohly dokázat svou schopnost „usuzovat“. U některých subtestů se zdá takové rozčlenění matoucí. Například subtest Kategorie je řazen mezi usuzovací subtesty, protože je založen na vztazích mezi abstraktními koncepty, které „nejsou vázány časem ani místem“<sup>86</sup>. Koncepty, které mají děti rozpoznat, jsou sice abstraktní – vyžadují schopnost vymezit pojem založený na zobecnění. Avšak to je možné pouze, pokud má dítě dostatečnou jazykovou a kulturní výbavu pro pochopení jednotlivých předmětů, mezi nimiž má abstrahovat společné kritérium. Jednotlivé předměty, které jsou na obrázcích, jsou svázány s místem a časem. Medvěd – prasátko, plavkyně – válí se ve sněhu, velbloud – kohout jsou chybně vnímané předměty související i s časoprostorovou zkušeností světa.

Naopak Skládanky jsou řazeny primárně do subtestů prostorových. Prostorové subtesty mají být charakteristické tím, že „se zabývají vztahy mezi částmi s celkem“, a nezabývají se tedy „smysluplným“. Ve skutečnosti se ukázalo jako zásadní, zda dítě ví dopředu, co skládá – tedy orientuje-li se podle smyslu. Z tohoto hlediska jsou také hraniční Analogie.

<sup>86</sup> Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008, str. 17.

Nejsou sice založeny na vztahu mezi částmi a celkem, ale nejsou také založeny na řešení „smyslu“. Tedy by pak nebylo adekvátní je řadit mezi subtesty usuzovací. Subtest Situace je řazen mezi usuzovací konkrétní subtesty. V Manuálu se píše, že Situace se oproti subtestům prostorovým (Mozaiky, Vzory a Skládanky) nezabývají vztahy mezi částmi a celkem. Přitom v subtestu Situace je třeba začlenit z několika obrázků ten správný do výřezu velkého obrázku. Dítě tedy musí opět umět především vyhodnotit vztah celku k části, ačkoliv i na základě „smyslu“. Obrázek je grafické, stylizované zobrazení, tudíž není možné odhlédnout od toho, že dítě se orientuje také podle linií, a tedy „smyslu formy“.

Z hlediska konstrukce testu lze usuzovat, že SON-R se snaží o kompromis mezi klasickými jednodimenzionálními testy inteligence, jako jsou například Ravenovy matice, a testy komplexními. V této snaze však zůstává na půli cesty. Z kognitivních funkcí potřebných pro zvládnutí testu dominuje důraz na pozornost, vizuopercepční a vizuokonstruktivní funkce (především Vzory, Skládanky, Mozaiky), dále částečně exekutivní funkce (především Analogie v první části, Kategorie). Celkově je významně zvýrazněn vliv pozornosti, zejména kvůli způsobu ukončení subtestu po dvou (maximálně třech) chybách nezávisle na pořadí. Zvláště u subtestů, kde se mění způsob administrace a dochází dokonce ke změně celého principu řešení, a tím i k odlišnému zapojení kognitivních funkcí, jako například u Analogií, lze u dětí netrénovaných na způsob řešení úkolové hry očekávat vyšší vliv obtížně zaměřitelné pozornosti. Také kvůli výhradnímu zaměření na nonverbální aspekty kognitivních operací, a tedy funkce především pravé hemisféry, kvůli absenci větší role paměťových procesů a kvůli hodnocení vlivu učení je nutné na test pohlížet jako na test měřící poměrně málo dimenzí kognice. Při vědomí různé lokalizace kognitivních funkcí je nutné vyšetření testem SON-R doplnit o další testy kognitivních funkcí – pro představu o komplexním profilu kognitivní výkonnosti u každého dítěte.

Autoři dále uvádějí, že způsob administrace testu SON-R se významně liší od jiných testů inteligence, a to těmito charakteristikami:

- Zadání testu probíhá demonstrací první zručné úlohy, která není započítávána do výsledků testu. Tato úloha slouží pouze k tomu, aby dítě pochopilo zadání úkolu.
- U každé úlohy dostává dítě zpětnou vazbu, zda řešení bylo správné či nesprávné. V případě nesprávného řešení lze dítěti poskytnout jistou pomoc.

- Je umožněno přizpůsobit testovou baterii schopnostem dítěte. Je možné vynechat příliš jednoduché položky – na základě věku a schopností dítěte je možné začít u první, třetí nebo páté položky. Stejně tak se neadministrují příliš složité položky – test je ukončen, pokud byly zaznamenány dvě chybné odpovědi (u některých subtestů tři), aniž přitom musely následovat bezprostředně po sobě. Dítě tedy nemusí projít všemi položkami testu.
- Čas hraje jen podružnou roli. Doporučená doba pro testování je 60 minut. U většiny položek ale není stanoven časový limit pro splnění úkolu.

Při srovnání například s nejrozšířenějším testem inteligence WISC III však z výše vyjmenovaných odlišností lze označit za výlučné pouze: neexistenci časových limitů u některých subtestů, způsob zpětné vazby a sčítání chybných odpovědí bez ohledu na pořadí, které považujeme spíše za problematické. Ostatní charakteristiky uváděné autory lze u WISC III nalézt v různé míře rovněž.

Při hodnocení výsledků testu zaráží důraz autorů na celkový skóre. Při vědomí kritiky Lezakové<sup>87</sup>, že každý kompozitní skóre zkresluje informace a znesnadňuje tak interpretační možnosti kognitivního profilu, se domníváme, že důraz na celkový skóre, a tedy celkovou úroveň kognitivní výkonnosti může být podkladem pro chybné interpretace výsledků testu. Zvláště v případě, kdy podoba subtestů a způsob zapojení kognitivních funkcí se i v rámci jednoho subtestu relativně často mění.

## Závěrečné shrnutí

Pro přehlednost bychom rádi ve stručnosti uvedli na základě naší analýzy nejproblematictější body konstrukce testu SON-R vzhledem k testování dětí sociokulturně znevýhodněných.

- 1) Materiál testu – schematické zobrazení, výběr zobrazovaných předmětů a činností, způsoby řešení úloh – je pevně svázán s konkrétním konvenčním způsobem používání jazyka, resp. logiky vyplývající z pojmů a kategorií v jazyce ustavených, jejichž osvojení předpokládá specifické didaktické výchovné strategie spojené s přípravou na školu.

<sup>87</sup> Lezak, M. – Howieson, D. B. – Loring, D. W.: *Neuropsychological Assessment* (4th ed.), Oxford University Press, New York, 2004.

Pokud dítě nemá tuto elementární bázi pro pochopení materiálu testu, vytrácí se validita měření schopnosti „usuzovat“, „vyvozovat abstrakce“, „třídit“, „vytvářet analogie“ atd.

- 2) Grafické zpracování je nedůsledné, často zavádějící a matoucí. Výběr objektů je ovlivněn kulturním kontextem holandských reálií.
- 3) Test postihuje pouze parciální část kognitivního profilu, zcela chybí domény paměťových funkcí, nedostatečně jsou zastoupeny exekutivní funkce a je zvýrazněn vliv pozornosti. Pozornost je přitom kognitivní funkcí, která je nejvíce náchylná k ovlivnění vnějšími podmínkami nebo zkušenostmi dítěte s úkolovými situacemi.
- 4) Subtest Analogie, konstruovaný na základě principů známého testu exekutivních schopností Wisconsinského třídění karet (WCST), nepostihuje celé spektrum exekutivních funkcí, a znemožňuje tak jejich komplexnější analýzu. V druhé části subtestu mění zcela princip řešení, kde se uplatňuje odlišný způsob zapojení kognitivních schopností.
- 5) Způsoby administrace testu neumožňují dítěti učit se ze situace, obtížně lze hodnotit schopnost učit se ze zkušenosti.
- 6) Důraz na celkový skóre znesnadňuje interpretaci chyb u jednotlivých subtestů a položek, která je pro pochopení vlivu sociokulturního prostředí dítěte nezbytná.

Z hlediska diagnostiky kognitivních funkcí u romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit je použití výsledku testu SON-R bez důkladné kvalitativní analýzy významně limitováno. Pro vhodnou interpretaci je základním předpokladem „vědět více o dítěti“. Hlubší obeznámenost s podmínkami života rodiny, pozorování dítěte v jeho přirozeném prostředí a i dlouhodobější znalost dítěte mohou jediné napomoci k pochopení reakcí dítěte a vhodné interpretaci toho, jak vyhodnocuje a užívá dítě své dosavadní znalosti a zkušenosti. Znalost života dítěte a jeho rodiny umožňuje identifikovat konkrétní momenty selhání a příčiny jejich vzniku.

Podle našeho názoru pro diagnostiku kognitivních schopností dětí ze sociálně vyloučených lokalit není nutné využití stále nových „sociálně“ nezatížených testů. Pokud bychom dokázali vytvořit skutečně socio-kulturně relevantní test kognitivních schopností pro prostředí sociálně vyloučených lokalit, pro pedagogické prostředí bychom ztratili prognostickou hodnotu klasických testů inteligence, které velice dobře předpovídají školní úspěch. Jako inspirativní se nám jeví spíše kvalitativní

analýza výsledků současných testů inteligence doplněných o některé další specifické testy. V případě testů standardizovaných v ČR by mohly být doplněny specifické normy pro děti ze sociálně vyloučených lokalit. Kvalitativní přístup by ovšem také vyžadoval rozšíření možností pracovat s dítětem v mnohem větším rozsahu než dosud – a to nejen v poradně, ale také v rodině i ve škole. Pro diagnostiku mentální retardace považujeme za nezbytné kromě kvalitativní analýzy použitých testů kognice zejména zjištění schopnosti adaptace na přirozené sociální prostředí dítěte, a především důkladnou znalost tohoto sociálního prostředí, způsobu života dítěte a jeho zkušenosti s „proškolní“ výchovou. Zde se ovšem psychologie neobejde bez interdisciplinární spolupráce. Všechny tyto návrhy samozřejmě předpokládají poměrně zásadní rozšíření počtu kvalifikovaných pracovníků poradenských služeb a změnu formy ambulantního charakteru práce.

## LEHKÁ MENTÁLNÍ RETARDACE – NEMOC BEZMOCNÝCH

Na závěr se ještě vrátíme k tématu, které bylo jedním z důvodů, proč jsme se rozhodli analýzu testu SON-R realizovat, k diagnostice mentální retardace. Není naší ambicí zde podat podrobný rozbor diagnostiky LMR, pouze upozornit na některá, podle nás kritická, místa diagnostiky LMR v ČR. V úvodu jsme uvedli několik jasných faktů, ze kterých vyplývá, že romské děti v ČR vycházejí v testech inteligence jedenáctkrát častěji v pásmu lehké mentální retardace než děti většinové populace, resp. než jaký je standardní výskyt této diagnózy v běžné populaci. Podle našeho názoru vysvětlení této disproporce neleží v problematice dostatečné či nedostatečné „kulturní nezatíženosti“ testů inteligence. Nejen z naší analýzy vyplývá, že použití tzv. „kulturně nezatíženého“ testu nijak výrazně nezvyšuje očekávanou výkonnost u sociálně vyloučených romských dětí. Obsah testu zbavený verbálních instrukcí i pojmů nezaručuje „odfiltrování“ vlivu kultury na materiál testu a zejména na jeho celkovou konstrukci. Do výsledků tohoto testu pochopitelně také velice významně vstupují charakteristiky, jako je vzdělání rodičů, socioekonomická situace a místo bydliště a mnoho dalších externích vlivů.

V úvodu již bylo řečeno, že diagnóza lehké mentální retardace je specifická tím, že nemá jednoznačné somatické ukazatele, a protože se její symptomy projevují v oblasti jednání, chování a myšlení, není možné



je oddělit od kulturního a sociálního zázemí jedince (stejně jako u většiny psychických poruch). Problém s posouzením inteligence pomocí standardizovaných testů byl předmětem celého předešlého textu. Nyní se tedy zaměříme ještě na pojetí toho, co to je „neúplný duševní vývoj“, který se má podílet na celkové úrovni inteligence. Zde je nutné si uvědomit skutečnost, že mentální retardace není klasické onemocnění, ale syndrom. Diagnóza musí proto vycházet z definice nějaké normy – normality, od níž se dotyčný odlišuje, která je však zároveň výrazně podmíněna společností a kulturou. Teprve na toto pojetí normality nasedá normalita statistická, využívaná v hodnocení psychologických testů inteligence. Jsou-li společenské a kulturní podmínky (standarty) ve společnosti, ve které vyrůstá posuzované dítě, odlišné od kulturních a společenských podmínek těch, již dítě posuzují (včetně autorů diagnostických nástrojů), vzniká výrazné riziko zkreslení. V souvislosti se školní docházkou vzniká také značná rozdílnost požadavků dvou „běžných sociálních prostředí“ – domova a školy. Které z nich pak má být preferováno jako kritérium pro schopnosti přizpůsobení?

V MKN 10 je uvedeno: „Pro stanovení diagnózy musí být přítomna snížená úroveň intelektových funkcí, která má za následek sníženou schopnost přizpůsobení denním požadavkům běžného sociálního prostředí“<sup>88</sup>. Z důrazu na přítomnost snížené schopnosti přizpůsobení denním požadavkům běžného sociálního prostředí vyplývá, že při diagnostice lehké mentální retardace je nutné zohlednit, jak je dítě schopné se samo o sebe postarat – sebe-obsloužit, a to ve svém přirozeném prostředí. To, co je považováno za *duševní vyzrálost*, se ovšem může významně lišit pod vlivem sociálních, přírodních i kulturních podmínek, a je proto nutné znát přirozené prostředí dítěte a umět v tomto přirozeném prostředí odlišit míru samostatnosti a nesamostatnosti dítěte.<sup>89</sup> Samozřejmě nejlepší je dítě v tomto prostředí vidět a zažít.

Z tohoto hlediska je jedenáctkrát častější diagnóza LMR u romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit přinejmenším velmi sporná. Není

snad třeba odkazovat na výzkumy, zkušenosti a výpovědi mnoha pedagogů, pokud upozorníme na to, že z praxe vyplývá až nadstandardní schopnost dětí z romských sociálně vyloučených rodin postarat se nejen o sebe, ale i o své mladší sourozence a o domácnost. „Z tohoto hlediska nelze označit za mentálně retardované např. mnohé z romských dětí s IQ nižším než 70, které však současně nejsou ve své rodině nijak nápadné a dobře plní všechna její očekávání, a které jsou někdy i samostatnější a sociálně obratnější než některé děti s nadprůměrnými intelektovými schopnostmi.“<sup>90</sup> Tento moment tedy problematizuje jeden z hlavních symptomů lehké mentální retardace u těchto dětí (IQ) a tak znejišťuje i předpoklad diagnózy LMR. Pokud již dávno víme, že „sociální retardace“ či tzv. pseudoretardace může mít stejné projevy jako lehká mentální retardace, pak je neprofesionální, pokud tyto dvě roviny v psychologické praxi nejsou rozlišovány.

Proto lze konstatovat, že v současné praxi se zjišťování sociální zdatnosti – schopnosti sebeobsluhy v běžném (tedy domácím) prostředí – zohledňuje důsledně v minimu případů. Jinak by nebylo možné, že tolik dětí, které se přirozeně o sebe umí postarat dokonce ve ztížených podmínkách sociální exkluze, vychází v pásmu LMR. Pravděpodobně nejsou zohledňována specifika pro diagnostiku dětí se speciální vzdělávací potřebou v kategorii „sociokulturního znevýhodnění“, která jsou uvedena např. v dokumentu *Obligatorní diagnostika a obligatorní diagnózy*<sup>91</sup>. Tento dokument je metodickým pokynem pro diagnostiku probíhající ve školských poradenských zařízeních. Pokud by se při diagnóze těchto dětí zohlednilo, jaký mají a) vztah k poznání, b) znalost českého jazyka, c) potřebu poskytování zpětné vazby, d) předškolní přípravu, e) kulturní a sociální kapitál rodiny, f) zprostředkovatele v procesech poznávání v rodině, nebylo by možné, aby byly diagnostikovány jako lehce mentálně retardované. V dokumentu bohužel chybí větší důraz na zohlednění schopnosti přizpůsobit se požadavkům běžných v přirozeném prostředí dítěte při diagnostice LMR, včetně způsobů jejich zjišťování. Např. v kapitole věnující se sociokulturnímu vyloučení jsou doporučeny některé klinické metody, jako projektivní technika kresba rodiny, rozhovor o fungování rodiny či semistrukturovaný rozhovor a testy rodinné-

<sup>88</sup> MKN 10, Duševní poruchy a poruchy chování, WHO – Psychiatrické centrum, Praha, 2000.

<sup>89</sup> V psychologii je jednou z metod zjišťování zvládnání adaptace na požadavky přirozeného prostředí dítěte využití škál sociální zralosti (např. často používané Vinelandské škály sociální zralosti) či škál aktivit denního života. U jedinců z odlišného sociokulturního prostředí však není možné spoléhat na výsledky těchto škál, neboť často obsahují zvládnání činností, které se v přirozeném prostředí dítěte vůbec nevyskytují a jsou vysoce sociokulturně podmíněny. Výzkumná kritéria k MKN 10 přímo doporučují vytvoření originálních škál zvládnání aktivit běžného života, příp. sociální zralosti adaptovaných pro kulturní prostředí zkoumaných jedinců.

<sup>90</sup> Svoboda, M. – Krejčířová, D. – Vágnerová, M: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, Portál, Praha, 2001.

<sup>91</sup> Viz Zapletalová, J. a kol. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*. Praha: IPPP, 2006.



ho zázemí, ale není zde kladen důraz na pozorování dítěte v přirozeném prostředí a s tím spojenou potřebu znalosti o funkčnosti a normality v sociálním prostředí dítěte<sup>92</sup>. Pochopitelně zjišťování snížené schopnosti přizpůsobení se denním požadavkům běžného sociálního prostředí je velmi obtížně realizovatelné při způsobech práce, časových a prostorových možnostech aj., tak jak jsou nastaveny v běžné psychologické praxi.

Problém diagnostiky lehké mentální retardace v ČR, zejména v souvislosti se školním prostředím, neleží však pouze na úrovni jednotlivců, ale je způsobem systémově (tedy spíše absencí jednotného systému). Diagnostické kategorie jsou pro ČR závazně definovány Mezinárodní klasifikací nemocí (aktuálně 10. revize). V systému zdravotnictví může pomocí MKN diagnostikovat pouze lékař nebo odborný zdravotnický pracovník (klinický psycholog aj.) s příslušným vzděláním zakončeným atestační zkouškou, předtím pouze pod odborným dohledem. Podle aktuální vyhlášky MŠMT je však klinická diagnostika rovněž náplní práce psychologů systému školských poradenských zařízení. Tento systém stojí mimo zdravotnictví a jeho pracovníci tak neprocházejí předatestační přípravou, neskládají atestační zkoušku a nezískávají odbornou způsobilost k samostatnému výkonu povolání ve zdravotnictví. Vzniká tedy duální systém diagnostiky podle mezinárodní klasifikace MKN 10 v oblasti zdravotnictví a školství. Ačkoliv školský zákon výslovně vyžaduje využití zdravotnických diagnóz (a tedy kategorií definovaných MKN 10), vyhláškou jsou za diagnostiku odpovědní pracovníci školských poradenských zařízení s výjimkou somatických onemocnění. Diagnostika mentální retardace není jedinou problematickou oblastí, kde dochází ke střetu mezi zdravotnickým a školským systémem, touto duální diagnostikou je postižena rovněž celá škála vývojových poruch, jako je například autismus, vývojové poruchy učení a chování a jiné.

Důsledkem této duální diagnostiky je například zásadní nepochopitelnost mezi diagnózami mentální retardace a vývojových poruch chování ve školských poradenských zařízeních a v ambulantních centrech. Pracovníci školského poradenského systému diagnostikují lehkou mentální retardaci (LMR) 15× častěji než pracovníci ambulantních zařízení<sup>93</sup>. Tento rozpor může být způsoben i tím, že děti diagnostikované v PPP a SPC se do ambulantních center nikdy nedostanou. Podle našeho názoru je

však tato disproporce mezi diagnózami způsobena i rozdílným účelem vyšetření. Pracovníci školských poradenských zařízení jsou primárně orientováni na posouzení připravenosti dítěte zvládat nároky běžné školy, případně doporučit prostředky, které by mohly pomoci k optimální formě a způsobu vzdělávání dítěte. Děti, které nejsou schopny dostát nárokům běžné školy bez odborné podpory, je pochopitelně mnohem více než těch, které by byly diagnostikovány jako mentálně retardované podle správně užitých kritérií MKN 10. Podobná situace panuje i v oblasti vývojových poruch učení a chování nebo autismu. Je přitom otázkou, zda právě „medikalizace“ povahy kognitivních obtíží dítěte vede k účinnému hledání optimálních forem pro kompenzaci podnětových deficitů a vedení dítěte jeho zónou nejbližšího vývoje, nebo zda tomuto hledání není spíše na překážku zdánlivou biologickou nezvratností, která je takové diagnóze často přisuzována.

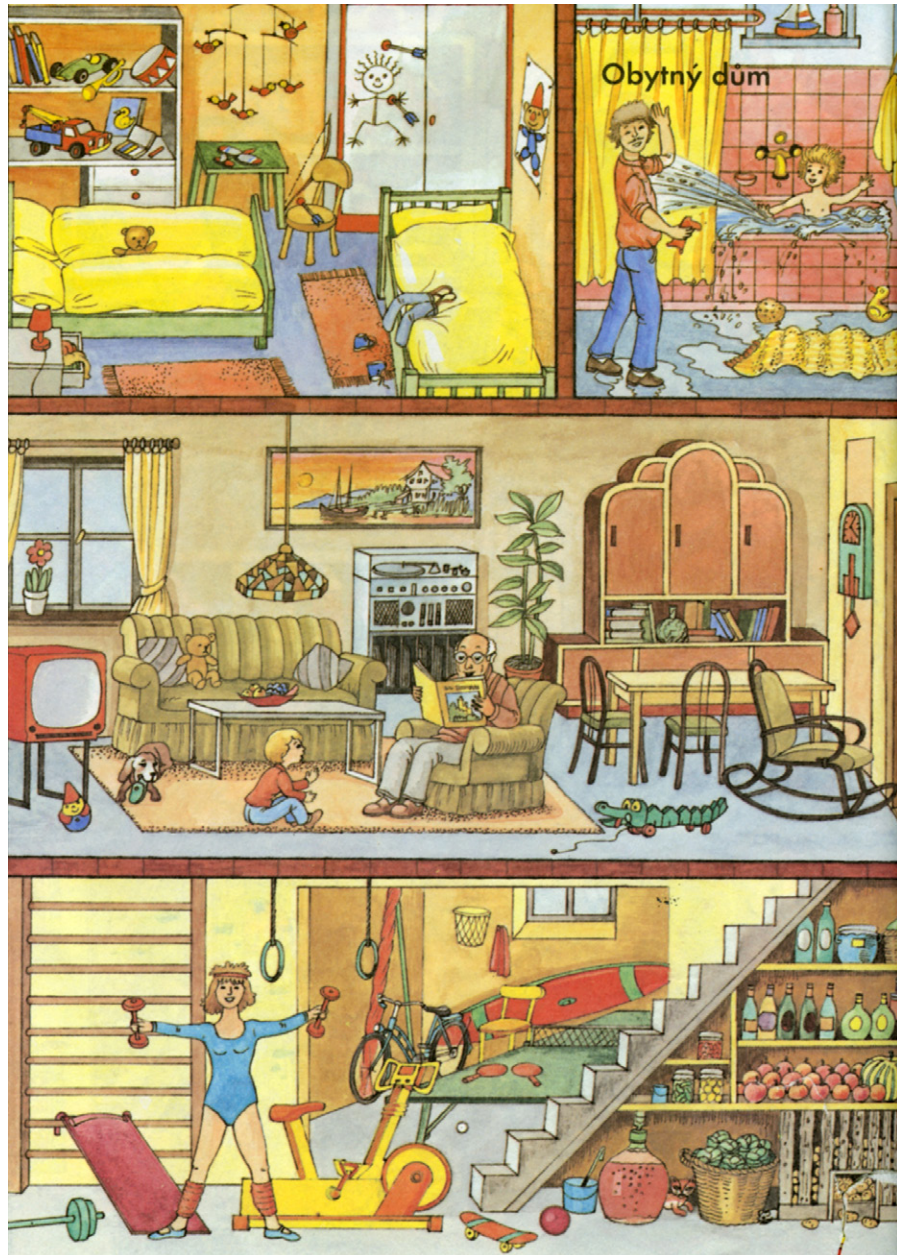
<sup>92</sup> Tamtéž.

<sup>93</sup> Hůle, D.: Role diagnóz LMP a VPCh v systému speciálního školství, Demografické informační centrum, 2010. Viz: [http://www.demografie.info/?cz\\_detail\\_clanku=&artclID=695](http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=695)



## Příloha č. 1

Dětský obrázkový slovník, Levné knihy KMa, Svojka & Co.a Fortuna Print, Praha, 2000.  
Původní vydání: Egmont Pestalozzi Verlag, München, 1997. Přeložila Jana Peisertová.





## Příloha č. 2

Bednářová, J. - Šmardová, V.: Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 5 let, Computer Press, Brno, 2007.



## Bibliografie

Analýza diagnostických nástrojů užívaných vůči žákům ze sociokulturně znevýhodněného prostředí s přihlédnutím k romským dětem, žákyním a žákům, Výzkumné centrum integrace zdravotně postižených, Olomouc, 2009.

Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, Gabal Analysis & Consulting, Praha, 2006.

Bednářová, J. – Šmardová, V.: Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 5 let, Computer Press, a.s., Brno, 2007.

Berger, P. L. – Luckmann, T.: Konstrukce sociální reality, CDK0172, 1999.

Dětský obrázkový slovník, Levné knihy KMa, spol. s.r.o. a nakladatelství Svojka & Co., Fortuna Print, Praha, 2000. Původní vydání: Egmont Pestalozzi Verlag, D-80809 München, 1997. Přeložila Jana Peisertová.

Gärtner, F. R. – Tellegen, P. J.: The SON-R 5.5–17: A Valid Estimate of Intelligence for Minorities? An Explorative Study on the Usefulness of the SON-R 5.5–17 Intelligence Test for Roma Children, in: Kopcanová (ed.): Equal Access to Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings, The Research Institute for Child Psychology and Patopsychology & Education Section, Slovak Commission for UNESCO, Bratislava, 2008.

Gould, S.: Jak neměřit člověka. Pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence, Nakladatelství lidové noviny, Praha, 1998.

Heider, D.: Longitudinální výzkum nadaných žáků a standardizace SON-R, dílčí zpráva. IPPP ČR, 2006.

Hirt, T. – Jakoubek, M.: Romové v osidlech sociálního vyloučení, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Plzeň, 2005.

Hůle, D.: Role diagnóz LMP a VPCh v systému speciálního školství, Demografické informační centrum, 2010. Viz: [http://www.demografie.info/?cz\\_detail\\_clanku=&artclID=695](http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=695)

Jensen, A. R.: Bias in mental testing, Free Press, New York, 1980.

Kwate, N. O. A.: Intelligence or Misorientation? Eurocentrism in the WISC-III, in: Journal of Black Psychology, 27; 221, 2001.

Lakoff, G.: Ženy, oheň a nebezpečné věci. Co kategorie vypovídají o naší mysli, Triáda, Praha, 2006.

Laros, J. A – Tellegen, P. J.: Cross-cultural Research with the Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Tests, University of Brasília, Brazil, and University of Groningen, The Netherlands. Viz: <http://www.testresearch.nl/indexe.html>

Laros, J. A – Tellegen, P. J.: Construction and validation of the SON-R 5.5-17, the Snijders-Oomen non-verbal intelligence test, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1991.

Lezak, M. – Howieson, D. B. – Loring, D. W.: Neuropsychological Assessment (4th ed.), Oxford University Press, New York, 2004.

Lotman, J. M. – Uspenskij, B. A.: O sémiotickém mechanismu kultury, in: Glanc Tomáš (ed.): Exotika. Výbor z prací tartuské školy, Host, Brno, 2003.

Mikulková, G. – Pacnerová, H.: Vliv kulturních odlišností a sociálního znevýhodnění na výsledky žáků v psychodiagnostickém nástroji WISC – III (analýza faktorů ovlivňujících výkonnostní specifika). IPPP ČR, Praha, 2010.

MKN-10, Duševní poruchy a poruchy chování, WHO – Psychiatrické centrum, Praha, 2000.

Monitoring RVP, Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009.

Petrusek, M. (ed.): Velký sociologický slovník I, Praha, Karolinum, 1996.

Raven, J. C.: Ravenovy progresivní matice – barevné (CPM T-64'25) – neverbální inteligenční test, úroveň všeob. „g“ faktoru 6–11 let, upr. Husníková P. – Gjuríčová Š., Psychodiagnostika, Bratislava, 1972.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, VÚP, Praha, 2005.

Svoboda, M. – Krejčířová, D. – Vágnerová, M: Psychodiagnostika dětí a dospívajících, Portál, Praha, 2001.

Tellegen, P. J. – Laros, J. A.: Cultural bias in the SON-R Test: Comparative Study of Brazilian and Dutch Children with the SON-R 5.5-17, in: Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 20 n. 2, 2004, str. 103-111. Viz: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a02v20n2.pdf>

Tellegen, P. J. – Laros, J. A.: Fair Assessment of Children from Cultural Minorities: A Description of the SON-R Non – Verbal Intelligence Test, in: Kopcanova (ed)., Quality education for Children from Socially Disadvantaged Setting, Bratislava, 2005. Viz: <http://www.testresearch.nl/indexe.html>

Tellegen, P. J. – Laros, J. A. – Heider, D.: Manuál testu SON-R, Testcentrum – Hogrefe, Praha, 2008.

Tellegen, P. J. – Laros, J. A.: The Snijders-Oomen nonverbal intelligence tests: general intelligence tests or tests for learning potencial?, in: Hammers, J. H. M. – Sijtsma, K. – Ruijsenaars, A. J. J. M.: Learning Potencial Assessment. Theoretical, Methodological and Practical Issues, Swets & Zeitlinger, Amsterdam, 1993. Viz: <http://www.testresearch.nl/indexe.html>

Tellegen, P. J. – Winkel, M. – Wijnberg-Williams, B. J. – Laros, J. A.: Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test, SON-R 2.5-7, Manual and Research Report, Hogrefe, Swets & Zeitlinger, Lisse, 2009. Viz: <http://www.testresearch.nl/indexe.html>

Vygotskij, L. S: Myšlení a řeč, SPN, Praha 1970.

Wechsler, D. – Krejčířová, D. – Boschek, P. – Dan, J.: Wechslerova inteligenční škála pro děti, Testcentrum, Praha, 2002.

Zapletalová, J. a kol. Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách. Praha: IPPP, 2006.