

Marína
MIKULAJOVÁ

METÓDY
diagnostiky

dyslexie

Marína MIKULAJOVÁ

METÓDY
diagnostiky
DYSLEXIE

Učebný text
pre logopédov, psychológov
a špeciálnych pedagógov

Bratislava, 2009

© MARÍNA MIKULAJOVÁ

METÓDY DIAGNOSTIKY DYSLEXIE

Vydal MABAG spol. s r. o.
Bratislava 2010. Vydanie prvé.
Recenzoval Doc. PaedDr. Zsolt Cséfalvay, PhD.
Jazyková korektúra Viera Švenková

Žiadna časť tohto diela nesmie byť rozmnožovaná žiadnym spôsobom bez písomného povolenia vydavateľa.

ISBN 978-80-89113-73-6
EAN 9788089113736

OBSAH

Úvod / 5

I. Diagnostické prístupy a metodológia / 6

II. Metódy diagnostiky rizika dyslexie v predškolskom veku / 11

III. Diagnostika jazykových schopností / 16

III.1 Skúšky na hodnotenie orálnej a verbálnej praxie, fonologického uvedomovania a rýchleho pomenovania (RAN) / 16

III.2 Skúšky gramatického citu a porozumenia reči / 18

III.3 Heidelberský test rečového vývinu / 19

III.4 Hodnotenie pragmatických schopností – analýza naratív / 24

III.5 Komunikácia v školskom prostredí / 28

IV. Diagnostika intelektových schopností / 30

IV.1 Ravenove farebné progresívne matice / 30

IV.2 Wechslerova inteligenčná škála pre deti – WISC-III / 31

IV.3 Piagetove testy kognitívnych operácií – TEKO / 32

IV.4 Kaufmanova hodnotiaca batéria pre deti – K-ABC / 34

IV.5 Woodcock-Johnsonove testy kognitívnych schopností – WJIE / 36

V. Diagnostika ďalších schopností dôležitých pre učenie v škole / 38

V.1 Pamäťový test učenia / 38

V.2 Stroopov test / 38

V.3 Rey-Osterriethov test komplexnej figúry / 39

V.4 Test obkresľovania / 40

V.5 Kresba postavy / 41

V.6 Test cesty / 42

V.7 Testy pozornosti (škrtacie testy) / 43

V.8 Testy motorického učenia, exekutívnych funkcií a laterality / 43

VI. Diagnostika matematických schopností / 45

VII. Hodnotenie čítania, písania a pravopisných schopností / 46

VII.1 Diagnostika špecifických porúch učenia / 46

VII.2 Matějčekova Skúška čítania / 47

VII.3 G-test a Čítací diskriminačný test / 49

VII.4 Skúšky čítania / 49

VII.5 Test čítania s porozumením / **50**

VII.6 Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax / **51**

VII.7 Dotazníky na posudzovanie gramotnosti detí / **52**

Záver / 55

Literatúra / 56

Úvod

Diagnostika špecifických porúch učenia sa u nás všeobecne pokladá za „zvládnutý“ problém: bežne sa uskutočňuje v poradenských, školských aj klinických zariadeniach. Ak sa však zamyslíme nad metódami, ktoré odborníci pritom používajú, ukazuje sa, že za uplynulé tri až štyri desaťročia, čo je jedna generácia, sa takmer nič nezmenilo. O čom to svedčí? Predovšetkým o tom, že naša prax zaostáva za aktuálnym vedeckým poznaním, ktoré významne posunulo hranice našich poznatkov a formulovaných hypotéz. Smer tohto posunu v chápaní mechanizmov na pozadí dyslexie a dysortografie je očividný: od procesov prevažne vizuálno-percepčnej a grafomotorickej povahy, ktoré sa dávali do priameho vzťahu s lateralitou ruky a oka, k jazykovo-kognitívnym mechanizmom s dôrazom na fonologické schopnosti. Výstižne to vyjadruje najnovšia definícia dyslexie ako „špecifickej poruchy učenia, ktorá má neurobiologický pôvod, pre ktorú sú charakteristické ťažkosti s presným a/alebo plynulým rozpoznávaním slov a slabé schopnosti v písanej reči a dekodovaní, ktoré typicky vyplývajú z deficitu vo fonologickej zložke jazykových schopností. Sekundárne následky môžu zahŕňať problémy s porozumením čítaného a obmedzenú skúsenosť s čítaním, čo môže mať následky na nárast slovnjej zásoby a základných znalostí“ (Lyon, Shaywitz, Shaywitz, 2003, s. 2).

Prehodnotenie konceptu špecifických porúch učenia vyžaduje prehodnotiť aj diagnostický inventár. To nás viedlo k napísaniu učebného textu pre poslucháčov štúdia logopédie, psychológie a špeciálnej pedagogiky, keďže z nich budú kompetentní odborníci, ktorí majú objektívne posudzovať žiakov s ťažkosťami v učení a zodpovedne rozhodovať v ich prospech.

Naším cieľom bolo opísať a charakterizovať metódy, aké sa v súčasnosti používajú na hodnotenie schopností žiakov mladšieho školského veku, ktorí majú ťažkosti s osvojovaním si grafickej formy reči – čítania a písania, resp. pravopisných schopností. Vychádzame pritom z teoretických zdrojov aj vlastnej diagnostickej praxe a zahrnuli sme už aj metódy, ktoré vznikli alebo sa adaptovali v rámci prebiehajúceho (r. 2008 – 2012) medzinárodného výskumu vývinu gramotnosti v piatich európskych jazykoch (projekt *ELDEL*, www.eldel.sk, www.eldel.eu). Mnohé metódy však vznikali alebo sa overovali v rámci diplomových prác pod naším vedením. V ponúkanom inventári metód nebolo možné ani účelne uviesť prehľad všetkých existujúcich metód – zahrnuli sme doň iba tie, ktoré pokladáme za relevantné a prínosné (vo väčšine prípadov na základe vlastnej skúsenosti) pre diagnostiku a formulovanie záverov.

Bratislava, 29. januára 2010

Autorka

I. DIAGNOSTICKÉ PRÍSTUPY A METODOLÓGIA

V prípade špecifických porúch učenia ide o poruchy psychického vývinu (podľa 10. revízie Medzinárodnej klasifikácie chorôb z r. 2007 spadajú do kategórie F 80-89 pod označením F 81), to znamená, že máme do činenia s javmi, ktoré podliehajú jednak prirodzeným vývinovým zmenám, ale aj zmenám navodeným cieľenou intervenciou (stimulácia, korekčný program, terapeutická metóda). Tieto zmeny sú kvantitatívne i kvalitatívne. Diagnostika má za cieľ zachytiť aktuálny stav, ale aj vývinovú zmenu. Existujú viaceré **diagnostické prístupy**, ktoré sa navzájom principiálne líšia. Uvedieme ich stručnú charakteristiku.

1. **Diagnostika, vychádzajúca z populačných noriem** (*norm-referenced*) nám poskytuje informáciu o **relatívnom umiestnení jedinca** na základe diagnostikovanej schopnosti **v bežnej populácii**. Aby sa testové výsledky (napríklad keď hodnotíme intelektové schopnosti, pamäťový výkon alebo čitateľskú vyspelosť) dali objektívne porovnávať u detí rôzneho veku či u toho istého jedinca v rozličných časových bodoch (napríklad pred terapiou a po terapii), je potrebné hrubé skóre „prevážiť“ na porovnateľné body, tzv. **vážené skóre**. Na to slúžia rozličné postupy.

- **Štandardné skóre** je stupnica, ktorá umožňuje porovnať vyšetrované dieťa s reprezentatívnou vzorkou **rovesníkov**. Takéto hodnotenie vychádza z predpokladu, že zisťovaný **jav** (schopnosť) **má normálne rozdelenie** v populácii, ktoré graficky znázorňuje Gaussova krivka.

Pojem normálne rozdelenie znamená, že približne 68 % výkonov detí daného veku spadá do pásma ± 1 štandardná odchýlka od priemeru a približne 95 % výkonov do pásma ± 2 štandardné odchýlky. Napríklad ak je priemerné skóre určitej vekovej skupiny v teste 50 bodov a štandardná odchýlka 5, potom „normálne“ výkony pozorované u asi 68 % populácie sa budú pohybovať v rozpätí od 45 do 55 bodov, subnormné (deficitné) výkony bude mať okolo 13,5 % detí a budú v pásme 40 – 45 bodov a patologické výkony pod hranicou 40 bodov bude mať len okolo 2,5 % jedincov. Tak sú spracované normy v mnohých testoch, napríklad vo Wechslerovej inteligenčnej batérii je normálny výkon v intervale 100 ± 15 bodov IQ alebo v Matějčekovej skúške čítania je normálny výkon v intervale 100 ± 15 bodov ČQ (čitateľský kvocient). Okrem štandardného skóre sa používa aj **stenová stupnica** (1. až 10. sten), založená na podobnom princípe.

- Pre niektoré vývinové fenomény však **neplatí**, že ich **výskyt** v bežnej populácii zodpovedá rozloženiu **pod Gaussovou krivkou**, teda že najčastejšie sa vyskytujú hodnoty blízke priemeru, a výskyt nižších hodnôt (ľavá časť Gaussovej krivky), ako aj vyšších hodnôt (pravá časť Gaussovej krivky) rovnomerne klesá. Podobne pri meraní niektorých vlastností **intervaly** medzi susednými hodnotami **nie sú vždy rovnaké**: napríklad keď žiadame učiteľa, aby zoradil žiakov podľa úrovne čítania od najlepšieho po najslabšieho, medzi susednými dvojicami detí asi nebudú rovnaké vzdialenosti. Iným príkladom je chápanie pojmu „zachovanie“ v Piagetových úlohách (zachovanie množstva, počtu, poradia a pod., angl. *conservation tasks*). Deti totiž princíp zachovania buď chápu, alebo nechápu, a potom úlohy tohto druhu riešia buď správne, alebo nesprávne. Výsledkom je rozloženie výkonov, ktoré pripomína krivku opačného tvaru, ako je Gaussova – **v tvare „U“**. Aj pre takéto testy sa dajú spracovať vekové normy, ale „len“ **percentilové**, ktoré **určujú poradové miesto** dieťaťa na stupnici od 1 do 100, konkrétne koľko percent detí je v skúmanom znaku rovnakých alebo horších ako daný jedinec, pričom stredná hodnota (medián) je 50. percentil.

● **Vekové normy** sú založené na **vývinovej obťažnosti úloh** (položiek). Pri tvorbe noriem sa stanoví, koľko percent detí z jednotlivých vekových kategórií vie danú úlohu vyriešiť. Úloha má hodnotu toho **vývinového veku**, v ktorom ju vyriešilo 50 – 60 % detí. Tak bol stanovený mentálny vek v Binetových intelligenčných testoch, motorický vek v testoch Oseretského alebo sociálny vek vo Vinelandskej škále sociálneho vývinu (angl. *mental age*, *motor age*, *social age*). **Vekový ekvivalent** potom vyjadruje, akému veku sa dané dieťa v meranej schopnosti najviac približuje: napríklad desaťročný má jazykové schopnosti na úrovni šesťročného, t.j. má **rečový vek** 6 rokov (angl. *language age*), alebo desaťročný číta na úrovni ôsmich rokov, jeho **čítací vek** je dva roky pod jeho chronologickým vekom (angl. *reading age*). Nevýhodou noriem vyjadrených formou vekového ekvivalentu je, že neposkytujú informáciu o tom, koľko desaťročných detí má jazykové schopnosti na úrovni šesťročných alebo koľko desaťročných číta na úrovni osemročných a pod.

Diagnostika vychádzajúca z populačných noriem nás všeobecne dobre informuje o pozícii dieťaťa vo vzťahu k normatívnej populácii detí rovnakého alebo odlišného veku, ale neposkytuje bližšiu informáciu o kvalite deficitnej schopnosti ani o tom, aké nápravné opatrenia by na základe diagnostiky mali nasledovať.

2. Diagnostika na základe kritérií (*criterion-oriented*) je najčastejší typ hodnotenia schopností u malých detí formou vývinových škál, ale je všeobecne rozšírená aj pri hodnotení vyvíjajúcich sa schopností v staršom (školskom) veku. V tomto prístupe je teoretické očakávanie iné: kým v diagnostike vychádzajúcej z populačných noriem nemôže každý jedinec dosiahnuť maximálne skóre (tu je typický priemerný výkon a vždy sú horší aj lepší), v tomto prípade **očakávame, že každé dieťa** by malo dosiahnuť **vopred stanovené kritérium** osvojenia schopnosti, teda typický je maximálny výkon – dosiahnutie kritéria. Napríklad u detí pred vstupom do školy očakávame, že už dokážu správne vyriešiť úlohy na fonematickú diskrimináciu (rozlišujú podobne znejúce slová ako napr. *kosa – koza*, *latka – látka*, *pod – pod'* atď.); kto to nevie, ten nemá danú schopnosť „v norme“. Tento typ diagnostiky poskytuje pomerne dobrú informáciu o kvalite zisťovanej schopnosti v zmysle „čo a koľko toho dieťaťa chýba“, keďže sa využíva najmä pri hodnotení špecifickejších schopností. Ako príklad môžeme uviesť známe Matějčekove kritérium zvládnutia techniky čítania okolo 60 slov/min., čo žiaci bežne dosahujú na konci druhého ročníka ZŠ, a ktoré je potrebné dosiahnuť, aby čítali s porozumením a mohli sa (od 3. ročníka) pomocou čítania učiť. Z takto koncipovanej diagnostiky sa dá pomerne priamo prejsť k plánovaniu nápravy – na rozdiel od merania globálnejších charakteristík, ako sú napríklad verbálne alebo názorové intelektové schopnosti.

3. Dynamické hodnotenie (*dynamic assessment*) teoreticky vychádza z koncepcie Vygotského o **zóne najbližšieho vývinu**. V súčasnosti existujú jeho prepracované varianty najmä v diagnostike rozumových schopností (Feuerstein, 1987). Podstata spočíva v tom, že **nehodnotíme aktuálny výkon, ale potenciál** na učenie. Kým predchádzajúce prístupy sú statické – v nich sa nepripúšťa aktívne zasahovanie vyšetrujúceho do riešenia úlohy, pre dynamické hodnotenie je charakteristická intervencia: **úmyselné a plánované sprostredkujúce učenie a spätná väzba** sú súčasťou testovania. Diagnostickú hodnotu má efekt tohto učenia na výkon dieťaťa, t.j. do akej miery dokáže profitovať z ponúkanej pomoci. Podľa zástancov tohto prístupu (Vygotskij, 2004; Palincsar, Brown, Campione, 1994 a ďalší) dynamické hodnotenie oveľa lepšie predpovedá budúce (najbližšie) smerovanie vývinu ako statické testy, keďže pôsobenie na dieťa v zóne jeho najbližšieho vývinu je hybnou silou psychického vývinu.

4. Pedagogické hodnotenie je spoľahlivým zdrojom informácií o vývine detí školského veku nielen v akademickej oblasti (v učení): vnímaví učitelia postrehnú a vo svojich hodnoteniach vystihnú mnohé silné a slabé stránky žiaka a jeho fungovania v školskom i rodinnom prostredí. U žiakov so špecifickými poruchami učenia sa, pravdaže, zaujímame predovšetkým o výkony v učení. Učiteľ ich hodnotí najmä **vo vzťahu k výkonovým štandardom** vymedzujúcim obsah a rozsah učiva, ktoré má žiak zvládnuť v danom ročníku z jednotlivých predmetov. Ak posudzuje žiaka vo vzťahu k týmto štandardom, realizuje vlastne diagnostiku na základe kritérií, kde kritériom je samotný štandard. Učitelia však posudzujú jednotlivých žiakov aj vzhľadom na ostatných žiakov v triede, resp. vychádzajúc z vlastnej pedagogickej skúsenosti. Okrem takéhoto prístupu existuje aj novší, tzv. hodnotenie portfólia: **portfólio** predstavujú zozbierané práce a výtvary žiaka v škole i mimo nej, ktoré sa viažu na istú oblasť, tému alebo predmet. Je to nízkoštruktúrovaný (napríklad na rozdiel od hodnotenia v diktátoch) kvalitatívny prístup, ktorý odhaľuje kompetencie dieťaťa v inom svetle ako používanie testov či štruktúrovaných skúšok.

5. Klinická, resp. empirická diagnostika sa opiera o skúsenosť vyšetrojúceho a v našich podmienkach je často „východiskom z núdze“. Odborník používa metódy a postupy, ktoré sa osvedčili v praxi, a na základe pozorovania správania a prejavov dieťaťa, ako aj jeho výkonov v rozličných skúškach usudzuje a robí závery. Nechceme v nijakom prípade podceňovať klinický cit a úlohu intuície i skúsenosti v diagnostickej praxi. Rozhodne si však želáme, aby sa také postupy mohli účinne kombinovať s overenými štandardizovanými metódami, ktoré sú podložené solídnymi teoretickými východiskami a výskumom.

Objektívnosť diagnostiky nás zaujíma bez ohľadu na prístup, ktorý zvolíme, no tento kľúčový aspekt hodnotenia je najlepšie rozpracovaný tam, kde máme do činenia s meraním, teda v oblasti použitia testov. Na tomto mieste stručne spomenieme dva hlavné ukazovatele objektívnosti, a to 1. spoľahlivosť (reliabilitu) merania, resp. testu samotného a 2. platnosť (validitu) jeho výsledkov (Smékal in Švancara, 1980). **Reliabilitu** môžeme chápať ako mieru presnosti, ktorú test dosahuje pri meraní. Rozlišujeme:

1. presnosť vzhľadom na čas: opakované testovanie tých istých osôb tým istým testom by malo priniesť veľmi podobné výsledky;
2. presnosť posudzovacích stupníc: je tým vyššia, čím väčšia je zhoda medzi posudzovaním tých istých osôb rozličnými posudzovateľmi;
3. presnosť vzhľadom na položky, teda homogenita testu: stanovuje sa buď koreláciou medzi paralelnými formami testu (napríklad výkon v čítaní v dvoch rovnocenných textoch v čítacom teste), alebo koreláciou medzi párnymi a nepárnymi položkami testu;
4. presnosť vzhľadom na populáciu, čiže transferabilita: „prenosný“ test je taký, ktorý môžeme použiť v rôznych populáciách osôb – napríklad rôzneho veku (umožňuje longitudinálne sledovanie).

Na záver zdôrazníme, že vysoká reliabilita nie je zárukou dobrých vedeckých výsledkov, ale na druhej strane bez vysokej reliability nemôžu byť dobré výsledky.

Ak uvažujeme o **validite** testu, pýtame sa, nakoľko test skutočne meria to, čo merať má, do akej miery sú testové položky adekvátne skúmanému problému a či získané výsledky platia ako obraz skúmaného znaku. Validita je pravdepodobnosť zhody medzi výsledkami testu a tým, čo chceme testom zisťovať. Rozlišujeme viaceré typy validity:

1. **súbežná**, paralelná validita znamená, že existuje vysoká zhoda medzi výsledkami nášho testu a iného známeho testu, ktorý meria tú istú schopnosť alebo znak;
2. **diagnostická** validita znamená, že rozdielne výsledky v teste sú potvrdené aj príslušnosťou osôb, ktoré ich vykazujú k rozdielnym diagnostickým skupinám (napríklad normálni čitatelia a dyslektici alebo deti, pripravené na školu a deti s odkladom školskej dochádzky a pod.);

3. predikčná validita znamená, že test je schopný s istou mierou presnosti predpovedať objavenie sa určitého javu v budúcnosti (napríklad identifikovať u predškolákov riziko dyslexie a pod.);

4. konštruktová validita sa vzťahuje na teoretické pozadie testu: zaujíma nás, akou psychickou vlastnosťou sa dajú vysvetliť individuálne rozdiely v testových výsledkoch (rozptyl vo výkonnosti); týka sa viac vlastností, ktorú testom meriame, ako samotného testu;

5. obsahová validita vyjadruje, do akej miery sú položky testu reprezentatívne vo vzťahu k tomu, čo nimi chceme merať; spočíva v podstate na úsudku bádatela (experta), ktorý pozná problematiku a test zostavuje (ako napríklad keď učiteľ vytvára otázky na písomku z fyziky, ktorou chce zisťovať znalosti žiakov z istej oblasti);

6. očividná validita (*face validity*), naopak, vyjadruje, do akej miery sa test alebo skúška napohľad javí i nezainteresovanému posudzovateľovi (laikovi) ako vhodná, reprezentatívna miera na zisťovanie danej schopnosti – či test „vyzerá“ na to, čo má merať; ako príklad môžeme uviesť skúšky čítania alebo pravopisné diktáty;

7. konzekvenčná validita sa vzťahuje na dôsledky, ktoré vyplývajú z testovania (hodnotenia); ide o pomerne nový koncept v oblasti pedagogiky (Educational measurement, 1998) a týka sa dosahu testovania na jedinca a následkov rozhodnutí či opatrení, ktoré robíme na základe diagnostiky (v našich podmienkach by sme mohli uvažovať napr. o zaraďovaní rómskych detí do škôl rôzneho typu na základe vyšetrenia intelektu pomocou rozličných testov alebo o adekvátnosti používaných testov „školskej zrelosti“ a pod.).

Keďže v oblasti, v ktorej pracujeme – diagnostika dyslexie – je stále nedostatok testov, ktoré sú v slovenskom jazyku vydané s národnými normami, spresníme ešte jeden pojem, a to je **štandardizácia** metódy. Tento pojem sa používa v **dvoch** rozličných významoch:

1. Označuje **jednotný postup pri testovaní a hodnotení výsledkov** – v tomto zmysle je zárukou objektívnosti vyšetrenia: každému vyšetrovanému dieťaťu predkladáme rovnaké úlohy rovnakým spôsobom a rovnako hodnotíme výkon. Tento aspekt štandardizácie spĺňajú mnohé testy a skúšky používané v praxi, hoci bez noriem.

2. Označuje **prevod hrubého skóre** (počtu získaných bodov v teste) **na vážené skóre**, ktoré umožňuje porovnávať jednotlivcov medzi sebou alebo jednotlivca so samým sebou v čase – tento aspekt predpokladá, že test má aj populačné normy. Štandardizovaných testov v tomto zmysle slova máme nedostatok.

Na záver spomeňme ešte dve základné metodológie výskumu vývinových javov: **prierezový a longitudinálny výskum**. Pri poznávaní mechanizmov na pozadí vývinových porúch, ako je aj dyslexia, resp. špecifické poruchy učenia, longitudinálny prístup prináša veľa cenných informácií a umožňuje modelovať vývinové zákonitosti. Ukazuje sa totiž, že v rozličných štádiách vývinu sa dyslektické deti v rôznej miere vzdalujú a približujú ku krivke typického vývinu – ani v norme, ani v patológii nejde o lineárny nárast schopností. Moderné výskumy písanej reči (čítania a písaného prejavu vrátane osvojenia pravopisných schopností) používajú vyspelé štatistické metódy modelovania, ako sú *growth curve analysis* a *path analysis*, umožňujúce ísť za hranice korelácií a osvetliť príčinné súvislosti (Hulme, Snowling, 2009). Longitudinálny prístup je časovo, finančne i organizačne veľmi náročný a má opodstatnenie vtedy, keď už rad prierezových štúdií priniesol „silné“ hypotézy o vzťahoch medzi premennými, ktoré vyžadujú ďalšie overovanie.

V súčasnosti (2008 – 2012) prebieha významný **medzinárodný výskum** zameraný na **vývin čítania a pravopisných schopností v piatich európskych jazykoch**: angličtine, francúzštine, španielčine, češtine a slovenčine (www.eldel.eu). Idea spočíva v porovnávaní zákonitostí osvojovania písanej reči v dvoch románskych a dvoch slovanských jazykoch s angličtinou, ktorá má vo vedeckom svete stále vedúce postavenie – to, čo dnes vieme o dyslexii, do veľkej miery vychádza

z výskumov anglicky hovoriacich detí. Táto rozsiahla porovnávacia štúdia by mala osvetliť na jednej strane všeobecné kognitívne mechanizmy a na druhej strane jazykové špecifiká pri osvojovaní čítania / písania v rozličných ortografických systémoch a rôznych kultúrach s dôrazom na vzdelávacie metódy. Keďže sme zapojení do tohto projektu (www.eldel.sk), medzi metódami uvedieme už aj tie, ktoré sú „produktom“ projektu ELDEL, ale ešte majú charakter experimentálnych metód; ich štandardizácia a publikovanie je vecou najbližšej budúcnosti.

V tejto súvislosti by sme chceli upresniť terminológiu: rozlišujeme pojem metóda a metodika. **Metóda** je postup, ktorý má za cieľ zistiť úroveň (kvalitu) istej schopnosti, čo môžeme docieľiť rôznymi, i keď podobnými postupmi: napríklad fonematické uvedomovanie môžeme zisťovať rôznym spôsobom – v tomto zmysle už hovoríme o **metodikách** alebo o **skúškach**.

II. METÓDY DIAGNOSTIKY RIZIKA DYSLEXIE V PREDŠKOLSKOM VEKU

V tejto oblasti diagnostiky sa v našej praxi v porovnaní s metódami dostupnými pre školský vek od konca sedemdesiatych rokov minulého storočia kvalitatívne nič nezmenilo. Svedčia o tom metódy hodnotenia pripravenosti detí na školu, ktoré sa používajú v poradniach a pri depistážach v materských školách. Dôvodom je pretrvávajúce chápanie dyslexie ako prevažne percepčno-motorického deficitu, ktorý priamo súvisí s tzv. nevýhodnými typmi laterality, a preto sa v psychologicko-diagnostike hlavný dôraz naďalej kladie na testy zrakovej percepcie a grafomotorických zručností; nižšie uvedený zoznam testov a ich základná charakteristika sú toho dôkazom. Posudzovanie jazykových schopností robia psychológovia aj logopédi empiricky, opierajúc sa o vlastnú skúsenosť, prípadne aj vlastný súbor úloh, keďže nemajú k dispozícii štandardizované testy s vekovými normami okrem Kondášovej *Obrázkovo-slovníkovej skúšky* z r. 1972. Zameriavajú sa spravidla na výslovnosť, sluchové a fonematické rozlišovanie a na orientačné posúdenie vyjadrovacích schopností.

Nižšie uvádzame **zoznam a stručnú charakteristiku testov a skúšok používaných v praxi na posudzovanie pripravenosti detí na školu:**

- **Orientačný test školskej zrelosti (Jirásek, 1970, T-33)** obsahuje tri úlohy:

1. nakreslenie postavy,
2. kopírovanie troch pseudoslov napísaných písaným písmom,
3. obkreslenie skupiny bodov.

Test bol koncipovaný ako skrining „školskej zrelosti“ pre deti od 5 do 7 rokov.

Výkon v každej úlohe sa hodnotí na 5-stupňovej stupnici. Normy sú spracované formou kritických hodnôt. Test postihuje úroveň vizuomotorických a grafomotorických schopností a orientačne aj všeobecnej rozumovej vyspelosti dieťaťa. Všetky úlohy sú však percepčno-motorickej povahy, čo podľa nás nestačí na univerzálny skrining, za aký sa tento test stále považuje.

- **Reverzný test (Edfeldt, upravila Jurčová, 1973, T-1)** bol vytvorený na hodnotenie „zrelosti na vyučovanie čítania“ pred vstupom do 1. ročníka (od 5 rokov). 82 úloh obsahuje dvojice identických alebo podobných (spravidla na reverznom princípe) tvarov.

Hodnotí sa schopnosť dieťaťa rozlišovať reverzné tvary, čo sa interpretuje v priamej súvislosti s budúcimi výkonmi v čítaní. Z nášho pohľadu skúška dobre identifikuje cieľovú schopnosť (reverznú tendenciu), ako aj kvalitatívne aspekty pozornosti – zameranie a výdrž, ale jej výsledky nemožno interpretovať ako silný prediktor dyslexie, keďže sa obmedzuje výlučne na schopnosť vizuo-percepčnej povahy a ignoruje jazykový kód.

- **Obrázkovo-slovníková skúška (Kondáš, 1972, T-8)** bola vytvorená s cieľom skriningovo posúdiť slovnú zásobu detí pred vstupom do školy. Obsahuje 30 farebných obrázkov, ktoré sú podnetmi na pomenovanie predmetov a činností: zisťujeme orientačný rozsah aktívnej slovnej zásoby. Normy sú vyjadrené v percentiloch a v stupňoch rečového vývinu. Problematická je dnes jej validita, pretože test obsahuje viaceré už neaktuálne obrázky predmetov, ktoré deti majú problém identifikovať a pre ktoré nemajú vo vlastnej slovnej zásobe pomenovanie

(príklad: obrázok *skútra*). Momentálne je to však jediná skúška tohto druhu, ktorá je štandardizovaná a pomáha rozlíšiť deti so závažnejšími deficitmi v rečovom vývine – tak v slovnej zásobe, ako aj v artikulácii.

● **Wepman-Matějčekovu skúšku fonematickej diskriminácie (Matějček, 1987, slovenská adaptácia Mikulajová, Rafajdusová, 1993)** používajú najmä logopédi pri depistážach. Pomocou nej hodnotia mieru osvojenia schopnosti sluchom rozlišovať tzv. minimálne páry, teda dvojice slov – v tomto prípade pseudoslov, aby sa deti nemohli opierať o význam slov – , ktoré sa líšia len jednou dištinktívnou črtou (v prípade o / ô dvoma črtami). Ide o dvadsať párov pseudoslov, v ktorých polovica sú identické páry a polovica sú neidentické páry, z ktorých rozlišovacia schopnosť je kompaktnosť – difúznosť (n / ň, t / ť, d / ď), laterálnosť – nelaterálnosť (l / r), vokalickosť – nevokalickosť (b / p, d / t, ž / š), kĺzavosť – nekĺzavosť (ie / e, ô / o) a kvantitatívnosť – nekvantitatívnosť (ô / o). V tejto skúške sa výkon hodnotí na základe kritéria: dieťa má všetky úlohy vyriešiť správne. Zisťovaná schopnosť je dôležitou súčasťou jazykovej výbavy predškolača, a preto skúška má opodstatnenie v diagnostike predpokladov na čítanie a písanie.

● **Göppingenský neverbálny test školskej zrelosti (1974 – 1975)**

Tento test napriek svojej rozšírenosti nikdy nebol na Slovensku riadne štandardizovaný ani publikovaný, jeho slovenskú verziu pre vnútornú potrebu vydal Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Tvorí ho desať subtestov:

1. postihovanie tvarov (vyhľadávanie cieľového predmetu medzi viacerými podobnými predmetmi na obrázkoch);
2. jemná motorika (dokresľovanie chýbajúcich detailov na obrázkoch podľa návodu);
3. postihovanie vzťahov veľkosti, množstva a poradia;
4. pozorovacia schopnosť (vizuálne vyhľadávanie ťažko rozlíšiteľných objektov na obrázkoch);
5. kritické pozorovanie (identifikácia a dokresľovanie chýbajúcich detailov na obrázkoch);
6. schopnosť koncentrácie (vyhľadávanie a prečiarkovanie cieľového obrázka v radoch lineárne zoradených obrázkov);
7. schopnosť zapamätávania (znovupoznanie predmetov na obrázkoch po časovej pauze);
8. názorné chápanie a posudzovanie situácií (posúdenie vlastností objektov na obrázkoch);
9. chápanie reči a obsahu (identifikácia obrázkov, ktoré patria, resp. nepatria k vypočítanému príbehu);
10. náznak všeobecného stupňa vývinu (kresba detskej postavy a stromu – jabloň).

Úlohy sú časovo limitované. Podľa autorov subtesty 1, 2, 3 a 5 majú vzťah k neskoršej školskej úspešnosti, subtesty 2, 4, 5 a 10 informujú o vývinovej úrovni a subtesty 6, 7, 8 a 9 informujú o pripravenosti na učenie. Testovanie pripúšťa aj skrátenú verziu použitím len prvých piatich subtestov. Hrubé skóre sa prevádza na vážené, a to sa kvalitatívne vyhodnocuje na stupnici „školskej zrelosti“. Na základe takého posúdenia sa má vysloviť odporúčanie na zaškolenie, prípadne na odklad školskej dochádzky alebo sa má odporučiť iný typ školy (špeciálna škola). Voči tomuto testu ako nástroju na meranie pripravenosti na školu a takémuto prístupu k diagnostike máme principiálne výhrady. Podľa nášho názoru test ignoruje celú oblasť verbálnych schopností, ktoré majú rozhodujúci podiel na budúcej úspešnosti dieťaťa v učení, konkrétne v čítaní a písaní, úlohy majú v prevažnej miere reproduktívny charakter (vyhľadanie, rozpoznanie, porovnanie) a sú postavené na spracovaní informácií takmer výlučne v zrakovej modalite. Také postupy by mali byť čím skôr nahradené modernými diagnostickými postupmi a metódami, ktoré ponúkajú aktuálne národné normy.

● **Krešobný test školskej spôsobilosti (Krogh, upravili Gajdošová a Heréniová, 1996)**

je skriningový test dánskej proveniencie pre deti vo veku od 5 do 7 rokov. 15 úloh je zostavených tak, že dieťa kreslí obrázky podľa verbálnych inštrukcií vyšetrujúceho. Inštrukcie obsahujú kreslenie istého počtu tvarov – geometrických i známych objektov (strom, dom, človek, mačka) v istých priestorových vzťahoch. Výkony sa hodnotia len kvalitatívne, bez noriem. Dobrá interpretačná schéma umožňuje usudzovať o pracovnom tempe, pracovnom štýle, vizuomotorických schopnostiach, zapamätaní a porozumení zložitých verbálnych inštrukcií, matematických schopnostiach, všeobecnej vývinovej úrovni a emocionalite dieťaťa, čo je rozhodne silnou stránkou testu. Vo všetkých úlohách sa však dieťa vyjadruje len kresbou, teda nezískame komplexnejší obraz o jeho expresívnych schopnostiach. Skúška je určená pre učiteľov materských škôl.

● **Deficity čiastkových funkcií (Sindelairová, 2000, preklad a adaptácia Černý, 2008, T-254)**

I keď je test nový, autorka vychádza z **modelu čítania zo sedemdesiatych rokov minulého storočia**. Model pozostáva z niekoľkých etáp spracovania informácií, pričom na každej etape sa uplatňujú isté špecifické, tzv. „čiastkové funkcie“ (príručka, s.15): zraková a sluchová diferenciacia, priestorová orientácia, zraková a sluchová pamäť, následné intermodálne prepojenie informácií zo zrakovej a sluchovej modalít a nakoniec vnímanie poradia písmen v slove, čo vyúsťuje do čítania slov s porozumením. Sindelairová rozpracovala rozsiahly a detailný systém cvičení na hodnotenie aktuálneho stavu a následné posilňovanie jednotlivých čiastkových schopností vrátane taktilno-kinestetického vnímania a rozvíjania schémy tela. Tento **model a celý prístup sa z dnešného pohľadu už javí zjednodušujúci, ignorujúci kľúčové psycholingvistické procesy na pozadí dyslexie a dysortografie, ako je spracovanie morfo-syntaktických a sémantických charakteristík slov a textu**. Preto by sa táto metóda mala v praxi chápať a využívať **len ako nástroj na posilňovanie slabých stránok dieťaťa v oblasti percepčno-motorických schopností, a nie ako metóda na diagnostiku a terapiu dyslexie**.

Výskum dyslexie za uplynulé dve dekády významne pokročil a **v súčasnosti vieme o prediktorech dyslexie oveľa viac, ako sa v praxi realizuje** (Scarborough, 1998; bližšie pozri Mikulajová, 2008). Je najvyšší čas pretaviť teoretické poznatky do praxe, keďže tradičné metódy sú nedostatočné na zodpovedné posúdenie rizika dyslexie vo veku pred vstupom do školy.

● **Skrining detí ohrozených dyslexiou (Mikulajová, Váryová, experimentálna verzia)**

sme vytvorili pre potreby ranej identifikácie rizikových detí. Skrining vychádza z teoretického modelu jazykovo-kognitívnych mechanizmov na pozadí vývinu čítania a písanej reči v norme a patológii (Caravolas, 2005; Bishop, 1992; Stanovich, Siegel, 1994; Snowling, 2000; Goulandris, 2003; Liberman, Shankweiler, Liberman, Fowler, Fischer, 1977; Scarborough, 1998; Nation, Norbury, 2005 a i.). Pozostáva z ôsmich subtestov zameraných na kľúčové jazykovo-kognitívne schopnosti podieľajúce sa na osvojovaní gramotnosti v ranom školskom veku. Sú to:

1. poznanie písmen a čítanie slov,
2. pamäť na čísla,
3. gramatický cit,
4. symboly (na podobnom princípe ako kód vo WISC, len s písmenami),
5. fonologické uvedomovanie,
6. rýchle pomenovanie (RAN),
7. porozumenie reči,
8. orálna a verbálna praxia.

Test je štandardizovaný u detí predškolského veku (v období január až jún pred vstupom do školy) a u žiakov 1. ročníka ZŠ po vstupe do školy (v období september až december). Normy vo forme štandardného skóre sú vytvorené pre každý subtest osobitne a pre celkové skóre. Reliabilita je adekvátne: korelácia testu a retestu je $r = .83$, vnútorná konzistencia jednotlivých subtestov (Cronbach α) sa pohybuje od $.561$ do $.856$. Predikčná validita je dobrá: korelácie s výkonmi v testoch pravopisu na konci 1. a 2. ročníka ZŠ predstavovali hodnoty $r = .544^{**}$, resp. $r = .455^{**}$, s dotazníkom pre učiteľov, v ktorom hodnotili čítanie a písanie na konci 1. a 2. ročníka ZŠ $r = .556^{**}$, resp. $r = .576^{**}$. Test by mal pomôcť pedagogickej aj poradenskej praxi pri ranom odhaľovaní rizikových detí a umožňuje cieľnú intervenciu do oblastí, v ktorých má dieťa špecifické deficity, a to ešte predtým, ako vypuknú prvé symptómy dyslexie a následne aj chronické ťažkosti v učení.

● **Anamnestické vyšetrenie**

Na záver tejto kapitoly by sme sa chceli zmieniť o dôležitosti niektorých anamnestických údajov z pohľadu súčasných poznatkov o dyslexii. U detí, identifikovaných ako rizikové, sa vyžaduje urobiť komplexné diagnostické vyšetrenie, ktoré sa začína zisťovaním anamnézy. Bežný anamnestický postup, ako ho rozpracoval Matějček (1993) sa v praxi osvedčil. Ustálená schéma (tamtiež, s. 148 – 149, 264 – 265) odporúča dať do vzťahu informácie z anamnestického rozhovoru s rodičmi s tým, čo hovorí správa zo školy (učiteľovo hodnotenie žiaka) a dieťa samotné. V otázkach sa zameriavame na **štyri hlavné oblasti: 1. rodová anamnéza, 2. vývinová a zdravotná anamnéza dieťaťa, 3. výchova, 4. osvojovanie gramotnosti a učenie**. K takému postupu pridáme ešte niekoľko odporúčaní:

- a) zisťovanie podrobných informácií o **vývine reči** dieťaťa v ranom a predškolskom veku vrátane logopedickej starostlivosti a jej efektívnosti, keďže oneskorený a narušený vývin reči sú prediktormi špecifických ťažkostí v učení;
- b) otázka na častý **výskyt otitis media** (zápal stredného ucha) v ranom detstve najmä na pravom uchu, keďže sú dôkazy o možnom indukovanom vplyve sluchového perцепčného deficitu na mozgové mechanizmy spracovania reči v ľavej hemisfére.

V rámci **projektu ELDEL** sa veľký dôraz kladie na anamnestické údaje. Vo výskume používame niekoľko štruktúrovaných dotazníkov, ktoré budú po ukončení projektu štandardizované a publikované:

Rodinné interview je dotazník, ktorý vyplní rodič. Pozostáva z 58 otázok, ktoré sa týkajú siedmich oblastí: 1. zdravie a vývin dieťaťa, 2. sociálny vývin a vzťahy s ostatnými, 3. rodinné zázemie (štruktúra rodiny), 4. socio-ekonomické zázemie, 5. rodinné prostredie (život rodiny), 6. gramotnosť rodiny, 7. zdravotný stav v rodine a životné udalosti. Umožňuje nahliadnuť do rodinných pomerov v širšom kontexte.

Dyslexia v rodine je dotazník s 21 položkami, kde rodič odpovedá na škále *áno / nie / neviem*. Otázky pomáhajú rodičom hodnotiť vlastné schopnosti v oblasti gramotnosti a prípadne aj identifikovať seba samého ako dyslektika.

Dotazník predností a nedostatkov dieťaťa SDQ (*The Strengths and Difficulties Questionnaire*, pozri <http://www.sdqinfo.com/b1.html>) opisuje 25 prejavov správania v piatich oblastiach vývinu: komunikačné prejavy a emocionalita, hyperaktivita, resp. porucha pozornosti, vzťahy s rovesníkmi a prosociálne správanie, ktoré sú typické pre zdravé deti a pre deti s vývinovými poruchami. Rodič vyjadruje mieru súhlasu s každou položkou na základe správania svojho dieťaťa za uplynulých šesť mesiacov. Dotazník je určený pre vekovú kategóriu 4 – 16 rokov.

Dotazník komunikácie dieťaťa CCC-2 (*The Children's Communication Checklist*, Bishop, 2003) opisuje 70 charakteristických prejavov komunikačného správania detí, ktoré odzrkadľujú úroveň v desiatich oblastiach vývinu: osvojenie gramatickej a významovej stránky reči, koherencia prejavu, neprimeraná intonácia, prítomnosť stereotypov v komunikácii, zohľadňovanie kontextu, neverbálna komunikácia, sociálne vzťahy a záujmy. Rodič sa má vyjadriť na štvorbodovej škále, ako často uvedené správanie u dieťaťa pozoroval (0 = nikdy alebo menej než raz za týždeň, 3 = niekoľkokrát alebo viac ako dvakrát za deň). Dotazník je určený pre vekovú kategóriu 4 – 16 rokov a je cenným doplnkom k informáciám, získaným pomocou testov jazykových schopností.

III. DIAGNOSTIKA JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ

U detí na hranici predškolského a školského veku s identifikovaným rizikom v skrínigovom vyšetrení treba v diagnostickom procese pokračovať. Nasledovať by malo hodnotenie schopností vo všetkých jazykových rovinách. Musíme však konštatovať, že na Slovensku doteraz nemáme publikovaný ani jeden štandardizovaný test alebo batériu testov na zisťovanie úrovne jazykových schopností s aktuálnymi populačnými normami. To nás motivovalo vyvinúť či adaptovať v rámci diplomových a rigorózných prác viacero metodík, ktoré sa overovali u našich detí. Metodiky neboli v pravom zmysle slova štandardizované a s výnimkou Heidelbergského testu rečových schopností (Grimm, Schöller, Mikulajová, 1997) ani publikované, ale umožňujú štandardnú prezentáciu úloh a štandardné skórovanie aj interpretáciu výsledkov na základe orientačných noriem. Keďže v našej tradícii je zaužívaná **diagnostika podľa jednotlivých jazykových rovín**, pri opise jednotlivých metód a metodík dodržíme taký postup.

III.1 Skúšky na hodnotenie orálnej a verbálnej praxie, fonologického uvedomovania a rýchleho pomenovania (RAN)

- **Skúška orálnej a verbálnej praxie (Steránková, 2001)** vznikla z potrieb logopedickej praxe, aby bolo možné odlíšiť deti so závažnejšími poruchami motorického plánovania reči, ktoré majú povahu mozgovej dysfunkcie, od detí s dysláliou. U detí s dyspraxiou je reč namáhavá, horšie zrozumiteľná alebo až nezrozumiteľná, a to neraz i napriek tomu, že v ich verbálnej produkcii nachádzame dostatočný repertoár hlások. Metodika pozostáva z úloh na oromotoriku a verbálnu praxiu. Na oromotoriku sú to úlohy, ktoré hodnotia imitáciu komplexných pohybov ako fúkanie, hryzenie, špúlenie pier a pod., a to izolovane aj v sekvenciách (napr. protrúzia – retrakcia). Pri posudzovaní verbálnej praxie sa vyšetrujú zámerné pohyby pier a jazyka pri vyslovovaní rôznych hlások, opakovanie sekvencií konzonantov a slabík (*pa/ta/ka*), predlžovanie slov (napr. *mráz – mrázik – mraznička, hlava – hlavný – hlavolam*), opakovanie slov s rozličnou artikulačnou náročnosťou a opakovanie pseudoslov (napr. *izik, švana, pomedon*). Validita skúšky sa preukázala vysokou koreláciou výkonov s výkonmi v *Orientačnom teste dynamickej praxie* (Míka, 1982), ktorý tiež meria imitačné učenie v úlohách, vyžadujúcich motorické plánovanie a motorickú koordináciu pohybov. Dyspraktické deti predškolského veku vykazovali v oboch skúškach významne horšie výsledky na rozdiel od dyslalických a intaktných. V rigorózne práci sú uvedené orientačné normy pre štyri vekové kategórie detí od troch do siedmich rokov, ako aj kvalitatívny rozbor ťažkostí detí s vývinovou dyspraxiou. Metodika umožňuje naplánovať vhodný terapeutický postup a určiť prognózu dosiahnutia zrozumiteľného, prirodzeného rečového prejavu.

- **Metodiky na diagnostiku fonologického uvedomovania**

Je všeobecne známe, že pri osvojovaní čítania a písania hrá dôležitú úlohu uvedomovanie si hláskovej (resp. fonologickej) štruktúry slov. **Matějčekova**

Skúška sluchovej analýzy a syntézy (1995) vznikla pre potreby diagnostiky týchto schopností u detí s ťažkosťami v učení. Pozostáva z desiatich slov narastajúcej obťažnosti na analýzu a desiatich na syntézu (*sám, voda ... nenapodobiteľný*). Skúška obsahuje aj alternatívne série slov, ktoré sa dajú využiť pri opakovanom testovaní.

● **Metodika na diagnostiku fonologického uvedomovania u predškolákov (Brežná, 2000)**

bola vytvorená v rámci diplomového projektu pre potreby hodnotenia prekursorov dyslexie v predškolskom veku. Fonologické uvedomovanie sa dáva do súvisu najmä s presnosťou dekódovania pri osvojovaní čítania, s budovaním mechanizmu čítania vo všetkých alfabetických jazykoch (National Reading Panel, 2000). Skúška uľahčuje v praxi výber detí do intervenčného programu (na tréning fonematického uvedomovania podľa Elkonina). Úlohou detí je mentálne manipulovať s fonologickou štruktúrou slov. Skúška pozostáva z deviatich subtestov: 1. uvedomovanie rýmov, 2. produkcia rýmov, 3. slabiková analýza, 4. slabiková syntéza, 5. izolácia prvej slabiky, 6. vynechávanie slabiky, 7. izolácia prvej hlásky, 8. syntéza hlások do slov, 9. analýza slov na hlásky. Pracuje sa so slovami. Pri výbere slov sa zohľadňovali viaceré dôležité kritériá: slovný druh (podstatné mená), ľahkosť vizualizácie (konkrétne), dĺžka slov (krátke), frekvencia (vysoká), fonologické charakteristiky (frekvencia a štruktúra slabík, druh hlások na začiatku slova). Testovalo sa 50 detí predškolského veku po dovŕšení siedmeho roku života. Výsledky sú uvedené v percentách úspešnosti detí v jednotlivých subtestoch – osobitne pre chlapcov a dievčatá, i spolu. Keďže vo viacerých schopnostiach deti dosahovali stropové alebo takmer stropové výkony (80-percentná úspešnosť a viac), skúška sa dobre osvedčuje aj u mladších školákov i bez noriem. Skúšky fonologického uvedomovania majú dobrú očividnú validitu (je zrejmé, čo merajú), dôležité je pri nich poznať ich reliabilitu (tu sa nezistovala).

V rámci projektu *ELDEL* sme vytvorili **test fonologického uvedomovania**, ktorý sme overovali u 210 detí predškolského veku od päť do šesť rokov. Úlohy sa zameriavajú na syntézu hlások v slovách s rozličnou fonologickou štruktúrou (24 slov) a na izoláciu prvej a poslednej spoluhlásky v pseudoslovách (32 pseudoslov). Test má výbornú reliabilitu – vnútorná konzistencia je .87 až .97 podľa typu úloh. K skúške pripravujeme normy.

● **Rýchle automatické pomenovanie** (angl. *rapid automatized naming, RAN*) sa všeobecne pokladá za jeden z najsilnejších prediktorov dyslexie, za ukazovateľa vybavovania fonologických reprezentácií z dlhodobej pamäti, ktoré sa dáva do súvisu najmä s rýchlosťou a plynulosťou čítania (Wolf, 1999 a inde). Úlohou detí je čo najrýchlejšie pomenovať jednoduché podnety, ktoré sa striedajú v radoch za sebou (zvyčajne je to päť rozličných podnetov, každý je zobrazený v náhodnom poradí desaťkrát). Takú metodiku u nás experimentálne overovala M. Kováriková (2004) u detí mladšieho školského veku v rámci diplomového projektu. Vyšetřila 80 žiakov 1. až 4. ročníka ZŠ (dvadsať v každom ročníku s rovnakým zastúpením oboch pohlaví). Ako podnety sa prezentovali farby, čiernobiele objekty, farebné objekty, písmená a číslice. Meral sa čas v sekundách, potrebný na pomenovanie všetkých 50 podnetov. V práci sa uvádzajú výsledky po jednotlivých ročníkoch a ich porovnanie. Výsledky prezentujú priemerný čas v sek., ale aj priemerné koeficienty rýchlosti pomenovania pre všetky typy podnetov: ukázalo sa, že v skúške sa najrýchlejšie pomenúvajú písmená, potom číslice, potom nasledujú farby a nakoniec názvy objektov (pre čiernobiele a farebné objekty sa výsledky nelíšili). Skúška môže slúžiť ako dobrá pomôcka pri hodnotení dôležitého aspektu dyslektických ťažkostí v mladšom školskom veku.

V rámci projektu *ELDEL* sme vytvorili vlastnú **skúšku rýchleho pomenovania obrázkov a farieb**, ktorú sme prezentovali 210 deťom predškolského veku. Rozšírime ju o pomenovanie číslic a písmen a budeme ju naďalej overovať v prvých a druhých ročníkoch ZŠ a výkony analyzovať vo vzťahu k čítaniu. Zaujímá nás rýchlosť aj presnosť (správnosť) pomenovania podnetov u intaktných detí a u detí s narušeným vývinom reči. U predškolákov má skúška

dobrú reliabilitu; validita je očividná, hoci medzi odborníkmi nepanuje jednoznačná zhoda v interpretácii mechanizmov na pozadí výkonov v pomenovaní. Skúšku plánujeme vydať s normami.

III.2 Skúšky gramatického citu a porozumenia reči

● **Žlabova skúška jazykového citu (upravili Mikulajová, Rafajdusová, 1993).** Táto skúška na hodnotenie morfológického uvedomovania u žiakov mladšieho školského veku sa v slovenskej adaptácii bežne používa v diagnostike jazykových schopností, i keď bez noriem. Tvorí ju niekoľko subtestov: určovanie rodu podstatných mien (*lopta – tá*), odvodzovanie slov pomocou derivačných morférov (tvorba mužských a ženských názvov povolání, napr. *lekár – lekárka*), odvodzovanie prídavných mien z podstatných mien (*knihy pre deti – detská*), dopĺňanie chýbajúcich slov do vety v správnom tvare (podstatné meno a zhoda podstatného mena s prídavným menom), utváranie minulého času sloves a určovanie koreňa slova vo viacerých odvodených slovách (*lepidlo, lepiť, nálepka, lepiaci – lep*). V rámci projektu *ELDEL* sme vytvorili **test morfológického uvedomovania**, pozostávajúci z úloh, v ktorých majú deti manipulovať tvary slov (časovať a skloňovať, pričom rozlišujeme, či sa manipulácia vzťahuje na mennú, alebo slovesnú frázu), vyjadriť gramatickú zhodu a odvodzovať slová pomocou slovotvorných morférov. Vychádzali sme pritom zo špecifík slovenčiny ako flexívneho jazyka, slovenskej gramatiky, údajov o frekvencii tvarov, ako aj z poznatkov z výskumu detskej reči v ranej ontogenéze (pozri bližšie Slančová, 2008). Podľa predbežných výsledkov test má veľmi dobré psychometrické parametre a citlivo zachytáva vývin schopností v tejto jazykovej oblasti. Po ďalšom overovaní bude publikovaný.

● **Opakovanie viet podľa Grimmovej (Mikulajová, Rafajdusová, 1993, s. 283)** je krátka skúška, ktorej cieľom je zistiť morfo-syntaktické schopnosti aj kvalitu krátkodobej sluchovej verbálnej pamäti. Úlohou dieťaťa je opakovať po vyšetrojúcom desať viet s rôznou gramatickou náročnosťou. Skúška sa používa len kvalitatívne, bez noriem. Naša skúsenosť s vyšetrovaním veľkého počtu detí tesne pred vstupom do školy ukázala, že intaktné deti v nej skórujú na „strome“. Zriedkavo sa vyskytujú len dva typy „vývinových“ chýb: deti redukujú tri predmety vo vete na dva (8. veta) a utvárajú podmieňovací spôsob v prítomnom a nie v minulom čase (10. veta). Ostatné vety nie sú problematické. Skúšku odporúčame používať ako rýchly skríninový test, pričom očakávame maximálny výkon. Skúška súčasne orientačne mapuje výslovnosť dieťaťa.

● **Porozumenie reči – TOKEN TEST u detí (upravila Kurillová, 2000).** TOKEN test pôvodne vyvinul De Renzi a Vignolo ako skríninový test afázie (Cséfalvay, 1995) na diagnostiku receptívnej zložky reči a krátkodobej verbálnej pamäti. Vyšetrovaná osoba má za úlohu manipulovať so žetónmi – rozličnými geometrickými tvarmi (štvorce a kruhy) rôznej veľkosti (veľké a malé) a farby (v 5 rozličných farbách) podľa inštrukcií vyšetrojúceho. Inštrukcie sú zoradené na princípe narastajúcej gramatickej (morfo-syntaktickej) obťažnosti a dĺžky viet. Myšlienka použiť úlohy aj na diagnostiku detskej populácie našla realizáciu v detskej verzii TOKEN testu (Di Simoni, 1978), ktorá je však podľa nášho názoru príliš dlhá a pre deti únavná. Preto sme sa rozhodli vytvoriť detskú verziu na základe skrátenej 36-položkovej verzie pre dospelých (De Renzi, Faglioni in Kurillová, 2004) a dopracovať možnosť kvalitatívnej

analýzy chybných odpovedí. Zaviedli sme rozlíšenie tzv. špecifických chýb (vo veľkosti, tvare alebo farbe) a nešpecifických (nepozornosť, vyriešenie len časti úlohy, vyžiadanie zopakovania inštrukcie). Metodika sa overovala u 100 intaktných detí – u 50 v predškolskom veku a 50 z prvých ročníkov ZŠ. Kontrolovalo sa pohlavie dieťaťa a socioekonomický status rodiny. Výsledky sú spracované formou orientačných noriem s kritickými hodnotami, vymedzujúcimi riziko porúch porozumenia osobitne u predškolákov a prvákov, chlapcov a dievčat. Test odporúčame na orientačné hodnotenie porozumenia v tomto veku.

● **TROG-2 (Test for Reception of Grammar, Bishop, 2003).** Test zisťuje **porozumenie viet**. Obsahuje dvadsať typov viet a vetných konštrukcií rôznej syntaktickej komplexnosti.

Vety sú rôzne náročné na porozumenie. Napríklad:

Vety záporné: *Vidlička nie je veľká.*

Vety s predložkou miesta: *Nôž je nad topánkou.*

Vety s prídavným menom v komparatíve: *Kačka je väčšia ako lopta.*

Vety s nekanonickým slovosledom reverzibilné: *Kravu naháňa dievča.*

Vety so zámenami: *Ona ukazuje na nich.*

Súvetia s vedľajšou vetou subjektovou: *Kniha, ktorá je červená, leží na ceruzke.*

Súvetia s vedľajšou vetou objektovou: *Dievča naháňa psa, ktorý skáče.*

Úlohou vyšetrovanej osoby je ukázať na obrázok spomedzi štvorice obrázkov (jeden je cieľový, ďalšie tri sú distraktory), ktorý znázorňuje význam danej vety. Test sa všeobecne pokladá za veľmi citlivý nástroj na diagnostiku porúch porozumenia orálnej reči u detí od štyroch rokov aj u dospelých. Test TROG-2 sme so súhlasom autorky zaradili v skrátenej podobe do *projektu ELDEL* na hodnotenie syntaktického uvedomovania. Výsledky výborne dopĺňajú obraz o úrovni gramatického porozumenia reči, ktorý si môžeme utvoriť pomocou TOKEN testu a subtestu Porozumenie viet (VS) z Heidelberského testu rečového vývinu. Test plánujeme vydať v slovenskej adaptácii s normami.

III.3 Heidelberský test rečového vývinu

(HSET, Grimmová, Schöller, Mikulajová, 1997, T-40)

Tento test publikovaný v slovenskej adaptácii bez noriem a rávalo sa s ich priebežným dozbierním a následným publikovaním. Tento zámer sa nepodarilo realizovať, preto máme k dispozícii batériu len s orientačnými normami, zozbieranými v rámci diplomových a rigorózných prác. **Môžeme však administrovať aj vyhodnocovať úlohy štandardným spôsobom, čo umožňuje využívať test vo výskume aj v praxi.** Slovenská adaptácia vyžadovala rozsiahly predvýskum, v ktorom sa vytvárali mnohé nové položky (napr. pseudoslová) a nanovo sa konštruovali všetky subtesty zamerané na gramatické aspekty jazykových schopností. Určovala sa aj obťažnosť jednotlivých položiek a „vývinové chyby“, teda vývinovo prípustné odchýlky od správnych tvarov v reči dospelých, typické pre detský vek.

Aj z dnešného pohľadu je test dobre zakotvený vo vývinovej psycholingvistickej teórii. Autori rozlišujú jazykovú kompetenciu, jazykovú performanciu a jazykové roviny, ale keďže vzťahy medzi nimi sú komplikované, v teste rozlišujeme jednotlivé úrovne jazykových procesov a im zodpovedajúce jazykové jednotky; pre prehľadnosť uvádzame v tabuľke č. 1 aj subtesty HSET, ktoré im zodpovedajú

Heidelberský test rečového vývinu poskytuje pomerne komplexný obraz o dosiahnutej úrovni rečového vývinu detí mladšieho školského veku. Tvorí ho 13 subtestov, ktoré mapujú rozličné

Tabuľka 1
Štruktúra Heidelbergského testu rečového vývinu

| Úroveň jazykového procesu | Jazyková jednotka | Subtesty HSET |
|---------------------------|-------------------|--|
| Morfologická štruktúra | Morféma | Tvorba množného a jednotného čísla (PS) Tvorba odvodených slov (AM) Odvodzovanie prídavných mien (AD) |
| Vetná štruktúra | Veta | Porozumenie viet (VS) Opakovanie viet (IS) |
| Slovný význam | Slovo | Klasifikácia pojmov (BK) Hľadanie slov (WF) |
| Vetný význam | Veta | Oprava významovo nesprávnych viet (KS) Tvorba viet (SB) |
| Interakčný význam | Výpoveď | Spájanie verbálnych a neverbálnych informácií (VN) Dekódovanie a kódovanie zámerov (ER) Flexibilita pomenovania (BF) |
| Integrácia týchto úrovní | Text | Pamäť pre text (TG) |

gramatické, sémantické a pragmatické jazykové schopnosti a ich integráciu, a to tak v impresívnej, ako aj v expresívnej zložke reči. I keď je určený pre vek 4 až 11 rokov, **najlepšie diferencuje práve v mladšom školskom veku** (u 6- až 9-ročných detí). U starších žiakov sa viaceré subtesty dajú využiť na diagnostiku na základe kritéria, keďže v norme v nich môžeme očakávať „stropové“ výkony. Tam, kde je to možné, systém skórovania rozlišuje správne odpovede (2 body), chybné odpovede (0 bodov) a tzv. vývinové chyby (1 bod), teda odpovede, ktoré sú charakteristické na určitom stupni jazykového vývinu dieťaťa. To umožňuje diferencovaný pohľad na vývin jednotlivých schopností, resp. na ich vývinové zaostávanie či narušenie. Keďže testovanie celou batériou trvá priemerne okolo 45 – 50 minút, vyšetrujúci má dostatok príležitostí posúdiť aj tie schopnosti, na ktoré sa subtesty HSET priamo nezameriavajú, ako je artikulácia, verbálna pohotovosť, chápaosť (pochopenie toho, čo sa v každom type úloh vyžaduje), pragmatické schopnosti v širšom zmysle slova a kvalita pozornosti. Hlavnú informáciu však získame analýzou výsledkov v jednotlivých subtestoch (používame ich pôvodné nemecké skratky) a ich vzájomným porovnaním, čo umožní zistiť profil silných a slabých stránok dieťaťa. **Ako sú jednotlivé subtesty konštruované a na aké schopnosti sa špecificky zameriavajú?**

- **Tvorba množného a jednotného čísla (PS)**

Subtest pozostáva zo 17 položiek. Úlohou dieťaťa je utvárať zo slov v jednotnom čísle plurálové formy a naopak. Podnetové slová sú reálne slová aj pseudoslová: zisťuje sa, do akej miery má dieťa zovšeobecnenú znalosť gramatickej kategórie čísla.

Príklady:

*jeden vrabec – tri ...
 jedna levana – dve ...
 traja tumbíci – jeden ...*

● **Tvorba odvođených slov (AM)**

Subtest pozostáva zo 16 položiek. Úlohou dieťaťa je utvárať slová pomocou derivačných morférov. Podnetové slová sú reálne slová aj pseudoslová: zisťuje sa, do akej miery má dieťa zovšeobecnenú schopnosť slovotvorby, a teda aj morfematický cit.

Príklady:

piecť: pekár – pekárka – pekáreň
dumbovať: dumbár – dumbárka – dumbáreň, dumbárstvo

● **Odvodzovanie prídavných mien (AD)**

Subtest pozostáva z 15 položiek. Úlohou dieťaťa je z prídavných mien utvárať komparatív a superlatív. Podnetové slová sú reálne slová aj pseudoslová: zisťuje sa, do akej miery má dieťa zovšeobecnenú schopnosť stupňovať, čo vyžaduje dobré morfematické uvedomovanie.

Príklady:

pásiky: úzke – užšie – najužšie
banán: luntový – luntovejší – najluntovejší
krúžok: ventový – ventovejší – najventovejší

● **Porozumenie viet (VS)**

Subtest pozostáva zo 17 položiek. Úlohou dieťaťa je vykonať príkazy – jednoduché manipulácie so zvieratkami – na základe verbálnej inštrukcie. Subtest je konštruovaný tak, že zisťuje porozumenie rozličných syntaktických vetných konštrukcií. Obsahuje rozličné typy viet a súvetí: časové, vety s nekanonickým slovosledom O-V-S, s vloženou vetnou konštrukciou atď. Ich porozumenie vyžaduje dekodovať povrchovú aj hlbinnú štruktúru viet. Odpovede sú neverbálne, a tak môžeme hodnotiť „čisté“ gramatické porozumenie reči.

Príklady:

Skôr ako pes beží, koník skáče.
Mačku chytil chlapec.
Slon, ktorý hladká zajačika, sotí somárka.

● **Opakovanie viet (IS)**

Subtest pozostáva z 12 položiek. Úlohou dieťaťa je doslovne zopakovať vety, ktoré mu hovoríme. Subtest je konštruovaný tak, že zisťuje úroveň reprodukcie viet rozličnej syntaktickej štruktúry a náročnosti a tvorí tak doplnok k subtestu Porozumenie viet (VS). Opakovanie viet vyžaduje nielen dobré morfo-syntaktické schopnosti, ale aj verbálnu krátkodobú slucho-rečovú pamäť.

Príklady:

Nábytok, ktorý sme si kúpili, je veľmi pekný.
Dnes na pretekoch Petra predbehol Jano.
Skôr ako sme išli na výlet, otec doniesol tento ruksak.

● **Klasifikácia pojmov (BK)**

V tomto subteste má dieťa za úlohu zatriediť 33 obrázkov objektov do šiestich kategórií, ktoré mu postupne predkladáme – zvieratá, potraviny, oblečenie, hračky, dopravné prostriedky a rastliny. Podnety (obrázky) aj odpovede (ich triedenie) nemajú formu vonkajšej verbalizácie, ale zisťuje sa, ako sú pojmy kategorizované v mentálnych reprezentáciách, čo predpokladá verbálne kódovanie.

Príklad:

oblečenie: sukňa, kabát, klobúk, topánky, šaty

● Hľadanie slov (WF)

Subtest pozostáva zo 14 úloh. V každej úlohe dieťa počuje tri slová, ktoré sú významovo späté, a má k nim vymyslieť štvrté, ktoré sa k nim hodí (t.j. patrí do tej istej sémantickej kategórie). Na rozdiel od predchádzajúceho subtestu Klasifikácia pojmov (BK) je tento typ úloh podstatne náročnejší, lebo dieťa nemanipuluje s hotovými kategóriami, ale musí ich utvoriť a k nim vyhľadať v sémantickom lexikóne (dlhodobej pamäti) správne štvrté slovo. Odpovede teda svedčia o usporiadaní sémantického lexikónu a kvalite pojmotvorby.

Príklady:

*kmeň – koreň – list – ...
skákať – ísť – utekať – ...
potok – rieka – prameň – ...*

● Oprava významovo nesprávnych viet (KS)

Subtest pozostáva z 9 položiek. Podstatou úlohy je nahradiť jedno slovo vo vete, ktoré narúša jej význam. To vyžaduje od dieťaťa metajazykovú schopnosť: uvedomiť si, ktoré slovo do vety nepatrí a akým slovom sa má nahradiť, aby veta mala zmysel. Súčasne treba dodržať aj gramatickú správnosť opravených viet. Subtest teda zisťuje nielen sémantické schopnosti – chápanie vetného významu – , ale aj metajazykové schopnosti v širšom zábere.

Príklady:

*Týmto darčekom sme urobili mame veľkú lásku.
Keď je človek chorý, potrebuje zábavu.
Pretože sme veselí, spievame ani tancujeme.*

● Tvorba viet (SB)

Subtest obsahuje desať úloh. V každej dieťa počuje dvojicu alebo trojicu slov v základnom tvare, z ktorých má vytvoriť vetu (resp. súvetie). Tento typ úloh tiež vyžaduje metajazykové schopnosti, ale na rozdiel od predchádzajúceho subtestu Oprava významovo nesprávnych viet (KS) tu ide viac o generovanie viet z daných lexikálnych jednotiek, pričom sa hodnotí aj ich gramatická správnosť.

Príklady:

*tešiť sa – otec – darček
plakať – smutný
slnko – chladný*

● Spájanie verbálnych a neverbálnych informácií (VN)

Tento subtest je zameraný na pragmatické schopnosti. Pozostáva zo štyroch obrázkov, na ktorých sú znázornené mužské tváre vyjadrujúce určité citové rozpoloženie, a z ôsmich výrokov, ktoré vyjadrujú určitú náladu a sú prednesené expresívne. Úlohou dieťaťa je priradiť ku každému výroku výraz tváre človeka, ktorý daný výrok vyslovil. Tento typ úloh zisťuje, či dieťa vie identifikovať pocity z verbálnych prejavov hovoriacich, čo je pomerne raná pragmatická schopnosť.

Príklady:

*Výrazy tváří: zúrivy – nahnevaný – spokojný – veselý
Výroky: To som si mohol myslieť: na teba sa vôbec nedá spoľahnúť.
To je naozaj veľmi príjemné. To je preda na zbláznenie, ty si úplný hlupák!*

● **Dekódovanie a kódovanie zámerov (ER)**

Aj tento subtest je zameraný na pragmatické schopnosti. Používajú sa v ňom tri obrázky mužských tvárí z predchádzajúceho subtestu VN. Úloha je však podstatne zložitejšia: nejde len o priradenie výroku k výrazu tváre, ale o vlastné sformulovanie výpovede, ktorá je charakteristická pre človeka, reagujúceho na určitú situáciu určitým spôsobom. Subtest zisťuje u detí schopnosť zaujať pozíciu iného človeka a hovoriť v jeho mene.

Príklad:

Výraz tváre (1): *spokojný.*

Situácia: *Chlapec práve narazil trojkolkou do tohto muža.*

Muž chce, aby chlapec nabudúce dával lepší pozor. Čo povie chlapcovi? Povie mu:...

Výraz tváre (2): *zúrivý.*

Situácia: *Aj do tohto muža narazilo dieťa.*

Čo myslíš, čo povie tento muž dieťaťu? Povie mu:...

● **Flexibilita pomenovania (BF)**

V tomto subteste sa využívajú obrázky troch ľudí. Zisťujeme ním schopnosť kognitívnej decentrácie – dieťa má za úlohu určiť, ako jednotlivé osoby oslovujú ľudí na základe ich vzájomného vzťahu. Úlohy vyžadujú okrem pragmatických schopností v zmysle ovládania sociálnych pravidiel komunikácie aj chápanie rodových vzťahov.

Príklad:

To je muž. Volá sa Peter Novák. Ako ho volá jeho dcérka?

Ako ho volá jeho žena? Ako ho oslovuje jeho riaditeľ?

● **Pamäť pre text (TG)**

Tento subtest od dieťaťa vyžaduje, aby integrovalo schopnosti zo všetkých jazykových rovín a uplatnilo ich v súvislom rozprávaní. Úloha má charakter reprodukcie príbehu, ktorý si dieťa dvakrát vypočuje. Hodnotí sa počet správne reprodukovaných sémantických jednotiek uvedených na správnom mieste. Okrem naratívnych schopností úloha vyžaduje dobré porozumenie, verbálnu sluchovo-rečovú pamäť a gramatickú správnosť vo vyjadrovaní.

Príklad (úryvok):

Jedného dňa povedal syn svojmu otcovi: „Ja sa schovám tak, že ma nenájdeš.“

Otec mu odpovedal: „Schovaj sa, kde chceš“ a odišiel do domu.

Syn sa začaroval do orieška. Oriechok zhltna sliedka. Sliedku zožrala mačka.

Mačku zožral pes. O chvíľu toho psa zhltnol had.

Had sa chytil do rybárskej siete... atď.

Aké sú **typické výkony v HSET u dyslektikov**? Ščepková (1999) zisťovala profily 25 detí so ŠPU vo veku 7;7 až 10;6 rokov (žiaci 2. až 4. ročníka ZŠ, všetci mali diagnostikovanú vývinovú poruchu čítania) a porovnávala ich s intaktnými rovesníkmi. Výsledky ukázali veľa odlišností vo výkonoch, ale i kvalitatívne rozdiely medzi skupinami. Štatisticky významné rozdiely sa zistili vo všetkých subtestoch okrem týchto štyroch: Tvorba množného a jednotného čísla (PS), Klasifikácia pojmov (BK), Spájanie verbálnych a neverbálnych informácií (VN) a Dekódovanie a kódovanie zámerov (ER). Analýza výsledkov však ukázala, že tvorba singuláru/plurálu, klasifikácia pojmov a rozpoznávanie pocitov z verbálnych prejavov hovoriacich sú schopnosti, ktoré sa vývinovo osvojujú pomerne skoro a tieto úlohy neboli ťažké ani pre dyslektikov. V poslednom subteste ER neboli rozdiely zrejme preto, že ide o špecifické pragmatické schopnosti, ktoré nie sú typickým

problémom pri dyslexii. Môžeme teda zhrnúť, že **dyslektici majú ťažkosti najmä s gramatickou (morfológicko-syntaktickou) a sémantickou stránkou vývinu jazykových schopností, a to tak v impresívnej, ako aj v expresívnej zložke**. To je v súlade so súčasným teoretickým konceptom dyslexie, v ktorom sa zdôrazňuje úloha jazykových deficitov, najmä ťažkostí s osvojením jazykovej formy. Z kvalitatívneho hľadiska sa zistilo, že dyslektici podstatne dlhšie riešia úlohy bez ohľadu na to, či dospejú k správnym, alebo chybným výsledkom: testovanie bežne trvalo hodinu až 70 minút (u intaktných detí 45 min.), na formuláciu odpovede potrebujú oveľa dlhší čas. Majú tiež problém sústrediť sa a častejšie si vyžadujú zopakovanie inštrukcie.

Na záver uvádzame výsledky, ako v subtestoch HSET skórujú intaktní žiaci vo veku 9 až 11 rokov (Gálová, 2000). Údaje sú získané na základe vyšetrenia 25 žiakov 4. a 5. ročníka ZŠ s priemerným vekom 10;1 rokov. Ich orientačná hodnota je v tom, že subtesty, v ktorých skórujú tesne pod „stropom“ (t.j. dosahujú takmer plný počet bodov), sa u žiakov starších ako 11 rokov dajú diagnosticky využívať ako kritériovo orientované skúšky, v ktorých očakávame maximálny výkon. Nižší počet bodov potom hodnotíme vo vzťahu k tomuto kritériu ako deficit (nižšie výkony ako blízke k „stropu“ by sa už nemali po 11. roku vyskytovať). Sú to v prvom rade subtesty VS, IS, BK, BF s úspešnosťou riešenia nad hranicou 90 % a potom subtesty SB, VN, PS a KS s úspešnosťou približne od 85 % do 90 %, čo možno z vývinového hľadiska považovať za pásmo, v ktorom sú schopnosti už „na dosah“.

Tabuľka 2

Priemerná percentuálna úspešnosť riešenia jednotlivých subtestov HSET u intaktných žiakov vo veku 9 až 11 rokov, N = 25 (Gálová, 2000)

| PS | AM | AD | VS | IS | BK | WF | KS | SB | VN | ER | BF | TG |
|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 84,6 | 78,0 | 78,9 | 92,3 | 92,6 | 96,5 | 69,2 | 84,6 | 88,2 | 89,2 | 60,2 | 92,1 | 63,0 |

III.4 Hodnotenie pragmatických schopností – analýza naratív

Ako sme už uviedli, Heidelberský test rečového vývinu umožňuje posudzovať pomocou štandardizovaných úloh popri morfosyntaktickej a významovej jazykovej rovine aj niektoré pragmatické schopnosti. Pragmatické schopnosti sú však tou dimenziou komunikačnej spôsobilosti, ktorá sa naplno prejavuje v reálnych komunikačných situáciách. Medzi také situácie v školskom veku patrí **spontánne rozprávanie na určitú tému**. Deti s dobrým komunikačným potenciálom si ho osvojujú implicitne a vedia ho pohotovo uplatniť v každodennom živote.

Prečo sú **naratívne schopnosti** dôležité z hľadiska osvojovania gramotnosti?

- Rozprávanie je citlivý indikátor všeobecného vývinu jazykových schopností. V ňom sa premietne celý jazykový potenciál dieťaťa, všetky jeho silné aj slabé stránky, keďže vyžaduje aktiváciu fonologických (zrozumiteľnosť, kvalita výslovnosti), pamäťových (aktualizácia slov z pamäti), morfológických (gramatická správnosť), syntaktických (tvorba viet), významových (slovná zásoba, vetný význam) i pragmatických schopností (vyladenie sa na počúvajúceho, koherentnosť výpovede).
- Naratívne schopnosti sú spoľahlivý prediktor školskej úspešnosti (Lahey, 1988). U detí s narušeným vývinom reči a/alebo špecifickými poruchami učenia sa zistili nedostatky

vo vyjadrovaní v orálnej reči a následne aj v písomnej forme. Majú problémy vybrať tému, udržať dejovú líniu, vyjadriť časové a príčinné súvislosti, rozprávanie je chudobné na detaily, z obsahovej stránky príbehom chýbajú dôležité prvky ako charakteristika okolností, postáv, udalostí a pod., príbehy sú krátke a býva v nich uvedená aj nesprávna informácia (Garnett in Gerber, 1993).

- Rozprávanie je základom písomného vyjadrovania, ktoré naberá na dôležitosti v staršom školskom veku a v dospelosti (Butler, Silliman, 2002).

V rozprávaní u detí rozlišujeme reprodukciu textu (napr. vypočítaj alebo známej rozprávky) a spontánne rozprávanie na istú tému. **Reprodukcia** je kognitívne jednoduchšia, možno sa pri nej oprieť o vypočítaný (nový) alebo dobre známy text (napr. prerozprávanie známej rozprávky) – o jeho dejovú líniu, slovnú zásobu, štruktúru viet. Pri **spontánnom rozprávaní** ide o tvorbu textu, čo vyžaduje zložitejšie kognitívne spracovanie (na úrovni hlbinných vetných štruktúr) a následné jazykové vyjadrenie (na úrovni povrchových vetných štruktúr) takpovediac „z vlastných zdrojov“. Podľa Mistríka (1993) sú pre naráciu charakteristické najmä tieto črty: **kohéznosť** (je daná kontinuitou deja), **sukcesívnosť** (vyjadrovanie časovej následnosti) a **explikatívnosť** (vysvetľovanie, zachytenie deja aj s okolnosťami, ktoré s ním súvisia). Všetky tieto aspekty sú predmetom nášho odborného posúdenia.

Chápanie štruktúry príbehu je základným predpokladom reprodukcie i spontánnej tvorby textu (Johnston in Owens, 2001; Bernstein, Tiegerman-Farber, 2002 a i.). Každý príbeh má istú **makroštruktúru** a **mikroštruktúru**. Makroštruktúra (angl. *story grammar*) približuje **prostredie, okolnosti a štruktúru epizódy**. Prostredie a okolnosti uvádzajú hlavnú postavu a časovo priestorový kontext rozprávania. Epizóda (alebo viac epizód) sa člení na:

- 1. úvodnú udalosť:** objaví sa niečo, čo motivuje hlavnú postavu konať; môže to byť nejaká udalosť alebo aj vnem či vnútorná pohnútko,
- 2. vnútornú odpoveď:** sú to pocity a myšlienky hlavnej postavy, ktoré v nej úvodná udalosť vyvolala,
- 3. plán:** zámer hlavnej postavy, ako chce riešiť problém alebo dosiahnuť cieľ,
- 4. pokus:** akou aktivitou to chce dosiahnuť,
- 5. dôsledok:** úspech alebo neúspech pri dosahovaní cieľa alebo riešení situácie,
- 6. rozriešenie:** zahŕňa akékoľvek citové alebo hodnotiace reakcie a odpovede hlavnej postavy na predchádzajúci refazec udalostí,
- 7. záver:** ako sa príbeh skončil, čo z neho vyplýva.

Čo sa týka vývinu rozprávania u detí, Owens (2001) zistil, že kým približne len 50 % predškôlkov dokáže v príbehu dobre sformulovať epizódy, u žiakov šiesteho ročníka je to okolo 80 %. Je zrejmé, že úroveň tejto schopnosti priamo závisí od kognitívnych, ale aj jazykových možností detí.

Pri **hodnotení naratívnych schopností** vychádzame z kvalitatívneho opisu **vývinových štádií** (Applebee in Paul, 2006; Lahey, 1988; Owens, 2001; Kapalková, 2002). Podotýkame, že u detí školského veku s narušeným vývinom reči alebo poruchami učenia bežne pozorujeme veľmi nízku úroveň ich osvojenia, preto na tomto mieste uvádzame všetky vývinové štádiá, i keď v norme prislúchajú oveľa mladšiemu veku – svoje prvé „príbehy“ začínajú deti rozprávať už po treťom roku života.

- Ako prvé sa objavujú tzv. **protonarátiva**: spočiatku deti hovoria o „**všetkom v kope**“ a postupne prechádzajú k rozprávaniu, ktoré má črty **priradených refazcov** (tzv. sekvenčný

alebo refazový príbeh). Refazce ešte nebývajú časovo organizované, ale každá ich časť nesie črtu, ktorá sa vzťahuje na predchádzajúcu výpoveď. Jadro príbehu ešte neexistuje. Pozorujeme ho až po treťom roku.

- Naratíva ako také vznikajú okolo štvrtého roku a majú spočiatku charakter **časových refazcov**. Ide spravidla o časovú následnosť udalostí bez príčinných vzťahov. Ich štruktúra už obsahuje úvodnú udalosť, pokus alebo činnosť a dôsledok, avšak bez reálneho riešenia alebo ukončenia rozprávania; deti ich zvyčajne spájajú spojkami „a“, „a potom“.

- Prechod k **skutočným naratívam** pozorujeme po piatom roku, keď sa v rozprávaní detí objavuje **príčinnosť**, vyjadrovaná spojkami „pretože“, „lebo“, „keď – tak“ – hovoríme o príčinných refazcoch. Rozprávania sa týka nejakého problému alebo zmeny, ktoré sa vyriešia alebo majú nejaké následky. Je už vyznačený začiatok i koniec príbehu a je zrejмый aj cieľ; konanie postáv je logické, ale nemusí byť premyslené alebo plánované a záver ešte nemusí logicky vyplývať z udalostí, môže byť náhly a prekvapujúci. Z hľadiska štruktúry môžeme identifikovať úvodnú udalosť, plán či motiváciu postáv, pokus alebo činnosť a dôsledok. Podľa Laheyovej (1988, príklady s. 270 – 271) na tejto úrovni ešte vývinovo rozlišujeme:

a) skrátené príčinné refazce (hovorí sa len o probléme a následkoch) a **automatické** príčinné refazce (riešenie prichádza „samo“); uvádzame po jednom príklade na každú kategóriu:

Bol raz jeden zlodej a potom sa stratilo jedno dievčatko.

A zlodej prišiel a dal ho do basy. A potom prišli policajti a pustili ho z basy von.

A potom strčili zlodeja do basy.

Bolo raz jedno dievča, ktoré sa volalo Alica a bývalo na brehu mora.

Alica bola vo vode, plávala na chrbte, keď išiel okolo žralok a ham-ham!

A to bol koniec.

b) zamerané na cieľ, bez prekážky (riešenie problému už nie je automatické, subjekt príbehu má cieľ):

Bola raz jedna veľká sivá líška, ktorá žila pri lese.

Raz sa rozhodla, že je veľmi hladná a že si musí niečo uloviť na jedlo.

Tak vyšla von, zbadala malého zajačika, chytila ho a zjedla ho na obed.

c) zamerané na cieľ, s prekážkou (riešenie vyžaduje prekonať prekážku):

Bola raz jedna líška a bývala v diere pri lese.

Bola hladná, tak si išla hľadať niečo na jedlo. Hľadala, hľadala, ale nič.

Odrazu zbadala zajaca, ktorý skákal okolo.

Rýchlo za ním utekala a chcela ho chytiť, ale nechytila, lebo zajac bol múdrejší ako líška. Tak ostala hladná.

- V mladšom a potom v staršom školskom veku zaznamenáva tvorba naratív naďalej výrazné kvalitatívne zmeny, Laheyová (tamtiež) ich charakterizuje ako **viacnásobné príčinné refazce**. V nich sa vyjadruje viac ako jedna myšlienka, viac problémov, viac riešení. Tie sú spočiatku len **priradované za sebou alebo zoradované v čase**, neskôr sú už zložitejšie, **vnútorne podmienené**, „**vmedzerené**“. Uvádzame príklady oboch kategórií:

Raz dávno žil Henry Tick a mal vlasy ako hippie, ale sa dal ostrihať,

tak sa musel odsťahovať. Našiel si prácu v cirkuse, kde skákal zo vzduchu do vody. Raz skočil, ale nebola tam žiadna voda.

Rýchlo ho odviezli do nemocnice. Do nohy mu dali dvanásť šticov.

*No tak tam už nikdy nešiel. To je všetko.
Človek, ktorý sa volal pán Dirt, žil na vidieku celkom sám a mal farmu.
Jedno teľa odišlo a vybralo sa do lesa, išlo do hôr. Tak sa pán Dirt vybral za ním
do hory. Po ceste išiel za pánom Dirtom medveď. Vyliezol na strom, ale medveď
chcel liezť za ním. Tak pán Dirt hodil do medveďa sekeru a tá ho trafila
do hlavy. Z hlavy mu začala striekať krv a medveď padol dolu mŕtvy.
O chvíľu bežalo okolo pána Dirta teľa a spolu išli naspäť na farmu.*

Deti predškolského veku tvoria spravidla naratíva prvej a druhej úrovne – priradené a časové reťazce, **v školskom veku už prevažujú** naratíva tretej a štvrtej úrovne – **príčinné a viacnásobné príčinné reťazce**.

V škole žiaci majú za úlohu tvoriť aj **písomné naratíva**, ako sú slohové úlohy alebo reprodukcia prečítaného literárneho textu. Táto úloha je oveľa zložitejšia: vyžaduje, aby sa text vyjadril písomnou formou, aby bol zrozumiteľný aj pre nezainteresovaného čitateľa, a nielen bezprostredného poslucháča – t.j. mimo kontextu „tu a teraz“, v ktorom napomáhajú extralingvistické kľúče. Navyše žiak musí uplatniť aj znalosti pravopisných pravidiel, čo zatažuje jeho pracovnú pamäť (rieši vlastne dve úlohy naraz). Aj v tomto prípade vychádzame z makroštruktúry príbehu a hodnotíme, ako dieťa realizovalo jeho jednotlivé komponenty.

Pri hodnotení ústnych aj písomných súvislých prejavov okrem makroštruktúry **posudzujeme** aj ich **mikroštruktúru**, t.j. ako je text obsahovo previazaný. Mistrík (1997) rozlišuje **spôsoby a prostriedky viazanosti textu**. **Spôsoby viazanosti** delí na tri kategórie:

- **anaforické** (retrospektívne) nadväzovanie, ktoré je východiskovým typom rozvíjania témy (*Otec príde domov a hneď číta noviny*);
- **kataforické** (perspektívne) nadväzovanie, ktoré je kognitívne náročnejšie (*Keď príde domov, otec hneď číta noviny*);

- **exoforické**, mimotextové nadväzovanie: tu ide hlavne o presupozíciu, keď rozprávajúci zohľadňuje všetko, čo je poslucháčom o téme už známe.

Spomedzi **prostriedkov viazanosti** textu, ktoré sa uplatňujú v detských textoch, Zajacová (2004) uvádza napríklad:

- **morfológické**: napr. gramatickú zhodu medzi slovami (*motýlik rástol, až narástol veľký; videli sme medvedíkov, takých malých*);
- **lexikálne**, ako napríklad:
 - a) opakovanie výrazu z predchádzajúceho kontextu,
 - b) široké určenie času, miesta, subjektu (*raz, minulý rok, všetci...*),
 - c) sloveso, ktoré uvádza priamu reč (*Janíčko povedal: „Ježibaba, ukáž, ako si sadnúť na lopatu“*),
 - d) synonymá, antonymá (*Červená čiapočka, vnučka*);
- **konektory**, čiže slová, spájajúce slová a vety – predovšetkým:
 - a) spojky (*druhý strieľa tiež a aj ten štvrtý strieľa*),
 - b) častice (*Boli sme v Košiciach, však aj my tam chodievame*),
 - c) zámená (*najskôr mala takúto veľkú plastelínu, rozšúlala ju takto*);

- **syntaktické prostriedky**, najmä:
 - a) prostá následnosť novej jednotky, spájanie bez spojky (*Chlapci hrali futbal, dievčatá cvičili*),
 - b) elipsa: vynechanie slova, vyplývajúceho zo situácie (*a mám aj zajačikov, v počítači idú, červeného a zeleného*),
- **fonetické prostriedky** ako pauza, melódia, dôraz,
- **kinetické prostriedky** ako mimika, gestá, pohyby tela.

V **naratívach** detí školského veku **posudzujeme** jednak ich makroštruktúru, teda formálnu organizáciu, jednak ich vnútornú kohéznosť. Obsah by mal byť už vyjadrený pre poslucháča zrozumiteľne, s dostatočným odvolávaním sa na danú tému a okolnosti počas rozprávania, mal by byť označený začiatok a koniec rozprávania (stručným úvodom, na konci zhrnutím) a vyjadrené vlastné pocity a hodnotiace súdy. Všetky tieto aspekty tvorby ústnych i písomných naratív sú predmetom našej analýzy a ako také majú významnú diagnostickú hodnotu.

III.5 Komunikácia v školskom prostredí

V školskom prostredí existuje veľa **nepísaných pravidiel**, ako komunikovať. Ich ovládanie alebo neovládanie do veľkej miery rozhoduje o postavení žiaka v očiach učiteľov i rovesníckej skupiny. Existuje špecifický typ **komunikácie medzi učiteľom a triedou**. Mladší školáci údajne trávajú okolo 50 % času počúvaním učiteľa a starší až 90 %! Učiteľ určuje tému, on rozhoduje, kto bude kedy hovoriť a ako dlho. On sa pýta, on hodnotí. Učiteľ spravidla vyžaduje, aby bol žiak pripravený hneď odpovedať, kedykoľvek ho vyzve, a má konkrétne očakávania, akú odpoveď chce počuť. To je problém pre deti s narušeným vývinom reči alebo so špecifickou poruchou učenia: nie sú také pohotové vo formulovaní žiaducich odpovedí, na samotnú formuláciu myšlienky potrebujú viac času, dlhšie si vybavujú z pamäti názvy či zriedkavé výrazy a pod. Ak k tomu pridáme deficit v pozornosti, krátkodobej verbálno-akustickej pamäti, porozumení reči a ťažkosti v písanej reči, je zrejme, že budú mať ťažkosti udržať tempo s ostatnými rovesníkmi a vyhovieť očakávaniam učiteľa.

V komunikácii s učiteľmi i spolužiakmi sú potrebné i **ďalšie pragmatické zručnosti „vyladenia sa“** na komunikačného partnera – odhadnúť, kedy, o čom a ako hovoriť. Aby sa žiak mohol efektívne zapojiť do **konverzácie**, mal by mať osvojenú schopnosť iniciovať rozhovor, „časovať“ jeho priebeh a striedať roly hovoriaceho a počúvajúceho, a taktiež by mal ovládať pravidlá slušnosti, spôsoby formulácie želania, žiadosti, námietky i kladenie otázok.

Je prirodzené, že pragmatické schopnosti sa posudzujú prevažne kvalitatívne, pričom **za validné sa považujú výpovede, resp. hodnotenia dospelých**, ktorí dieťa dobre poznajú a prichádzajú s ním často do styku, teda rodičia a blízke osoby a učelia. Dewart a Summers (1995) vytvorili **štruktúrované interview**, pozostávajúce zo štyroch okruhov, v ktorých sa hodnotia nasledovné schopnosti:

- **Komunikačné funkcie dieťaťa:**
ako získava a usmerňuje pozornosť komunikačného partnera, ako žiada o pomoc alebo informáciu, ako poskytuje informáciu rodičom, učiteľom, ako inštruuje a usmerňuje iných, aké má naratívne schopnosti, ako vyjadruje humor, ako vyjadruje kladné a záporné pocity.

● **Reagovanie dieťaťa v komunikačných situáciách:**

ako získať jeho pozornosť, či rozumie nepriame prosby a výzvy, či chápe idiomy, ako reaguje na sarkastické poznámky, či komentuje, ako ľudia komunikujú, čo ho pobaví, rozosmeje, ako vyjednáva, keď mu nie je po vôli, čo robí, ak niečo nechápe, nerozumie.

● **Interakcia a konverzácia:**

aký má záujem o komunikáciu v rovesníckej skupine a s dospelými, ako udrží konverzáciu, ako vie odhadnúť, či počúvajúcí rozumie a čo ho zaujíma, ako reaguje, ak je jeho výpoveď nezrozumiteľná, ako začína a končí rozhovor.

● **Závislosť komunikácie od kontextu:**

či preferuje nejakého komunikačného partnera, situáciu, tému, knižky a hry, ako sa hrá s rovesníkmi, ako zohľadňuje spoločenské pravidlá.

Pragmatické schopnosti sa začali skúmať pomerne neskoro, až v osemdesiatych rokoch 20. storočia, keď sa stali centrom záujmu odborníkov v rámci sociokomunikačného prístupu k výskumu detskej reči (Slančová, 2008). V súčasnosti sú už neodmysliteľnou súčasťou diagnostiky jazykových schopností.

IV. DIAGNOSTIKA INTELEKTOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Diagnostika rozumových schopností je kľúčovou témou diagnostiky detí s poruchami učenia, keďže jej výsledok je jedným z rozhodujúcich kritérií pri stanovení diagnózy ŠPU v rámci tzv. medicínskeho modelu (bližšie pozri Mikulajová, 2009). Táto oblasť u nás tradične patrí psychológom, ale sme toho názoru, že aj iní odborníci – predovšetkým špeciálni pedagógovia a logopédi – majú byť kompetentní aspoň orientačne posúdiť úroveň rozumových schopností dieťaťa s ťažkosťami v učení. Orientačne v tomto prípade neznamená povrchno, „od oka“, ale máme na mysli „nie do hĺbky a nie v širších vývinovo-psychologických súvislostiach“. Existujú viaceré metódy, ktoré tomuto okruhu odborníkov dobre slúžia v praxi, a preto ich uvedieme spolu s psychodiagnostickými metódami, ktoré sú určené psychológom.

IV.1 Ravenove farebné progresívne matice

(slovenské vydanie Ferjenčík, 1985, T-64)

Ide o test na hodnotenie **neverbálnych intelektových schopností**, ktorý sa považuje za „*culture-free*“, teda riešenie úloh by malo byť nezávislé od kultúrnych a etnických vplyvov – je to jeden z celosvetovo najpoužívanejších nástrojov na účely praktickej diagnostiky i vo výskume. Test obsahuje úlohy, ktoré majú charakter geometrických obrazcov, usporiadaných na princípe matíc, v ktorých vždy chýba jeden diel. Test teoreticky vychádza zo Spearmanovho faktora „g“, ktorý vyjadruje všeobecný faktor inteligencie – **schopnosť jedinca chápať a vyvodzovať vzťahy**.

36 položiek je členených do troch setov. Úspech v sete A závisí od schopnosti dieťaťa doplniť vzory do celku, ktoré sa menia najprv v jednom, a potom v dvoch smeroch. Riešenie setu Ab je závislé od schopnosti vnímať jednotlivé obrazce ako priestorovo príbuzné celky a vybrať obrazec, ktorý doplní chýbajúcu časť. Set B obsahuje úlohy na princípe analógie a zisťuje úroveň abstraktného myslenia. Pri riešení úloh sa primárne uplatňujú tri základné psychické procesy: **pozornosť, vnímanie a myslenie**.

Vzhľadom na to, že test je neverbálnej povahy, je vhodný na diagnostiku detí s ťažkosťami vo vývine reči, s poruchou sluchu a u detí inojazyčných. Manuál uvádza, že okrem zošitovej formy sa zvyčajne používa i tzv. zasúvací alebo kartičkový verzia testu (dá sa ľahko vyrobiť rozstrihaním testového zošita), ktorej prednosťou je priama manipulácia s obrazcami, väčšia názornosť a možnosť zrakovej kontroly riešenia. Tá sa odporúča u malých detí (predškolský vek), u detí, ktoré majú ľahšie perцепčné a motorické deficity (napr. DMO, mentálnu retardáciu), deficity pozornosti (napr. ADD, ADHD), prípadne inú mozgovú dysfunkciu, ako aj u detí zo znevýhodnených sociokultúrnych podmienok. **Normy** (pre slovenskú populáciu) pre vek 5;5 až 11 rokov sú uvedené vo forme percentilov a IQ. Osobitne chceme upozorniť aj na **možnosti kvalitatívnej analýzy výkonov**, ktoré ocenia najmä nepsychológovia, a to:

- pomocou **analýzy chybných riešení** – kde rozlišujeme tzv. „dobré“ (ľahšie) a „zlé“ (závažnejšie) chyby,
- pomocou **verbalizácie riešení** – dieťa má vysvetliť, ako dospelo k riešeniu (nevhodné pre deti s poruchami reči),

- pomocou **nápovedy** – keď test aplikujeme spôsobom dynamického hodnotenia a sledujeme, ako pomocné kľúče ovplyvňujú výkon. Tento tretí spôsob umožňuje posudzovať nielen aktuálny výkon, ale aj intelektový potenciál dieťaťa, čo zvyšuje prognostickú hodnotu výsledkov testovania. Na základe rozhodnutia J. C. Ravena test môžu používať nielen psychológovia.

IV.2 Wechslerova inteligenčná škála pre deti – WISC-III

(Wechsler, 1991, slovenská úprava 3. anglického vydania, 1996)

Wechslerovu škálu na meranie intelektových schopností používalo niekoľko generácií psychológov a i dnes sa vo svete stále zaraďuje na špičku používaných metód. Škálu tvorí 13 subtestov, ktoré sú rozdelené do dvoch skupín – na verbálne a performačné (uvádzame aj so stručnou charakteristikou, na čo sú subtesty zamerané):

| Verbálna škála: | Performačná škála: |
|---|--|
| Vedomosti Poznatky o bežných skutočnostiach | Doplňovanie obrázkov Identifikácia chýbajúcich častí obrazca |
| Podobnosti Chápanie podobností medzi pojmami | Kód Rýchle vyhľadávanie a priradovanie znakov |
| Aritmetika Matematické schopnosti | Usporiadanie obrázkov Zoradovanie obrázkov podľa deja |
| Slovník Aktívna slovná zásoba | Kocky Skladanie geometrického obrazca z kociek |
| Chápanie Chápanie bežných situácií | Skladačky Skladanie objektov z častí |
| Opakovanie čísel Kapacita pracovnej pamäti | Hľadanie symbolov ¹ Vyhľadávanie a určovanie podobnosti tvarov |
| | Bludiská ² Zakreslenie cesty z bludiska von |

Výkony dieťaťa v týchto rôznych subtestoch poskytujú **tri skóre**: suma vážených skóre z verbálnych subtestov dáva **verbálny IQ**, suma vážených skóre z performačných subtestov dáva **performačný IQ** a suma vážených skóre všetkých subtestov sa prevádza na **celkový IQ**.

Okrem toho WISC III už umožňuje aj vypočítať štyri **indexy**, ktoré vznikli na základe faktorovej analýzy výsledkov subtestov, a to:

- index **Verbálne chápanie** – tvoria ho subtesty Vedomosti, Podobnosti, Slovník a Chápanie,
- index **Percepčné usporiadanie** – tvoria ho subtesty Doplnovanie obrázkov, Usporiadanie obrázkov, Kocky, Symboly a Skladačky,
- index **Uvoľnenie od rozptýlenia** (sústredenie, pozornosť) – tvoria ho subtesty Aritmetika a Opakovanie čísel,
- index **Rýchlosť spracovania** – tvoria ho subtesty Kód a Hľadanie symbolov.

¹ Doplnkový subtest

² Voliteľný subtest

Vo vzťahu k **diagnostike ťažkostí v učení** autor píše (príručka, s. 31 – 32): „Nízke skóre v inteligenčnom teste nemusí nevyhnutne znamenať nízku úroveň intelektu. Aj keď nízky IQ často odráža zaostávanie intelektu, môžu tu pôsobiť aj iné faktory: výrazné kultúrne alebo rečové rozdiely, výrazná rozptýlenosť alebo anxieta, odmietanie spolupráce so skúšajúcim a také podmienky, ako je autizmus alebo hluchota. Pri hodnotení testových výsledkov musí skúšajúci zohľadniť takéto faktory.“ Ďalej zdôrazňuje **prednosti** batérie: jej komplexnú štruktúru (13 subtestov), reliabilitu, prediktívnu validitu, týkajúcu sa kapacity dieťaťa na učenie. Psychológ môže zhodnotiť nálezy na väčšom počte úrovni od jednoduchého indexu IQ celkovej škály až po detailnú analýzu profilu, môže porovnať verbálnu a performačnú škálu, vyhodnotiť štyri indexy založené na faktorovej analýze a interpretovať profil subtestov. „V niektorých prípadoch môže byť poučné aj neformálne kvalitatívne vyšetrenie na úrovni úloh, hodnotením odpovedí na jednotlivé úlohy“ (tamtiež).

Z **našej skúsenosti dodávame**, že u detí s vývinovými poruchami reči – orálnej i písanej – celkový IQ spravidla podhodnocuje ich intelektové schopnosti, keďže toto skóre sa vypočíta zo sumy verbálneho IQ, ktoré je zvyčajne nízke, a performačného IQ a „stiahne“ globálny obraz o intelektu dieťaťa smerom k nižšiemu pásmu. Táto skutočnosť potom môže nepriaznivo rozhodnúť pri stanovení diagnózy (ŠPU verzus ľahká mentálna retardácia) a prijímaní pedagogických opatrení. Preto odporúčame vychádzať predovšetkým z profilu schopností a hodnôt jednotlivých indexov a opierať sa najmä o výkon dieťaťa v neverbálnych skúškach a hodnotu performačného IQ. Ďalej odporúčame zohľadňovať nielen výsledky subtestov, ale i **sledovať, ako deti riešia úlohy. Analýza chýb**, ktorých sa dopúšťajú, a **stratégie**, ktoré pri riešení uplatňujú, sú cenné informácie pri posudzovaní rozumových schopností. Aj v prípade WISC môžeme hovoriť o „dobrých“ a „zlých“ chybách. Má význam, ak **pri riešení časovo limitovaných subtestov** necháme deti, aby sa pokúsili doriešiť úlohy aj po časovom limite – správny výsledok hovorí o lepšom potenciáli, ako je aktuálny výkon. Výsledky a závery vyšetrenia pomocou WISC-III sú dôležitou súčasťou obrazu o dieťati so špecifickou poruchou učenia, ktorej by mali dobre rozumieť i špeciálni pedagógovia a logopédi.

IV.3 Piagetove testy kognitívnych operácií – TEKO

(Winkelman, upravili Váryová, Mikulajová, 1996, T-77)

Teória štádiálnosti psychického vývinu, ktorej autorom je J. Piaget, dodnes predstavuje základný rámec v uvažovaní o vývine intelektu u detí. Ako je známe, Piaget so spolupracovníkmi (Piaget, Inhelderová, 1997) vytvorili rad úloh, ktorými experimentálne zisťovali kvalitatívne parametre detského myslenia, predovšetkým **prechod z tzv. predoperačného štádia do štádia konkrétnych operácií myslenia**. Tento postup bol klinický, neštandardizovaný, preto časom vznikla myšlienka vytvoriť štandardizovanú verziu úloh formou ceruzka – papier. Test TEKO je testovou batériou pozostávajúcou z viacerých typov piagetovských úloh pre deti vo veku 5 až 9 rokov.

Nie je to klasický inteligenčný test ako napríklad WISC, lebo meria **vývinovo špecifické fenomény**, charakteristické pre isté vekové obdobie, predovšetkým fenomény tzv. **zachovania** a **seriácie**. Tvorí ho deväť subtestov:

- Zachovanie množstva tekutiny

Úlohy zisťujú, či a do akej miery dieťa rozpozná, že sa množstvo tekutiny (substancia) po preliatí do nádoby iného tvaru (transformácia) nezmení (zachovanie).

- Zachovanie počtu

Úlohy zisťujú, či a do akej miery dieťa dokáže udržať číselnú zhodu alebo rozdiel medzi dvoma množstvami, keď sa zmení pôvodné usporiadanie „jedna k jednej“ a výsledné usporiadanie sa stane neprehľadným.

- Zaradenie do tried

Úlohy zisťujú, či a do akej miery je dieťa schopné porovnať obsah nadradeného pojmu s obsahom podradeného pojmu.

- Matrice

Úlohy zisťujú, či a do akej miery je dieťa schopné rozpoznať obsah prázdnych miest v maticiach a logicky ich doplniť.

- Poloha v priestore

Úlohy zisťujú, či a do akej miery sa vie dieťa pridržať horizontály, resp. vertikály, keď je ovplyvňované objektmi, ktoré sú mimo súradnicového systému.

- Asymetrické zoradovanie

Úlohy zisťujú, či a do akej miery je dieťa schopné zoradiť rôzne veľké objekty podľa veľkosti.

- Jednoduché priradovanie:

Úlohy zisťujú, či a do akej miery je dieťa schopné priradovaním predmetov z dvoch asymetrických radov vytvoriť páry, ktoré sa zhodujú poradovým číslom.

- Zachovanie poradia:

Úlohy zisťujú, či a do akej miery dieťa rozpozná, aké zoradenie vyplynie z troch kvalitatívne rozdielnych prvkov (guľôčok rôznej farby) potom, ako prešli po lomených dráhach.

- Meranie:

Úlohy zisťujú, či a do akej miery je dieťa schopné porovnať pomocou mierky veľkosť dvoch objektov a odôvodniť svoje rozhodnutie.

V období mladšieho školského veku (približne od 6 do 9 rokov) nastáva kvalitatívna zmena vo vývine myslenia: z prelogického chápania sveta, ktorý by sme výstižne charakterizovali slovami „svet je taký, ako ho vidím ja“ sa postupne rozvinie logické chápanie súvislostí, ktoré sa však spočiatku viaže na konkrétnu realitu, konkrétne situácie. Pre Piageta bolo kritériom prechodu dieťaťa na logickú úroveň myslenia to, či dieťa chápe princíp zachovania množstva substancie. Zistili sme (testová príručka, s.52 – 55), že výkon v subteste na zachovanie množstva tekutiny je dobrý indikátor logického myslenia. Preukázal sa aj štatisticky významný vzťah výkonov v subtestoch Zachovanie počtu a Matrice k známke z matematiky a v subtestoch Zachovanie množstva tekutiny a Zaradenie do tried k známke zo slovenského jazyka. Tieto výsledky považujeme za veľmi užitočný poznatok pre diagnostickú prax.

Testová príručka uvádza **percentilové normy pre slovenskú populáciu detí vo veku 5 až 9 rokov**, a to pre každý subtest samostatne, aj pre celkové skóre. Na základe našich skúseností sme navrhli aj kritériá na zaradenie dieťaťa do jedného z **troch štádií vývinu**: predoperačného, prechodného a štádia konkrétnych operácií.

Je zrejmé, že ak žiak nechápe základné logické vzťahy, nemôže porozumieť ani mnohým javom a súvislostiam, o ktorých sa učí v škole. Preto test TEKO je užitočný nástroj v diagnostike špecifických porúch učenia. Okrem kvantitatívneho hodnotenia piagetovské úlohy ponúkajú aj široké možnosti kvalitatívnej analýzy. Maceková (1997) potvrdila prítomnosť kognitívnych deficitov najmä v úlohách na zachovanie substancie a priestorové myslenie u žiakov so ŠPU. Kubešová (2006) prepracovala TEKO na metodiku s možnosťou **dynamického hodnotenia**. V tejto forme TEKO použila na diagnostiku rozumového vývinu **u rómskych detí**. Zisťovala, aké stratégie pri riešení úloh deti využívajú, a na základe toho vypracovala k úlohám pomocné kľúče. Podobne Antalíková (2008) ukázala, aké sú možnosti použitia subtestov TEKO na dynamické hodnotenie schopností detí s **dyskalkúliou**. Rozpracovala systém pomocných otázok, ktoré deťom kládla po nesprávnom riešení úlohy. Na ilustráciu vyberáme a) príklad abstraktnejšej nápovede, b) príklad konkrétnejšej nápovede:

c) *Si si istý/á, že je to tak? Skús sa sústrediť a ešte raz sa pozri na obrázok.* Nasleduje zopakovanie inštrukcie k úlohe.

d) *Prečo táto odpoveď a nie táto? Čo sa na obrázku mení? Čo je rovnaké? Prečo, keď tu bolo rovnako, tu už nie je? ... Pozrime sa spolu, čo sa tu deje.*

Taký diagnostický postup jednak umožňuje **odlíšiť slabé intelektové výkony detí, podmienené nedostatkom skúseností s daným typom úloh alebo špecifickou dysfunkciou, od skutočného mentálneho zaostávania**, keď deti nemajú potenciál profitovať z ponúkanej pomoci, a na druhej strane otvára cestu pre **tvorbu intervencií na posilňovanie deficitných schopností**. Test je určený pre psychológov, špeciálnych pedagógov i logopédov.

IV.4 Kaufmanova hodnotiacia batéria pre deti – K-ABC

(Kaufman, Kaufman, slovenské vydanie 1999, T-19)

Táto batéria testov meria intelektové schopnosti a výkonnosť detí vo veku od 2;6 do 12;6 roka (niektoré subtesty sa administrujú až od veku 4 až 7 rokov, napr. čítanie). Na rozdiel od iných intelligenčných testov má silné **teoretické zakotvenie v neuropsychológii** – autori vychádzajú z Lurijovho (1975) konceptu **dvoch typov mentálnych operácií**, v ktorých prevažne pracuje ľudský mozog – **simultánneho a sekvenčného** spracovania informácií; inteligencia je tu definovaná ako individuálny spôsob riešenia problémov a spracovania informácií. Pre sekvenčné spracovanie je charakteristická následnosť, sériovosť, časový aspekt spracovania, zatiaľ čo pre simultánne zasúbežnosť, „geštalt-prístup“, priestorovosť.

Batéria pozostáva zo 16 subtestov, ktoré sú zaradené do jednej z troch, resp. štyroch škál:

1. Škála sekvenčného spracovania:

- Pohyby ruky
- Opakovanie čísel
- Poradie slov

2. Škála simultánneho spracovania:

- Magické okno
- Rozpoznávanie tvárí
- Výsledný tvar
- Trojuholníky
- Matricové analógie
- Priestorová pamäť
- Série fotografií

Pri konštrukcii týchto dvoch škál sa prihliadalo na to, aby výsledky v nich boli čo najmenej sýtené verbálnymi schopnosťami a individuálnou skúsenosťou detí. Súčet skóre z oboch škál predstavuje **skóre komplexného intelektového spracovania**, ktoré viac vystihuje tzv. fluidnú (skôr vrodenu ako získanú) inteligenciu.

3. Výkonová škála:

- Expresívny slovník
- Tváre a miesta
- Aritmetika
- Hádanky (pojmy)
- Čítanie – dekodovanie
- Čítanie – porozumenie

Táto škála zisťuje faktické vedomosti a zručnosti, nadobudnuté prevažne v školskom prostredí, ako aj verbálnu inteligenciu; má vzťah ku „kryštalickej“ inteligencii.

Štvrtá je **škála neverbálna**, tvorí ju špeciálna kombinácia viacerých spomenutých subtestov, ktoré sa dajú administrovať gestami a dá sa na ne odpovedať motoricky. Autori ju vytvorili pre potreby diagnostiky detí s poruchami reči alebo sluchu, ako aj pre cudzojazyčných jedincov a deti z minorít (na bližšiu charakteristiku škál a úloh pozri manuál). V manuáli (s. 170) sú uvedené špecifické schopnosti a črty, ktoré overujeme každým jedným subtestom, čo je veľmi dôležité pre chápanie podstaty testu a praktické pri interpretácii výsledkov vyšetrenia.

Napríklad:

Subtest 1 – *Magické okno: integrácia sekvenčne prezentovaných vizuálnych podnetov*

Subtest 3 – *Pohyby ruky: motorická reprodukcia poradia pohybov*

Subtest 10 – *Fotosérie: schopnosť seriácie, časové vzťahy a časové pojmy, predvídanie následkov, chápanie logiky vzťahov príčina – následok*

K-ABC pozostáva z testových úloh, ktoré sa v starších testoch zväčša nevyskytovali a mnohé sú priamo inšpirované lurijovskou neuropsychologickou batériou (bližšie pozri Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Taký prístup umožňuje **odlíšiť štruktúru deficitov a schopností**, vyplývajúcich zo špecifického typu spracovania informácií, ktorý sa viaže prevažne na precentrálnu kôru ľavej hemisféry (sekvenčné spracovanie), resp. na postcentrálnu kôru ľavej hemisféry a pravú hemisféru (simultánne spracovanie). Zároveň môžeme posúdiť, ktoré oblasti výkonov v učení robia dieťaťu najväčšie ťažkosti a v akom vzájomnom vzťahu sú slabé akademické výkony a špecifické poznávacie schopnosti. V intaktnej populácii dobre fungujúce kognitívne procesy a efektívne spracovanie informácií sú základom pre úspešné fungovanie dieťaťa v škole. U **žiakov so špecifickými poruchami** učenia zvyčajne ide o **dysharmonický vývin jednotlivých schopností**, čo sa premieta do špecifických ťažkostí v čítaní, písaní atď., **alebo** dieťa nevie využiť svoj intelektový potenciál napríklad pre nedostatočnú rýchlosť spracovania informácií, ktorá sa v školskom prostredí vyžaduje – **pri dobrom potenciáli podáva slabé výkony**. V prípade **mentálnej retardácie** je pravdepodobnejší klinický obraz slabého potenciálu aj výkonu, jednako aj u týchto detí nás zaujíma štruktúra ich relatívne silných a slabých stránok. V tomto zmysle je batéria K-ABC účinným nástrojom vývinovej **diferenciálnej diagnostiky**. Pri interpretácii vyšetrenia sa odporúča postupovať podľa nasledovného algoritmu:

1. vyhodnotiť výsledok každého subtestu (previesť hrubé skóre na štandardné),
2. vzájomne porovnať štandardné skóre v škálach sekvenčného a simultánneho spracovania a zhodnotiť, aké stratégie dieťa preferuje,
3. porovnať štandardné skóre v mentálnom spracovaní (v škále sekvenčného a simultánneho spracovania spolu) a vo výkonovej škále (porovnať schopnosti a výkon),

4. určiť silné a slabé stránky v subtestoch mentálneho spracovania,
5. určiť silné a slabé stránky vo výkonových subtestoch.

Na základe diagnostického vyšetrenia pomocou K-ABC môžeme takto dospieť k záverom, ktoré sú teoreticky opodstatneným východiskom pre **cielenú intervenciu a poradenstvo**, čo neumožňujú bežné psychologické testy inteligencie, ako napríklad WISC. Kaufmanova batéria sa osvedčila v klinickej a pedagogicko-psychologickej praxi napriek tomu, že neposkytuje normy pre slovenskú populáciu. Je výborným nástrojom vhodným na výskumné účely.

IV.5 Woodcock-Johnsonove testy kognitívnych schopností – WJIE

(Ruef, Furman, Munoz-Sandoval, 2001, slovenská edícia 2003)

Woodcock-Johnsonove testy predstavujú batériu testov na meranie kognitívnych schopností. Autori vychádzajú z chápania inteligencie ako súboru viacerých schopností, ktoré postulovali vo svojej teórii Cattel, Horn a Carroll (manuál, s. 18 – 22); batéria približuje osem z desiatich širokých kognitívnych schopností, ktoré sa dosiaľ v rámci teórie podarilo identifikovať (netestuje sa schopnosť čítať a rýchlosť správneho riešenia). Podľa autorov **kognitívny výkon závisí od** štyroch rôznych typov vplyvov, a to:

- získaných vedomostí,
- schopností myslenia,
- kognitívnej efektívnosti,
- facilitátorov a inhibítorov – sú to vnútorné a vonkajšie činitele nekognitívnej povahy, ako napríklad motivácia, emocionálny stav či poškodenie zmyslových orgánov (vnútorné) a podmienky na učenie a pod. (vonkajšie), ktoré nepodliehajú testovaniu vo WJIE.

Každý z týchto vplyvov (s výnimkou facilitátorov a inhibítorov) sa v metodike preveruje istým typom úloh. 1. **Získané vedomosti** sa preverujú testami na **verbálne schopnosti**, konkrétne sú to testy: Obrázkový slovník, Synonymá, Protiklady a Verbálne analógie. 2. **Schopnosti myslenia** sa hodnotia pomocou testov Pamäť na mená, Priestorové vzťahy, Rozlišovanie zvukov a Kvantitatívne vyvodzovanie. 3. **Kognitívnu efektívnosť** zisťujeme v úlohách Vizuálne porovnávanie a Obrátené číselné rady. Tak získame skóre jedinca v troch oblastiach jeho intelektového fungovania.

Normy sú určené pre vek **od 4 rokov do dospelosti** a sú spracované aj pre **slovenskú** populáciu. Podľa autorov WJIE cieľom testovania by malo byť odhaliť problémy a silné stránky jednotlivca, a nie získať inteligenčný kvocient. Test poskytuje pomerne bohatú interpretáciu výsledkov pomocou **viacerých typov skóre**:

- hrubé skóre sa môže previesť na vekový ekvivalent (AE), štandardné skóre (SS) alebo percentily (PR),
- index relatívnej výkonnosti (RPI) charakterizuje výkon jedinca v danej úlohe a porovnáva ho s rovesníkmi (napr. 42/90 znamená, že jedinec má 42-percentnú úspešnosť v úlohe, ktorú norma zvládne s 90-percentnou úspešnosťou),

- index RPI umožňuje aj kvalitatívnu interpretáciu funkčnej úrovne: od 0/90 až 3/90 = = extrémne obmedzená ... až po 100/90 = veľmi pokročilá, čo sa dá vyjadriť aj na škále subjektívneho prežívania náročnosti úlohy ako „nezvládnuteľná“ ... až po „extrémne ľahká“.

Vyšetrojúci má k dispozícii informácie, ktoré na záver vyšetrenia môže vyhodnotiť na **štyroch úrovniach interpretácie**:

1. kvalitatívna úroveň (pozorovanie správania a reakcií počas riešenia úloh),
2. úroveň vývinu (vekový ekvivalent),
3. stupeň výkonnosti (index relatívnej výkonnosti a jeho interpretácia),
4. porovnanie s rovesníkmi (štandardné skóre, percentilové normy).

Ballová a Mikušková (2009) analyzovali obťažnosť položiek testov na **meranie verbálnych schopností** – Obrázkový slovník, Synonymá, Protiklady a Verbálne analógie – s cieľom zistiť ich náročnosť **pre deti z rómskej populácie**. Z frekvencie správnych odpovedí usudzujú, že niektoré položky vo verbálnych testoch WJIE sú pre rómske deti problematickejšie ako položky zaradené za nimi. Rozdiely však nie sú také výrazné, aby v súčasnosti bolo možné vyhlásiť, že položky sú usporiadané v teste nevhodne. Batéria WJIE našla využitie aj **v diagnostike detí s narušeným vývinom reči a špecifickými poruchami učenia**.

V. DIAGNOSTIKA ĎALŠÍCH SCHOPNOSTÍ DŮLEŽITÝCH PRE UČENIE V ŠKOLE

Procesy čítania a písania predstavujú zložité funkcionálne systémy, ktorých súčasťou sú okrem jazykových a intelektových schopností i ďalšie schopnosti kognitívnej a perцепčno-motorickej povahy, ako je pamäť a učenie, zrakové vnímanie a vizuomotorická koordinácia, ako aj centrálné riadiace procesy – exekutívne funkcie. Uvádzame stručnú charakteristiku tých testov, ktoré sa osvedčili v diagnostickej praxi u detí školského veku. Ich prednosťou je, že väčšina z nich je štandardizovaná a má národné normy (i keď vo viacerých prípadoch „staršieho dátumu“) a sú dostupné.

V.1 Pamäťový test učenia

(Preiss, 1999, T-95)

Tento test je koncipovaný ako skúška pozornosti, krátkodobej a dlhodobej verbálnej pamäti a schopnosti učiť sa, teda postihuje pomerne komplexný okruh kognitívnych schopností dôležitých pre učenie. Je určená pre deti aj dospelých, orientačné normy (priemerné hodnoty a štandardné odchýlky) sa uvádzajú pre vek 9 až 14 rokov.

V skúške sa používa 15 podnetových slov z rozličných tematických okruhov, od dvoj- po štvor-slabičné slová (sada A) a zo sady 15 slov, ktoré sa používajú na interferenciu (sada B). Úlohou vyšetrovanej osoby je:

- reprodukovať slová bezprostredne po vypočutí – slová sú prezentované i reprodukované päťkrát – vyhodnocuje sa skóre **krátkodobej pamäti** aj **schopnosť pamäťového učenia**,
- vybavenie slov po interferencii – hodnotí sa **odolnosť pamäťových stôp voči interferencii**,
- oddialené vybavenie po 30-minútovom intervale – hodnotí sa **dlhodobá verbálna pamäť**.

S rastúcim vekom (9 – 11 rokov) výkon detí vzrastá, ale medzi 12. a 14. rokom už len minimálne. Korelácie s inteligenciou (Pražský detský Wechsler) sa ukázali nízke: s celkovým IQ 0,21, s verbálnym a performačným IQ len 0,18, preto výkon v teste možno pokladať za relatívne nezávislý od rozumových schopností, meraných pomocou globálnych inteligenčných škál. Pri podozrení na poruchu pamäti sa odporúča vyšetrenie konfrontovať s hodnotením vizuálnej pamäti v Rey-Osterriethovom teste komplexnej figúry. Výkony sú citlivé na prítomnosť mozgového poškodenia.

V.2 Stroopov test

(Upravil Daniel, 1983, T-56)

V súčasnosti je v kognitívnych vedách o čítaní v popredí záujmu schopnosť rýchleho lexikálneho vyhľadávania, ktorá sa uvádza do súvisu s rýchlosťou, akou si vybavujeme slová pri čítaní. Táto schopnosť bola predmetom záujmu psychológov už dávno, ako o tom svedčí vznik Stroopovho testu v r. 1935. Kontext však bol trochu iný: test bol vyvinutý ako skúška perceptivej záťaže a odolnosti voči nej.

Test je skonštruovaný tak, že zisťuje **rýchlosť naučených zautomatizovaných odpovedí** – čítanie slov, menovanie farieb – **a ich potlačenie**, keď pokusná osoba nečíta slovo, potlačí jeho význam, ale menuje farbu, ktorou je slovo napísané. Tvoria ho štyri subtesty:

1. S (slová) – čítanie slov označujúcich názvy farieb, ktoré sú napísané čiernou farbou,
2. F (farby) – menovanie farieb,
3. SF (slová/farby) – čítanie slov označujúcich názvy farieb, ktoré sú napísané inou farbou,
4. SFS (slová/farby/slová) – striedavé čítanie významu slova a farby, ktorou je napísané.

Výsledkom je čas v sekundách, za ktorý vyšetovaná osoba pomenuje v každom subteste sto takýchto podnetov. Hodnotí sa aj **počet chýb** pri pomenovaní. Tu sa odporúča vynásobiť počet chýb časom na prečítanie jedného slova (čiže celkový čas / 100) a ten pripočítať k celkovému skóre. Interpretácia výsledkov spočíva v hodnotení viacerých **skóre**: S, ktoré charakterizuje osobné tempo, F ako faktor percepcie, SF ako skóre percepčnej záťaže, SFS ako skóre zvýšenej záťaže a SF – F ako čistý interferenčný faktor, pri ktorom sa berie do úvahy aj výkon v percepčnej činnosti, to znamená pomenovanie farieb.

Normy sú uvedené v stenoch pre vekové skupiny od 12 do 40 rokov, orientačné normy sú aj pre populáciu osôb od 60 do 80 rokov. Test odporúčame používať v diagnostike ŠPU, keďže v súčasnosti umožňuje aj novšie interpretácie vo vzťahu k čítaniu.

V.3 Rey-Osterriethov test komplexnej figúry

(Košč, Novák, 1997, T-65)

Tento test patrí k tradičným a osvedčeným skúškam pre dospelých aj deti a v súčasnej (neuro)psychológii zažíva výrazný „comeback“. Pôvodne bol vytvorený na zisťovanie úrovne organizácie percepčnej aktivity, vizuomotorickej pozornosti a kontroly a kapacity bezprostrednej zrakovej pamäti. V súčasnosti sa používa skôr ako skúška špecifických schopností, a to **vnímania a zapamätávania priestorových vzťahov a mentálnej manipulácie s priestorom**, ktoré vstupujú do matematických schopností ako „geometrický faktor“.

Ide o kresbový test. Materiál tvorí jeden geometrický obrazec zobrazený na predlohe. Obrazec je nezvyčajná geometrická štruktúra pozostávajúca z viacerých častí. Samotné prvky sa dajú ľahko zreprodukovať izolovane, kreslenie nevyžaduje nijaké grafické predpoklady. Problém je v ich usporiadaní do celku. Úlohou vyšetovaného je najprv obrazec podľa predlohy odkresliť (kópia) a následne po krátkej pauze ho znova nakresliť, ale spamäti (reprodukcia). Časové trvanie kreslenia nie je obmedzené, ale vyhodnocuje sa v rámci kvalitatívnej analýzy.

Hodnotenie výsledkov sa robí na základe bodového hodnotenia každého z 18 prvkov, tvoriacich figúru. Posudzuje sa však nielen počet nakreslených prvkov, ale aj ich kvalita a pozícia vo vzťahu k celku, ako i stupeň presnosti a kvalita čiar.

Normy sú uvedené pre vek 5;6 rokov až 17;6 rokov a pre dospelých a predstavujú hrubé skóre osobitne za kópiu a za reprodukciu. Skóre sa prevedie na 5-stupňovú škálu hodnotenia výkonu, ktorá korešponduje so stupnicou školských známok:

- defektný výkon = 5 (dolných 10 % najslabších výkonov v normatívnej vzorke)
- podpriemerný výkon = 4 (ďalších 20 % slabých výkonov)
- priemerný výkon (norma) = 3 (40 % výkonov oscilujúcich okolo priemeru)
- ľahký nadpriemer = 2 (ďalších 20 % nadpriemerných výkonov)
- výrazný nadpriemer = 1 (horných 10 % najlepších výkonov v normatívnej vzorke).

Keďže ide o meranie pomerne komplexnej schopnosti, ktorá vyžaduje dobré fungovanie vyšších perцепčno-motorických a mnestickej procesov, ako aj grafomotorický výstup, výkony sú i v tomto teste citlivé na prítomnosť mozgového poškodenia, resp. mozgovej dysfunkcie. U detí s poruchami učenia Košč (príručka, s. 30) na základe tohto testu identifikoval dyskalkúlie priestorového typu. Smutná a Novák (príručka, tamtiež) zistili praktický prínos testu pri diagnostike dyslexie, dysortografie a dysgrafie v nasledujúcich oblastiach:

- analogicky ako v matematike posúdenie úrovne a kvality priestorového faktora špecifických jazykových schopností,
- úroveň orientácie v zložitej grafickej (symbolickej) schéme s postihnutím hlavných východísk riešenia,
- úroveň a kvalita vizuálnej percepcie v rovine zložitých symbolických schém,
- úroveň a kvalita vizuomotorickej koordinácie, resp. grafomotorická zrelosť,
- kvalitatívna analýza nálezov vrátane posúdenia trvania kresby umožňuje hypotetickú špecifikáciu neuropsychologického základu zlyhávania.

V.4 Test obkresľovania

(Matějček, Strnadová, 1974, T-32)

Medzi ďalšie kresebné skúšky, ktoré sa osvedčili v praxi, patrí aj Test obkresľovania, ktorý vypracovali Matějček a Strnadová roku 1974. Celkovo môžeme povedať, že skúšky, v ktorých úlohou dieťaťa je niečo nakresliť, patria medzi obľúbené u odborníkov aj vyšetrovaných, pretože sa s nimi dobre pracuje a nevytvárajú stresovú situáciu. Tento test zisťuje vyspelosť, prípadne poruchy základných funkcií, ktoré sa zúčastňujú na kresbovom napodobňovaní. Keďže ide o obkresľovanie geometrických obrazcov podľa predlohy, úlohy v teste nemajú tematický rozmer ako v prípade kreslenia ľudskej postavy či rodiny, a preto výkony nevyžadujú interpretáciu v ďalších rovinách, čo bol zámer autorov.

Test umožňuje pomerne jednoducho a rýchlo posúdiť **jemnú motoriku a zrakovú percepciu, ako aj úroveň ich vzájomného vyladenia** a orientačne informuje aj o lateralite, teda preferovanej ruke. Analýza predlohy ani kreslenie nie je nijako časovo limitované, dieťa má obrazec stále pred očami a môže ho konfrontovať v priebehu odkresľovania so svojím vznikajúcim výtvorom. Tým sa z výkonu vylúči zaťaženie zrakovej pamäti a predstavivosti. Odkresľovanie sa realizuje tými istými prostriedkami (kreslené čiary) a v tej istej rovine (dvojdimenzionálne zobrazenie), ako je na predlohe, ale i tak vyžaduje isté všeobecné analyticko-syntetické schopnosti.

Test tvorí dvanásť geometrických obrazcov tvorených kombináciou trojuholníkov a štvorcov, ktoré predstavujú plošné a priestorové tvary. Predlohy deťom predkladáme v poradí podľa narastajúcej náročnosti. Test má veľmi dobrú validitu i reliabilitu. Kvantitatívne hodnotenie vychádza z kvalitatívne zadefinovaného postupu a kreslenia čiar. **Symptomatickú hodnotu** v zmysle mozgovej dysfunkcie má nadmerný tremor, nedotiahnutie čiar, dvojité čiary, nedostatočné vykresľovanie uhlov, ako aj celkové poňatie obrazca. Príručka obsahuje stenové normy pre deti od päť do trinásť rokov. Autori uvádzajú znížené výkony (medzi 1. až 3. stenom) u detí s diagnostikovanou ľahkou mozgovou dysfunkciou v porovnaní s intaktnými rovesníkmi.

V.5 Kresba postavy

(Šturma, Vágnerová, 1992, T-76)

Ide o modifikáciu známeho testu F. Goodenoughovej *Nakresli človeka*, ktorý má dlhoročnú tradíciu vo vývinovej psychodiagnostike. Kresba ľudskej postavy v interpretácii detí sa považuje za všeobecný indikátor vývinovej vyspelosti. Prečo je to tak? Detská kresba odzrkadľuje konceptuálnu zrelosť jednotlivca v širšom zmysle slova ako schopnosť vnímať, rozlišovať, abstrahovať a zo všeobecňovať (Goodenoughovej a Harrisovo chápanie, pozri príručka, s. 12). Kresba odhalí, ako dieťa chápe zobrazený objekt, aké vlastnosti si na ňom všimlo a ako chápe ich súvislosti. V tomto zmysle je ukazovateľom jeho intelektovej vyspelosti. Okrem tejto roviny existujú ešte ďalšie dve roviny interpretácie, a to: kresba ako odraz vizuomotorickej a grafomotorickej vyspelosti a kresba ako médium, prostredníctvom ktorého dieťa vypovedá o svojom citovom živote, čo nabáda na projektívne, psychoanalytické interpretácie.

Úlohou dieťaťa je **nakresliť človeka**, konkrétne **mužskú postavu**. Čas kreslenia nie je obmedzený. Dieťa kreslí na čistý hárok papiera formátu A4 obyčajnou ceruzou. Autori adaptácie sa zamerali predovšetkým na **rovinu intelektového spracovania a roviny formálnej realizácie výtvoru**. V teste ich navzájom oddelili tým, že zaviedli hodnotenie položiek na dvoch škálach, a to:

- 15 položiek na škále obsahového spracovania kresby (napr. či má postava trup, končatiny, časti tváre a odevu atď.)
- 20 položiek na škále formálneho spracovania kresby (napr. či sú časti znázornené jednodimenzionálne, alebo dvojdimenzionálne, aké majú proporcie atď.).

Metóda má dobré psychometrické vlastnosti. Normy sú uvedené pre vek od 3;6 do 11 rokov, osobitne pre chlapcov a dievčatá. Normy sú spracované formou stenov aj IQ, samostatne pre spracovanie obsahu, formálne spracovanie i celkové skóre v teste.

Metóda je cenným nástrojom **diferenciálnej psychodiagnostiky**. V príručke sa uvádzajú typické výkony detí z rozličných diagnostických skupín, ako je ľahká mozgová dysfunkcia (používa sa ešte tento starý termín), mozgové poškodenie rôznej etiológie (DMO, epilepsia, tumor cerebri), mentálna retardácia, porucha zraku a kombinované vývinové poruchy, porucha sluchu, poruchy správania, neurózy a psychická deprivácia.

V diagnostike **špecifických porúch učenia** je táto metóda produktívna na posúdenie intelektovej zložky (podľa obsahového stvárnenia) i formálneho spracovania. Práve formálna realizácia býva u dyslektikov často slabá, čo je dôkazom toho, že ťažkosti v učení majú pôvod v mozgovej dysfunkcii. Autori uvádzajú také charakteristické **znaky kresby detí s ľahkou mozgovou dysfunkciou**, ako sú:

- nápadné disproporcie jednotlivých častí tela,
- pripojenie jednotlivých častí tela na nesprávnom mieste,
- vynechanie podstatných detailov,
- rigidita, stereotypy v kresbe,

- technika vyčmárania detailov, napr. rúk
- bizarné tvary častí tela,
- primitívne spracovanie, napr. „vidlicovité“ prsty na rukách, guľatý trup a pod.,
- zlá koordinácia (kvalita čiar a ich spájanie),
- nápadná poloha postavy v priestore, ťažkosti s členením plochy papiera, šikmý sklon postavy.

Pre odborníka je kresba zdrojom informácií aj o osobnosti dieťaťa: prejaví sa v nej jeho temperament aj prežívanie (anxiozita, neistota, agresivita a pod.).

V.6 Test cesty

(Reitan, Wolfsonová, upravili Preiss, Preiss, Panama, 1997, T-41)

Trail making test (v slovenskom preklade Test cesty) je súčasťou známej Halstead-Reitanovej neuropsychologickej batérie. Ako samostatná metóda sa využíva na skrínigové vyšetrenie dospelých pacientov s mozgovým poškodením (napr. traumatické poškodenie mozgu, Alzheimerova choroba, cievná mozgová príhoda, tumor, Huntingtonova choroba a pod.) a v neuropsychiatrickej diagnostike. U detí sa využíva najmä v diagnostike vývinových porúch, najmä pri poruchách učenia a ADHD.

Je to kresbová skúška a jej podstata je jednoduchá: vyšetrovaná osoba má za úlohu **čiarou spájať čísla** v poradí od 1 (časť A) **a čísla a písmená** v poradí 1 – A – 2 – B atď. (časť B), pričom **sa meria čas** potrebný na ukončenie úlohy. Ak urobí chybu, musí ju hneď opraviť. Skóre je vyjadrené časom v sekundách, chyby sa nezaznamenávajú. Časti A a B sa hodnotia samostatne. Test je citlivým ukazovateľom úrovne fungovania týchto procesov:

Časť A:

- psychomotorického tempa,
- vizuomotorickej koordinácie,
- zrakového vyhľadávania,
- zámernej pozornosti.

Časť B:

- psychomotorického tempa,
- vizuomotorickej koordinácie,
- flexibility,
- zámernej a rozdelenej pozornosti.

Výskumy u detí s poruchou učenia vo veku 9 až 14 rokov (Davis et al., príručka, s. 32 – 33) ukázali, že ich výkony v porovnaní s rovesníkmi s rovnakými intelektovými schopnosťami boli v časti B takmer o 90 % horšie, pričom v časti A boli výkony iba o niečo horšie (priemerne o 3 – 4 sekundy): v časti B bol priemerný čas týchto detí takmer dvojnásobný, v časti A nebol rozdiel štatisticky významný.

Výsledky v bežnej populácii chlapcov a dievčat sa v teste nelíšia a u oboch pohlaví s vekom stúpa výkon. **Časť B je podstatne náročnejšia, je citlivejšia a viac koreluje s vekom** ako časť A.

Stenové normy uvedené v príručke sú vypracované pre tri vekové pásma detí od 9 do 14 rokov, a to: pre 3. – 4. ročník ZŠ, pre 5. – 7. ročník ZŠ a pre 8. – 9. ročník ZŠ. Podľa nášho názoru test je výbornou **rýchlou sondou do mechanizmov pozornosti a exekutívnych funkcií**, ktoré sú spravidla u detí s dyslexiou oslabené – čas trvania celej skúšky je približne päť minút. Odporúčame, aby sa čo najširšie využíval v praxi.

V.7 Testy pozornosti

(škrtacie testy)

Na princípe vizuálneho vyhľadávania a diskriminácie sú založené viaceré tzv. škrtacie testy pozornosti, v ktorých úlohou vyšetrovanej osoby je preškrtnúť istý vopred určený podnet alebo znak. Stručne charakterizujeme dve takéto staršie skúšky, vytvorené pre potreby poradenskej praxe i v oblasti voľby povolania. **Test diskriminácie tvarov** (Švancara, 1976, T-105) nadväzuje na tradičné Bourdonove testy pozornosti: je to „korekturná skúška“, založená na jednoduchom rozlišovaní geometrických tvarov.

Na hárku papiera formátu A3 je umiestnených 1 250 geometrických tvarov, usporiadaných po 50 v 25 riadkoch. Tvarov je päť typov a vznikli výrezom z malého čierneho štvorca. Každý tvar sa môže vyskytnúť v akejkoľvek polohe (v základnej, alebo môže byť otočený o 90°, 180° alebo 270°). Úlohou dieťaťa je vyhľadať a zaškrtnúť v riadkoch „kľúčový“ tvar, ktorý mu ukážeme na kartičke pred testovaním a s ktorým všetky tvary porovnáva.

Hodnotia sa dva základné parametre výkonu, a to **rýchlosť** a **presnosť** vyhľadávania. Úlohy zisťujú perцепčnú kapacitu a perцепčné zmeny v kontinuálnej činnosti, ktorá zaťažuje pozornosť. Stenové normy pre chlapcov a dievčatá sú vytvorené pre vek 8;6 až 17;6 rokov.

Test sa osvedčil v klinickej a poradenskej praxi u detí pri diagnostike organického poškodenia mozgu, porúch pozornosti, dyslexie a ťažkostí v učení (zhoršený prospech).

Test koncentrácie pozornosti (Kučera, 1980, T-52) sa zakladá na podobnom princípe korektúry textu. Vyšetrovaná osoba má za úlohu porovnávať písmená, číslice a znaky, ktoré sa nachádzajú v dvoch vedľa seba umiestnených stĺpcoch – s prvým porovnáva, v druhom škrtá to, čo je odlišné. Zaznamenáva sa čas. Test meria výkony pozornosti a perцепčno-motorického tempa. Stenové normy sú pre mladistvých od 15 rokov a pre dospelú populáciu.

V.8 Testy motorického učenia, exekutívnych funkcií a laterality

Pri hlbšom diagnostickom uvažovaní nás zaujíma, do akej miery je do ťažkostí v učení „vtiahnutá“ mozgová dysfunkcia. Na to dobre slúžia skúšky, ktoré hodnotia tie aspekty učenia, ktoré vyžadujú motorickú odpoveď a dodržiavanie istých pravidiel pri realizácii úloh. U nás sú takéto skúšky k dispozícii, ale zatiaľ na škodu veci nie všetky prenikli do povedomia odborníkov.

Pri tvorbe **Orientačného testu dynamickej praxe (Míka, 1982, T-50)** sa autor inšpiroval Lurijovou neuropsychologickou batériou skúšok, ktorá obsahuje aj tzv. próby (jednoduché skúšky) na motorickú praxiu. Táto skúška je **skriningovým vyšetrením** pre deti vo veku od 2;6 do 6;6 roka. Má zachytiť na prahu školského veku deti s mozgovými dysfunkciami, spôsobujúcimi **lahšiu retardáciu motorického vývinu**, keďže sa u nich môžu očakávať aj ťažkosti v učení. Predpokladá sa, že pre-, peri- a postnatálna mozgová patológia zasiahne podkôrové mechanizmy integrácie činnosti, čo ovplyvní ďalší vývin motoriky, vnímania a učenia. Z pôvodného súboru takmer sto motorických skúšok autor vybral do testu tie, ktoré najlepšie rozlišovali dyslektických žiakov tretích a štvrtých ročníkov ZŠ od intaktných rovesníkov. Test má osem subtestov, ktoré zisťujú rela-

tívne stálu neurofyziologickú dispozíciu, ovplyvňujúcu motorickú koordináciu, bezprostredné napodobňovanie pohybov a motorické učenie. Dieťa má za úlohu **zopakovať po vyšetrujúcom sériu striedavých pohybov, viac či menej zložitých**, pričom úlohy mu predvedieme len raz:

1. – 2. striedanie pohybov päst – dlaň ľavou, potom pravou rukou,
3. – 4. opakovane a rýchlo sa dotýkať palca prstami ľavou, potom pravou rukou,
5. – 6. vykonávať pohyby päta – špička – chodidlo najprv ľavou, potom pravou nohou,
7. rýchle kmitanie jazykom medzi kútikmi úst,
8. súčasné opačné striedavé pohyby dlaň – päst pravou a ľavou rukou.

Hodnotí sa rýchlosť, plynulosť a presnosť pohybov a ich sekvencií.

Tento test sa nám javí ako veľmi dobrá rýchla sonda do úrovne motorického vývinu a odporúčame ho používať, i keď len orientačne, bez noriem, aj u školákov s ťažkosťami v učení pre potreby diferenciálnej diagnostiky. V súčasnosti v rámci projektu ELDEL pracujeme na nových normách pre vek 5 až 7 rokov.

Vengerov diktát je skúška, ktorá u nás ešte nie je štandardizovaná (bližšie informácie možno nájsť v diele L. A. Vengera Diagnostika psychického vývinu dieťaťa v predškolskom veku. Bratislava: SPN 1984). Skúška je súčasťou diagnostickej batérie, ktorú autor vytvoril pre deti vo veku 5 – 7 rokov. Jej podstata spočíva v tom, že dieťaťu diktujeme, ako má spájať čiarou malé geometrické obrazce, nakreslené v riadkoch na papieri. Inštrukcia znie: „*Budeme sa učiť kresliť vzor. Pozri sa na tento obrázok. Sú tu rady trojuholníkov, štvorcov a krúžkov. Aby sme mali vzor, budeme spájať trojuholníky a štvorčeky. Ja ti budem diktovať, ako ich budeš spájať. Musíš pritom pozorne počúvať, čo ti budem hovoriť, aby si sa nepomýlil/a. Budeme dodržiavať tri pravidlá:*

Po prvé: dva štvorčeky, dva trojuholníky alebo štvorček a trojuholník môžeš spolu spojiť len cez krúžok.

Po druhé: Čiara nášho vzoru môže ísť len dopredu.

Po tretie: Čiaru nesmieš prerušiť. Budeš pokračovať vždy tam, kde si skončil/a, aby vo vzore neboli medzery.

Ako vidno, úloha je náročná, pretože treba dodržiavať pravidlá: skúška hodnotí nielen pohotovosť a grafomotoriku, ale predovšetkým zisťuje **úroveň exekutívnych funkcií**, ktoré centrálnie regulujú kognitívny výkon. V súčasnosti pracujeme na jej štandardizácii v rámci projektu ELDEL.

Na zisťovanie **lateralít** sa u nás v praxi bežne používa staršia **Skúška lateralít (Matějček, Žlab, 1972, T-116)**. Desať úloh meria mieru laterálnej preferencie ruky a dve úlohy preferenciu oka. Výsledok sa vyjadří pomocou **koeficientu dexterity** (počíta sa len z úloh na rúčnosť). Pritom zistíme, o aký **typ lateralít** u dieťaťa ide: či o súhlasnú (preferuje sa pravá, resp. ľavá ruka aj oko), skríženú (pravá ruka a ľavé oko, alebo naopak) či nevyhranenú. Lateralita je dozaista jedným z kľúčových činiteľov mozgovej organizácie jazykových a kognitívnych procesov v norme a patológii, ale na inej úrovni: dnes už vieme, že takmer všetci praváci a väčšina ľavákov má pre reč dominantnú ľavú hemisféru a že patológia nie je zrkadlový obraz normy. Chceme upozorniť, že **vzťah lateralít k poruchám učenia** netreba v bežnej praxi preceňovať, resp. prehnane simplifikovať. V každom prípade je zaujímavé zistiť, akú ruku dieťa v bežných činnostiach a pri písaní preferuje či aký typ lateralít má dyslektik. Na základe takého vyšetrenia však nemôžeme robiť závery o príčinách vývinových porúch a hľadať ich jednoducho v tzv. nevýhodných typoch lateralít.

VI. DIAGNOSTIKA MATEMATICKÝCH SCHOPNOSTÍ

Keďže mnohé dyslektické deti majú aj dyskalkúliu – výskumy odhadujú, že ide približne o 30 % detí – , zmienime sa o metódach zisťovania ťažkostí v matematike. Táto oblasť diagnostiky však vyžaduje od odborníka hlbšie znalosti a väčšiu prax. U nás sa dyskalkúliou systematicky zaoberá L. Košč (detailnú bibliografiu jeho prác uvádza príručka k testovej batérii Vyšetrenie matematických schopností u detí od J. Nováka, 1998), v Čechách J. Novák (1998). Čitateľa odkazujeme na práce týchto dvoch autorov. V každom prípade odborník, ktorý vyšetruje dyslektika, má byť kompetentný urobiť aspoň orientačné vyšetrenie jeho matematických schopností, ak sú pre dieťa zdrojom problémov v učení. Podľa Nováka (1998) **vývin matematických schopností** prechádza týmito **fázami**:

- praktognostickou, keď sa dieťa učí matematicky manipulovať s konkrétnymi alebo inak znázornenými predmetmi,
- verbálnou, ťažiskom ktorej je osvojenie slovného symbolického systému matematického jazyka,
- lexickou a grafickou, keď sa dieťa učí chápať a používať systém grafických znakov a matematickej symboliky (čítanie a písanie čísel, operačných znakov a pod.),
- k ideognostickej fáze, v ktorej sa zásadne rozvíja chápanie matematických pojmov na čoraz vyššej úrovni abstrakcie, tzv. matematické usudzovanie ako také.

V súlade s týmito štádiami vývinu môžeme označiť **stupeň retardácie, resp. poruchy** ako:

1. praktognostická,
2. verbálna,
3. lexická alebo grafická
4. ideognostická dyskalkúlia.

Na diagnostiku odporúčame batériu testov s názvom **Vyšetrenie matematických schopností u detí (Novák, 1998, T-74)**, ktorá obsahuje úlohy, pomôcky, príručku aj monografiu, podľa ktorej sa dá dospieť k teoreticky zakotvenému neuropsychologickému chápaniu problémov dieťaťa v matematike a následnej formulácii nápravných opatrení. Batéria pozostáva zo súboru testov na posudzovanie matematických schopností – sem je zaradený test **Číselný trojuholník a Kalkúlia III**, a zo súboru **špecifických skúšok na posudzovanie matematických schopností**, ktoré hodnotia jednotlivé faktory schopností: percepčné (zaradená je aj Rey-Osterriethova figúra), verbálne, lexikálne, priestorové a grafické, operacionálne, pamäťové a matematický úsudok.

Na rýchlu sondu do matematických schopností odporúčame použiť **Rey-Osterriethov test komplexnej figúry** (pozri kap. V.3), odhaľujúci **vnímanie a zapamätávanie priestorových vzťahov a mentálnej manipulácie s priestorom**, ktoré vstupujú do matematických schopností ako „geometrický faktor“. V praxi sa osvedčil aj test **Číselný štvorec (Jirásek, 1975, 1992, T-3)**, v ktorom má dieťa na predloženej tabuľke čo najrýchlejšie vyhľadávať, ukazovať a hovoriť čísla od 1 do 25 tak, ako po sebe nasledujú. Čísla sú rozmiestnené na papierovom štvorci v piatich radoch po päť v náhodnom poradí. Úloha sa opakuje päťkrát za sebou. Meria sa čas, za ktorý dieťa vyhľadáva čísla od 1 do 25. Hodnotí sa rýchlosť i faktor učenia.

VII. HODNOTENIE ČÍTANIA, PÍSANIA A PRAVOPISNÝCH SCHOPNOSTÍ

V diagnostike čítania, písania a pravopisných schopností na Slovensku máme doteraz pomerne obmedzený výber publikovaných štandardizovaných metód. Viaceré metódy sú pripravené do tlače alebo sa vyvíjajú a overujú v rámci projektu ELDEL. Tie, ktoré sú k dispozícii, i tie, ktoré očakávame v najbližšej budúcnosti, tu bližšie popisujeme a charakterizujeme z pohľadu vlastnej teoretickej perspektívy aj praktických skúseností.

VII.1 Diagnostika špecifických porúch učenia

(Novák, 2002, preklad a adaptácia Požár, 2002, T-239)

Ide o súbor špecifických skúšok a testov, doteraz neštandardizovaných i štandardizovaných, ale často používaných v praxi, ktoré autor príručky J. Novák zostavil do jednej batérie. So súhlasom viacerých autorov sú v nej zaradené úplne alebo čiastočne prevzaté metodiky (citované podľa príručky, s. 7)⁵:

- Matějček, Z. a kol.: Skúška čítania, 1987
- Matějček, Z., Žlab, Z.: *Skúška laterality*, 1972
- Košč, M., Novák, J.: *Rey-Osterriethova komplexná figúra*, 1997
- Kučera, O. a kol.: Skúška laterality a pravo-ľavej orientácie, 1961
- Wepman, J. W.: *Diskriminačný sluchový test*, 1960
- Matějček, Z.: *Skúška sluchového rozlišovania*, 1995
- Matějček, Z.: *Skúška sluchovej analýzy a syntézy*, 1995
- Žlab, Z.: Skúška zmyslu pre rytmus, 1960
- Míka, J.: *Orientačný test dynamickej praxie*.

K nim sú do batérie pridané skúšky na hodnotenie písomného prejavu a expresívnej reči.

Písomný prejav sa hodnotí v troch oblastiach: **opisovanie textu, prepisovanie textu a diktát** (pre 1. až 8. ročník ZŠ). **Chybovosť v diktátoch** sa sleduje z hľadiska tzv. **špecifických** a **nešpecifických** chýb, pričom za špecifickú chybu sa pokladá vynechanie, pridanie alebo zámena diakritických znamienok, písmena, slabiky, slova, ďalej chyby v slabikách di/ ti/ ni/ dy/ ty/ ny, chyby v znelosti a pod. Za nešpecifické autor pokladá chyby v koncovkách podstatných a prídavných mien, vo vybraných slovách atď. Z nášho pohľadu sa tu **neuplatňuje jazykovo-kognitívny prístup: analýza chýb neumožňuje diferencovane posúdiť „mechanizmy“ chýb**, ktorých sa deti dopúšťajú, a následne sformulovať ciele a nápravné opatrenia.

⁵ Kurzívou sú vyznačené tie testy a skúšky, ktoré sme už vyššie opísali.

V oblasti **expresívnej reči** sa posudzujú **vyjadrovacie schopnosti** (na základe motivačného rozhovoru s dieťaťom), **artikulačná obratnosť, špecifické asimilácie a výslovnosť hlások** (všetko pomocou opakovania slov a viet) a zaznamenáva sa i prípadný výskyt iných porúch reči.

Z hľadiska stupňa zložitosti diagnostikovaných oblastí Novák rozčleňuje jednotlivé testy a skúšky na:

a) komplexné (skúška čítania, opis a prepis textu, diktát, expresívna reč a lateralita),

b) percepčno-motorické (kreslenie komplexnej figúry, reprodukcia rytmu, skúška jemnej motoriky, skúška smerovej a stranovej orientácie),

c) percepčné (zraková a sluchová diferenciácia, sluchová analýza a syntéza, vnímanie rytmu).

Pri skôr vydaných testoch čitateľ nájde štandardizáciu a normy v ich pôvodných príručkách. Ostatné skúšky boli **štandardizované** na súbore 108 žiakov **českých základných škôl** s identifikovanými ťažkosťami v učení, priemerný vek vzorky bol 9;7 roka s intelektovými schopnosťami v strednom pásme populačnej normy. **Adaptácia skúšok na čítanie a písanie je z nášho pohľadu nedostatočná.** Napríklad v texte na čítanie pozostávajúcom z pseudoslov je vysoké zastúpenie fonologických štruktúr, ktoré sa nevyskytujú v slovenčine (napr. *Špízdra moulita pa dady bad tyš tezna ktýra katoura*). Navyše, **analýza chýb a percentilové normy** sú vytvorené **pre diktáty v českom jazyku, ktoré písali českí dyslektici.** Jednotlivé časti batérie – teda jej **percepčno-motorické skúšky** – však môžu byť dobrým **orientačným nástrojom v diagnostike ŠPU** aj u našich detí.

VII.2 Matějčekova Skúška čítania

(Matějček a kol., 1987, T-202)

Táto skúška je doteraz najpoužívanejšou metódou na diagnostiku čítania nielen v Čechách, ale aj na Slovensku, hoci u **nás nebola štandardizovaná** (texty sú preložené, normy sú získané na základných školách v ČR). Má dobré psychometrické vlastnosti, jej výsledky – počet správne prečítaných slov za minútu a spôsob čítania – korelujú so známku z českého jazyka a s učiteľovým posudzovaním čitateľskej vyspelosti (v rôznych ročníkoch okolo .50 – .60).

Pozostáva z jedenástich textov s rozdielnou náročnosťou, určených pre žiakov prvého až šiesteho ročníka základných škôl:

- pre 1. ročník *Čítanie písmen, Mačiatko, Alena, Zajačik,*
- pre 2. a 3. ročník *Zajačik, Kvočka a kocúr, Doma,*
- pre 3. až 5. ročník *Kapor, Sýkorky,*
- pre 5. a 6. ročník *O krtkovi, Jedľa a dub,*
- pre 2. až 6. ročník text, pozostávajúci z pseudoslov – *článok v neznámej reči Latyš.*

Postup vyšetrovania čítania nahlas je nasledovný. Žiak prečíta nadpis. Keď očami prejde na prvé slovo textu, začína sa merať čas. Dieťa číta text zo svojej predlohy, vyšetrujúci sleduje čítanie a zaznamená si, kde sa v texte nachádza po uplynutí prvej minúty. Zaznamenávajú sa aj chybné prečítané slová a ich prípadné opravy. Za chyby sa nepokladajú odchýlky vo výslovnosti slov, spôsobené špecifickými asimiláciami alebo artikulačnou neobratnosťou či dysláliou. Po prečítaní celého textu sa vyhodnotí počet správne prečítaných slov za prvú minútu, prípadne aj za ďalšie dve

minúty. Tento údaj charakterizuje **techniku čítania**. Normy pre prvú minútu sú uvedené pre jednotlivé texty a ročníky vo forme čitateľského kvocientu (ČQ) a stenov. Čitateľský kvocient umožňuje porovnať výkon v čítaní s výkonom v inteligenčnom teste, ak je tiež vyjadrený vo formáte IQ, čo je z hľadiska diagnostiky, resp. diskrepančného modelu výhodné. Normy sú spracované aj pre percento chýb za prvú minútu, čo umožňuje hlbšiu interpretáciu výsledku s dôrazom na **presnosť čítania**: sú deti, ktoré čítajú pomaly a presnejšie, a deti, ktoré čítajú rýchlo a menej presne, ale môžu dospieť k rovnakému počtu správne prečítaných slov za minútu.

Autori vytvorili **klasifikáciu chýb**, ktorá otvára priestor pre kvalitatívnu analýzu a rozlišuje:

- lokalizáciu chyby – kde v slove sa nachádza,
- tvar chyby – zámenny zvukovo alebo tvarovo podobných písmen, inverzie poradia písmen, vynechanie alebo pridanie písmen v slovách,
- význam chyby – ako je význam chybné prečítaného slova vzdialený od významu slova v texte.

Ďalšou cennou dostupnou informáciou v teste je kvalitatívne **hodnotenie stupňa čitateľských návykov**, ktoré odporúčame prebrať ako súčasť diagnostiky čítania aj pomocou iných skúšok. Autori vytvorili 6-bodovú stupnicu (príručka, s. 53) a vypracovali aj tabuľku (tamtiež, s. 54 – 55), ako jednotlivé stupne korešpondujú s kvalitou čitateľských návykov v prvom až šiestom ročníku ZŠ.

1. Dieťa číta skupiny slov, plynulo, s citom pre kontext, so správnou alebo takmer správnou intonáciou.

2. Číta po slovách, celkom vyrovnané, bez dlhších zarážok, niekedy aj skupiny slov plynulo. Ešte bez vetnej intonácie. (Zarážky sú ojedinelé, len pri veľmi obťažných slovách).

3. Číta väčšinou po slovách, nie však isto a plynulo. Zarazí sa pred ťažkými a neznámymi slovami. Pauzy medzi slovami sú zreteľné (niektoré ťažké slová musí vyslabikovať).

4. Slabikuje plynulo nahlas alebo slabikuje potichu a potom vysloví celé slovo (tzv. dvojité čítanie). Medzi slovami sú zreteľné, dlhé pauzy. (Dieťa číta každé slovo osobitne, len krátke známe slová prečíta bez ťažkostí a naraz.)

5. Slabikuje nahlas, slabiky zreteľne oddeľuje. Niekedy si ešte musí pomáhať hláskovaním, najmä ak ide o spoluhláskový zhluk.

6. Hláskuje. Skladá z hlások slabiky alebo si vymenuje všetky hlásky v slove a potom „odhaduje“ znenie slova.

Za **slabú stránku tohto testu** považujeme **hodnotenie porozumenia čítaného**, ktoré je v transparentných ortografiách z hľadiska diagnostiky dyslexie kľúčovým ukazovateľom. To sa realizuje bezprostredne po prečítaní textu pomocou inštrukcie, ktorou dieťa vyzveme, aby prerozprávalo všetko, čo čítalo. Odpovede zapisujeme a kvalitatívne hodnotíme na ďalšej 6-bodovej stupnici (príručka, s. 54), kde je odstupňované (1) spoľahlivé porozumenie až po (6) úplné neporozumenie prečítaného. Fakt, že máme k dispozícii dve 6-bodové stupnice, nám umožňuje porovnať a číselne vyjadriť zvládnutie techniky čítania vo vzťahu k porozumeniu textu, čo je výhodné. Ale taký „**di-zajn**“ **zisťovania porozumenia, ktorý plne závisí od naratívnych zručností dieťaťa, ako aj od jeho jazykovej kompetencie, považujeme za nedostatočný** a jeho výsledky za orientačné. Skúška čítania je dnes neodmysliteľnou súčasťou individuálnej diagnostiky čítania a má oveľa viac silných stránok ako nedostatkov. Hodnotenie čítania s porozumením však vyžaduje presnejší a diferencovanejší prístup.

VII.3 G-test a Čítací diskriminačný test

Skúška G (Milan, 1969, T-65) vznikla v štyridsiatych rokoch minulého storočia pre potreby praxe (z tohto obdobia pochádzajú aj normy). Cieľom skúšky je zistiť rýchlosť porozumenia prečítaného textu neodbornej, všeobecnej povahy. Test je zostavený z oznamovacích viet, ktoré deklarujú nejakú informáciu. Za vetou je vždy otázka, ktorá sa vzťahuje na jej obsah. Napríklad:

Okná chránia miestnosti pred zimou. Pred čím chránia okná miestnosti?.....
Kosti sú oporou mäkkých častí tela. Akých častí tela sú kosti oporou?

Úlohou vyšetrovanej osoby je za otázku na riadok napísať odpoveď. Odpoveď má byť jednoslovná, len kde je to nevyhnutné, povoľuje sa dlhšia (predložkové spojenie alebo slovné spojenie). **Správna a rýchla odpoveď závisí nielen od kvality čitateľských návykov, ale do veľkej miery aj od jazykového (gramatického) citu vyšetrovanej osoby, úrovne porozumenia orálnej reči, ako aj od zvládnutia písanej reči.** Viet je spolu 186, časový limit na riešenie testu je 14 minút. Skóre predstavuje počet správnych odpovedí. Normy sú vypracované pre kategórie žiakov rôznych typov škôl od prvého ročníka po dospelosť. Testovanie môže byť hromadné, skupinové alebo aj individuálne. V našej praxi sa niekedy používa skrátená verzia skúšky bez noriem, keďže celý test je pre dyslektikov a deti s narušeným vývinom reči náročný aj veľmi dlhý.

Čítací diskriminačný test (Raiskup, 1969, T-71) patrí takisto k starším testom. Jeho podstatou je pochopenie (porozumenie) významu súvetí, v ktorých sa vyskytujú viac-menej podobné slová, mená, značky, čísla, dátumy alebo fyzikálne či chemické vzorce. Od vyšetrovaného sa vyžaduje postupné čítanie viet a dopisovanie jednoslovných odpovedí na otázky vzťahujúce sa na tieto vety. Napríklad:

Slovenský geológ Dionýz Štúr bol iba vzdialeným príbuzným národného buditeľa Ludovíta Štúra. Aké krstné meno mal geológ Štúr?
Sardinky sa k nám dovážajú najviac zo Španielska, Taliansko nám dodáva prevažne sardely. Aké ryby sa k nám dovážajú z Talianska?

Vyžaduje sa jednoslovná odpoveď, nanajvýš v konkrétnych prípadoch dvojslovné spojenie. Úloha je spolu štyridsať, časový limit na ich riešenie je sedem minút. Základné skóre je počet správnych odpovedí. Dá sa vypočítať aj pomer chybné a správne vyriešených úloh, ktorý vyjadruje **spoľahlivosť diskriminácie pri rýchlom čítaní**. Kvalitatívna analýza chybných odpovedí umožní posúdiť, aké typy textu sú pre vyšetrovanú osobu náročné (bežné pojmy, odborné výrazy, symboly a značky a pod.). **Aj tento test je citlivý na jazykový cit a porozumenie reči, ale kladie vyššie nároky na pamäť, diskrimináciu a pozornosť.** Výsledky vysoko korelujú s verbálnym intelektom. Je to obľúbená metóda v psychologických výskumoch, kde sa vyžaduje posudzovanie úrovne čítania s porozumením.

VII.4 Skúšky čítania

(Váryová, Mikulajová, 2009, experimentálna verzia)

Tento súbor skúšok sme vytvorili koncom deväťdesiatych rokov, keď sme sa začali hlbšie zaujímať o jazykovo-kognitívne procesy v čítaní. Medzitým sme skúšky čiastočne prepracovali a doplnili najmä o kvalitnejšie hodnotenie porozumenia.

Súbor skúšok tvorí **skúška čítania 20 slov, skúška čítania 20 pseudoslov a dva texty na čítanie s porozumením.**

Pri výbere textov sme sa inšpirovali dnes už klasickou slovenskou detskou literatúrou: rozhodli sme sa pre dve rozprávky Márie Ďuričkovej, ktoré sú zábavné a ich pochopenie vyžaduje istý dôvtip. **Texty Ráno a Nakupovací pes** sme minimálne upravili na rozsah približne 250 slov. Úlohou dieťaťa je nahlas prečítať text a následne zodpovedať otázky na porozumenie.

Skúška umožňuje hodnotiť viaceré **ukazovatele čítania:**

- **technika čítania** – počet správne prečítaných slov za 1. minútu, 2. minútu a ich priemer, ako aj celkový čas, za ktorý dieťa prečíta celý text (alebo jeho prvú polovicu),
- úroveň **porozumenia informácií, ktoré boli priamo vyjadrené v texte:** dieťa odpovedá na šesť otázok, pričom v každej vyberá správnu odpoveď z troch ponúknutých alternatív, napríklad: *Čo Jožka naozaj prebudilo? a) reflektory, b) slnko, c) budík,*
- odpovede na otázky, ktoré vyžadujú od dieťaťa **hlbšie pochopenie textu „medzi riadkami“;** sú to tri otázky, vyžadujúce vlastnú odpoveď i jej odôvodnenie, napríklad: *Bol Jožko naozaj v televízii?... A prečo si to myslíš?.....*

Spracovali sme aj schému na **analýzu chýb**, v ktorej rozlišujeme **chyby na úrovni slova** (séman-tické zámery alebo prečítanie pseudoslova namiesto slova a ich detailnejšia analýza) a **chyby na úrovni vety** (pridanie alebo vynechanie slova vo vete a chyby, ktoré narúšajú gramatickú alebo významovú správnosť vety, a ich detailnejšia analýza). Skúšky majú veľmi dobrú reliabilitu aj validitu (bližšie údaje uvádzame v príručke). Dva texty sú vzájomne vyvážené a môžu sa alternatívne používať ako paralelné formy testu A a B. Normy sú vyjadrené v percentiloch aj stenoch pre chlapcov a dievčatá spoločne, keďže sa v žiadnom z ukazovateľov ani v jednom ročníku nezistili štatisticky významné interpohlavné rozdiely. Skúšky čítania sú určené na **individuálne vyšetrenie.**

VII.5 Test čítania s porozumením

(Caravolas, Mikulajová, Vencelová, experimentálna verzia)

Prax však často vyžaduje skupinové alebo hromadné využívanie testov, najmä pokiaľ ide o vyhľadávanie rizikových jedincov alebo na výskumné účely. Pre potreby výskumu ortografických schopností u slovensky hovoriacich detí (Caravolas, Mikulajová, Vencelová, 2008) sme vytvorili slovenskú adaptáciu testu čítania s porozumením (Caravolas, Volín, 2005), ktorý má potenciál na široké praktické využitie. Je to vlastne **globálne meradlo čitateľských schopností**, lebo hodnotí **schopnosť porozumenia viet v časovo obmedzenom intervale.** Výkon dieťaťa závisí od schopnosti dekodovať alebo presne a rýchlo rozpoznávať slová a súčasne s tým extrahovať význam textovej pasáže.

Žiak má za úlohu prečítať krátku pasáž textu, v ktorej chýba jedno alebo dve slová (existuje ľahšia a náročnejšia verzia testu). Pod textom je ponuka piatich slov, z ktorých jedno správne doplní význam vety. Toto slovo treba podčiarknuť. Uvádzame príklad ľahšej (1) a náročnejšej (2) verzie testu:

Príklad 1:

Podčiarknite správne slovo:

Mlieko môžeš piť z pohára alebo z _____ .

ulice trávy kravy koláča hrnček

Príklad 2:

Podčiarknite správne slovo:

Mlieko môžeš _____A_____ z pohára alebo z _____B_____ .

A. zjesť vidieť hodiť piť natrieť B. ulice trávy krawy koláča hrnčeka

Môžeme vypočítať dve skóre:

- globálne skóre – počet správne vyriešených položiek z celkového počtu položiek v teste (miera závislá od rýchlosti riešenia),
- skóre presnosti: počet správne vyriešených položiek z tých, ktoré dieťa riešilo (miera nezávisí od rýchlosti riešenia).

Test má dobré psychometrické parametre a bude publikovaný s normami pre 1. – 9. ročník ZŠ a s údajmi o výkonoch slabých čitateľov starších ako 15 rokov.

VII.6 Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax (Caravolas, Mikulajová, Vencelová, 2008)

Súbor testov je vytvorený na hodnotenie výkonov v pravopise. Pozostáva zo siedmich testov, ktoré sa zameriavajú na rôzne aspekty osvojovania slovenského pravopisu v 1. – 4. ročníku ZŠ. Testy majú formu diktátov, každý zisťuje mieru zvládnutia istého pravopisného javu:

1. Test *Diakritika – fonematický princíp* mapuje znalosť písania dĺžňov a mäkčeňov.
2. V teste *Diakritika – písanie hlások d, t, ň* ide o písanie diakritiky vzhľadom na grafémové okolie (*da – de* a pod.).
3. V teste *Písanie i/í po mäkkých spoluhláskach a y/ý po tvrdých spoluhláskach* sa od dieťaťa vyžaduje, aby „potlačilo“ jednoduchý princíp „píš, ako počuješ“ a zohľadnilo charakter predchádzajúcej spoluhlásky.
4. Test *Spodobovanie* slúži na hodnotenie schopnosti využiť znalosti o morfematickej štruktúre slova v písaní.
5. Test *Hranice slov* je zameraný na schopnosť dieťaťa správne deliť slová v rámci slovných spojení (napriek tomu, že ich výslovnosť je splývavá a slová počuje „spolu“).
6. Test *Vybrané slová* hodnotí používanie lexikálnej znalosti pri písaní, t.j. schopnosť dieťaťa vytvoriť, podržať a efektívne vybaviť ortografický obraz slova.
7. *Gramatický test* mapuje schopnosť využiť informácie o gramatickom statuse slov (slovný druh, osoba, pád, číslo).

Pri tvorbe batérie sme zohľadňovali najnovšie poznatky o jazykových a poznávacích procesoch v osvojovaní si písanej reči v norme a patológii: **úlohu naučených pravidiel, úlohu frekvencií slov a sublexikálnych jednotiek**, atď. Žiakom 1. – 4. ročníka ZŠ sme diktovali tie isté diktáty bez ohľadu na to, či daný pravopisný jav už v škole preberali, alebo nie. Okrem charakteristiky **výkonov bežnej populácie** sme v kapitole o **písaní dyslektických detí** a v **ilustratívnych kazuistikách** zhrnuli aj naše klinické skúsenosti.

Metodika umožňuje:

- zistiť **aktuálnu úroveň pravopisných schopností** dieťaťa vzhľadom na ročník a učivo, ktoré preberá v škole,
- zistiť, **aké kognitívne stratégie pri písaní používa**, aké mechanizmy učenia preferuje (mieru implicitného a explicitného učenia) a ako efektívne to robí,

- zistiť profil jeho pravopisných schopností: štruktúru silných a slabých stránok, **cielenne naplánovať intervenciu a sformulovať pedagogické odporúčania, a to i u starších detí.**

Testy boli v r. 2003 – 2006 štandardizované na vzorke 550 detí, normy sú spracované vo forme percentilov a štandardných skóre. Metodika je určená pre logopédov, psychológov, špeciálnych pedagógov aj učiteľov. Použiť sa dá individuálne aj skupinovo.

VII.7 Dotazníky na posudzovanie gramotnosti detí

Situácia na Slovensku v čitateľskej gramotnosti žiakov základných škôl je alarmujúca, o čom svedčia závery medzinárodného monitorovania v rámci projektu PISA 2006: **slovenská pätnásť-ročná mládež sa umiestnila na 26. mieste v rebríčku 30 krajín OECD, pričom 27,8 % žiakov dosiahlo stupeň 0 až 1 na 5-bodovej škále, čo sa označuje za rizikové pásmo.** Keďže výkony v čítaní sa z vývinového hľadiska všeobecne ukazujú ako pomerne stabilné, je nevyhnutné, aby učitelia mali objektívne nástroje, umožňujúce včasnú identifikáciu detí, ktoré dosahujú slabú úroveň v osvojení gramotnosti.

Dotazník na hodnotenie ranej gramotnosti pre učiteľov (Mikulajová, Váryová, 2009, experimentálna verzia) sme vytvorili pre potreby praxe so zameraním na mladší školský vek. Po obsahovej stránke sme vychádzali z učebných osnov slovenského jazyka a literatúry pre 1. stupeň ZŠ, zo vzdelávacieho štandardu zo slovenského jazyka a poznatkov o vývine jazykových schopností v mladšom školskom veku v norme a pri poruchách učenia (Bernstein, Tiegerman-Farber, 2002).

Zostavili sme **štyri samostatné dotazníky pre 1. až 4. ročník ZŠ**, v ktorých učiteľ hodnotí tri okruhy schopností a spôsobilostí žiaka: **1. orálnu reč a jazykovo-kognitívne schopnosti, 2. čítanie, 3. písanie a pravopis.** V prvom okruhu sa položky zameriavajú na fonologické schopnosti (zrozumiteľnosť, výslovnosť), gramatickú správnosť, porozumenie, slovnú zásobu, naratívne a konverzačné zručnosti a verbálnu pamäť. Položky na čítanie zisťujú techniku čítania (presnosť, plynulosť, rýchlosť, intonáciu), úroveň porozumenia a reprodukcie textu a čitateľské návyky. Položky na písanú reč hodnotia techniku písania, písanie na diktát, mieru zvládnutia pravopisných pravidiel a ortografické uvedomovanie.

Dotazník má charakter posudzovacej numerickej škály s hodnotami 4, 3, 2, 1 pre všetkých dvadsaťpäť položiek, žiak môže spolu získať 100 bodov. Dotazníky pre jednotlivé ročníky majú veľmi dobré psychometrické vlastnosti: napríklad v 2. ročníku vnútorná konzistencia $\alpha = 0,892$ a korelácia celkového skóre s pravopisnými testami je 0,722 (bližšie pozri Mikulajová, Váryová, Brišáková, 2009). Normy sú spracované pre celkové skóre aj pre tri oblasti schopností pre každý ročník samostatne, čo umožňuje diferencovaný pohľad na profil gramotnosti žiakov. Ako príklad uvádzame jednu položku z každého okruhu dotazníka pre 2. ročník (tabuľka 3).

Tabuľka 3
Ukážka z dotazníka pre učiteľov – 2. ročník ZŠ

| Keď rozpráva, vyslovuje: | | | |
|---|--------------------------|------------------------------|-----------------------|
| väčšinu hlások nesprávne | viaceré hlásky nesprávne | jednu – dve hlásky nesprávne | všetky hlásky správne |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Dokáže vytiahnuť z textu podstatnú informáciu, zapamätať si ju, prípadne o nej diskutovať? | | | |
| nie | zriedka | väčšinou | takmer vždy/vždy |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Napíše podľa diktovania správne krátky text? | | | |
| nie | zriedka | väčšinou | takmer vždy/vždy |
| 1 | 2 | 3 | 4 |

Pre odborníka je v diagnostickom procese veľmi informatívne nielen hodnotenie učiteľa, ale aj to, ako dieťa samotné – či už ide o dyslektika alebo slabého žiaka – vníma a hodnotí samo seba, vlastné schopnosti a výkony súvisiace s učením. S týmto cieľom **Matějček a Vágnerová (1987, T-216)** zostavili **Dotazník sebachápania školskej úspešnosti detí – SPAS**. Dotazník je pre deti vo veku 10 až 15 rokov (v škole 4. až 8. ročník ZŠ). Podmienkou administrovania je dosiahnutá úroveň tzv. sociálnej únosnosti čítania, teda čítanie okolo 60 slov za minútu s porozumením.

Dotazník tvorí 48 výrokov, s ktorými má žiak vyjadriť súhlas alebo nesúhlas (iná možnosť sa neponúka). Výroky sú formulované „kladne“ i „záporne“ z hľadiska vyjadrenia ťažkostí v učení, napríklad:

Stále čítam dosť pomaly a to ma otravuje.

Mám rád úlohy, nad ktorými sa musí rozmýšľať.

V diktátoch mávam veľa chýb.

V škole mi ide všetko ľahko, bez ťažkostí. Cítim sa tam dobre.

Výroky sa viažu na šesť oblastí a vyhodnocujú sa na relatívne nezávislých škálach:

- Všeobecné schopnosti
- Matematika
- Čítanie
- Pravopis
- Písanie
- Sebadôvera.

Metóda má dobré psychometrické vlastnosti a objektívne odzrkadľuje sebaobraz a prežívanie detí. Normy sú spracované pre chlapcov a dievčatá osobitne a sú vyjadrené v stenoch. Normy sú k dispozícii pre každú škálu samostatne, i pre celkové skóre. Dotazník SPAS je **výborným východiskom v poradenskom procese**: je zaujímavé dať dotazník dieťaťu a aj jeho rodičovi. Rodiča môžeme požiadať, aby odpovedal na otázky podľa toho, ako on sám vníma svoje dieťa, alebo prípadne aby dotazník vyplnil očami svojho dieťaťa. Dozvieme sa tak informácie o rodinných vzťahoch, ktoré zvyšujú efektivitu každej dobrej intervencie.

ZÁVER

Tento učebný text má slúžiť všetkým študentom a odborníkom, ktorí sa zaoberajú problematikou ŠPU a prichádzajú do styku s deťmi s poruchami učenia. Mojm cieľom bolo priniesť prehľad metód, ktoré sú určené na diagnostiku dyslexie u detí. Metódy som zaradila bez ohľadu na ich teoretické kvality, aktuálnosť či dostupnosť na trhu. K otázkam súvisiacim najmä s ich efektivitou som sa usilovala vyjadriť na základe vlastných poznatkov aj viacročných praktických skúseností.

Som presvedčená, že o kvalite a efektívite našej diagnostickej práce napokon nerozhoduje výber toho či onoho testu, ale posun v chápaní problému a reflektovanie novej paradigmy, ktorá je prítomná v teoretických názoroch na čítanie a dyslexiu v posledných dvoch desaťročiach. Na Slovensku zatiaľ nemôžeme považovať poruchy učenia za starú, „zvládnutú tému“.

To vyžaduje viaceré praktické opatrenia:

- vytvárať najmä v rezorte školstva príležitosti na skutočne kvalitné vzdelávanie a prácu odborníkov, aby sa diagnostika aj terapia ŠPU mohla ťažiskovo preniesť do škôl,
- poskytnúť praxi moderné, teoreticky podložené a štandardizované testy a skúšky, aby diagnostika nebola intuitívna alebo nevedecká,
- zaškolovať odborníkov v týchto metódach, aby vedeli, čo a prečo merajú a hodnotia,
- otvoriť sa spolupráci: mnohé testy a skúšky patria do rúk nielen psychológom, ale i kvalifikovaným učiteľom, logopédom a špeciálnym pedagógom, ak s nimi vedia pracovať. Prvoradú úlohu však vždy bude zohrávať náš záujem a potenciál na zmenu stereotypov.

LITERATÚRA

- ANTALÍKOVÁ, J.:** *Možnosti využitia dynamického hodnotenia u detí s dyskalkúliou*. Diplomová práca na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Barbora Váryová. Bratislava 2008.
- BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E.:** *Analýza obťažnosti položiek verbálnych subtestov Woodcock-Johnsonovej batérie testov u rómskych detí*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 44, 2009, 2, 174 – 183.
- BERNSTEIN, D., TIEGERMAN-FARBER, E.:** *Language and communication disorders in children*. Boston: Allyn and Bacon 2002. ISBN 0-205-33635-3.
- BISHOP, D. V. M.:** *The underlying nature of specific language impairment*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1992, 3 – 66.
- BISHOP, D. V. M.:** *Test for Reception of Grammar TROG-2*. London: The Psychological Corporation, Ltd. 2003. ISBN: 0-7491-2131-9.
- BISHOP, D. V. M.:** *The Children's Communication Checklist CCC-2*. London: The Psychological Corporation, Ltd. 2003. ISBN: 97-8074-9126-100.
- BREŽNÁ, A.:** *Vypracovanie metodiky na diagnostiku fonologického uvedomovania u predškôľakov*. Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 2000.
- BUTLER, K., SILLIMAN, E.:** *Speaking, reading, and writing in children with language learning disabilities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 2002. ISBN 0-8058-3366-8.
- CARAVOLAS, M.:** *Osvojovanie pravopisu v alfabetickej systéme: prehľad problematiky a implikácie pre slovenčinu*. In: Lechta, V. (Ed.): *Logopaedica VII. Zborník SAL*. Bratislava: Liečreh Gúth 2005, 23 – 31. ISBN 80-88932-18-1.
- CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L.:** *Súbor testov na hodnotenie pravopisných schopností pre školskú a klinickú prax*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov 2008. ISBN 978-80-89113-61-3.
- CARAVOLAS, M., MIKULAJOVÁ, M., VENCELOVÁ, L.:** *Test čítania s porozumením*. Experimentálna verzia, 2009.
- CARAVOLAS, M., VOLÍN, J.:** *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství 2005. ISBN 80-86856-06-2.
- CSÉFALVAY, Zs.:** *Diagnostika afázie*. In: Lechta, V. (Ed.): *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta 1995, 146 – 175. ISBN 80-88824-18-4.
- DANIEL, J.:** *Stroopov test*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1983. T-56.
- DEWART, H., SUMMERS, S.:** *The pragmatics profile of everyday communication skills in school-age children*. 1995. Dostupné na: <http://www.wedit.wmin.ac.uk/psychology/pp/children.htm>
- DI SIMONI, F.:** *The Token test for Children*. Austin: Pro-ed, Inc. 1978.
- DOTAZNÍK PREDNOSTÍ A NEDOSTATKOV SDQ. The strengths and difficulties Questionnaire. 1997. Dostupné na: <http://www.sdqinfo.com/b1.html>**
- EDUCATIONAL MEASUREMENT: ISSUES AND PRACTICE**. 17, 2, 1998.
- EDFELDT, A. W.:** *Reverzný test*. Upravila M. Jurčová. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1973. T-1.
- FERJENČÍK, J.:** *Farebné progresívne matice*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1985. T-64.
- FEUERSTEIN, R. ET AL.:** *Prerequisites for assessment of learning potential: the LPAD model*. In: Lidz, C. (ed.): *Dynamic assessment. An interactional approach to evaluating learning potential*. The Guilford Press 1987, 35 – 51. ISBN 0-89862-695-1.

- GÁLOVÁ, M.:** *Profil zajakavých a intaktných detí školského veku v HSET*. Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 2000.
- GERBER, A.:** *Language-related learning disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co. 1993. ISBN 1-55766-053-0.
- GOULANDRIS, N. (Ed.):** *Dyslexia in different languages*. London: Whurr Publishers 2003. ISBN 1-86156-153-9.
- Göppingenský neverbálny test školskej zrelosti**. Experimentálna verzia. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 1974 – 1975.
- GRIMM, H., SCHÖLLER, H., MIKULAJOVÁ, M.:** *Heidelberský test rečového vývinu*. Bratislava: Psychodiagnostika, a. s. 1997. T-40.
- HULME, CH., SNOWLING, M.:** *Developmental disorders of language and cognition*. Wiley-Blackwell 2009. ISBN 978-0-631-20612-5.
- JIRÁSEK, J.:** *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1970. T-33.
- JIRÁSEK, J.:** *Číselný čtverec*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1975. T-3.
- KAPALKOVÁ, S.:** *Vývin naratív v predškolskom veku*. In: Lechta, V. (Ed.): *Logopaedica V*. Zborník SAL. Liečreh Gúth, Bratislava 2002, 34-38. ISBN 80-88932-10-6.
- KAUFMAN, A., KAUFMAN, N.:** *Kaufmanova hodnotiacia batéria pre deti – K-ABC*. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s. 1999. T-19.
- KONDÁŠ, O.:** *Obrázkovo-slovníková skúška*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1972. T-8.
- KROGH, T.:** *Krešbný test školskej spôsobilosti*. V úprave E. Gajdošovej a G. Heréniovej. Bratislava: Psychol Insight, spol. s r.o. 1996. 28 s.
- KOŠČ, M., NOVÁK, J.:** *Reyov-Osterriethov test komplexnej figúry*. Bratislava: Psychodiagnostika, a.s. 1997. T-65.
- KOVÁRIKOVÁ, M.:** *Rýchle automatické pomenovanie u detí*. Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 2004.
- KUBEŠOVÁ, M.:** *Aplikácia dynamického hodnotenia pri posudzovaní kognitívnych operácií rómskych detí*. Diplomová práca na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Barbora Váryová. Bratislava 2006.
- KUČERA, M.:** *Test koncentrace pozornosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1980. T-52.
- KURILLOVÁ, I.:** *Vyšetrenie porozumenia reči Token testom u detí*. Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 2000.
- LAHEY, M.:** *Language disorders and language development*. New York: Macmillan Publ. Comp. 1988. ISBN 0-02-367130-0.
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A. M., FOWLER, C., FISCHER, F. W.:** *Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader*. In: A. S. Reber, D. L. Scarborough (Eds.): *Toward a psychology of reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1977.
- LURIJA, A. R.:** *Ľudský mozog a psychické procesy*. Bratislava: SPN 1975.
- LYON, G. R., SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A.:** *A definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53, 2003, 1 – 14.
- MACEKOVÁ, A.:** *Konkrétne operácie myslenia detí so špecifickými poruchami učenia*. Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 1997.
- MATĚJČEK, Z.:** *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H&H 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., STRNADOVÁ, M.:** *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1974. T-32.
- MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z.:** *Skúška laterality*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1972. T-116.
- MATĚJČEK, Z., ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z.:** *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1987. T-202.

- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.:** *Dotazník sebezpojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1987. T-216.
- MEDZINÁRODNÁ KLASIFIKÁCIA CHORÔB** [on-line], 10. revízia (MKCH 10) Ženeva: Svetová zdravotnícka organizácia. Verzia 2007. Dostupné na: <http://www.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>.
- MÍKA, J.:** *Orientační test dynamické praxe*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy 1982. T-50.
- MIKULAJOVÁ, M.:** *Možnosti ranej predikcie vývinových porúch písanej reči*. Československá psychologie, 2008, LII, 1, s. 59 – 69.
- MIKULAJOVÁ, M.:** *Špecifické poruchy učenia*. In: A. Kerekreťiová a kol.: *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava 2009, 290 – 306. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I.:** *Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: vo vlastnom náklade 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- MIKULAJOVÁ, M., VÁRYOVÁ, B.:** *Skríning detí ohrozených dyslexiou*. Experimentálna verzia.
- MIKULAJOVÁ, M., VÁRYOVÁ, B.:** *Dotazník na hodnotenie ranej gramotnosti pre učiteľov*. Experimentálna verzia.
- MIKULAJOVÁ, M., VÁRYOVÁ, B., BRIŠÁKOVÁ, K.:** *Dotazník na hodnotenie ranej gramotnosti pre učiteľov*. In: Cséfalvay, Zs. (Ed.): *Logopaedica XII. Zborník SAL*. Bratislava: Mabag 2009, 70-76. ISBN 978-80-89113-59-0.
- MILAN, M.:** *Skúška G*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1969. T-65.
- MISTRÍK, J.:** *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Vydavateľstvo Obzor 1993. ISBN 80-215-0250-9.
- NATION, K., NORBURY, C. F.:** *Why reading comprehension fails*. *Topics in Language Disorders*, 25, 2005, 21 – 32.
- NATIONAL READING PANEL 2000**. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). Dostupné na: <http://nationalreadingpanel.org>.
- NOVÁK, J.:** *Vyšetrenie matematických schopností u detí*. Bratislava: Psychodiagnostika 1998. T-74.
- NOVÁK, J.:** *Diagnostika špecifických porúch učenia*. Preklad a adaptácia L. Požár. Bratislava: Psychodiagnostika 2002. T-239.
- OWENS, R.:** *Language development. An introduction*. 5th ed. Allyn and Bacon: 2001. ISBN 0-205-31926-2.
- PALINCSAR, A., BROWN, A., CAMPIONE, J.:** *Models and practices of dynamic assessment*. In: Wallach, G., Butler, K. (Eds.): *Language learning disabilities in school-age children and adolescents. Some principles and applications*. New York: Merrill 1994, 132 – 144. ISBN 0-675-22153-6.
- PAUL, R.:** *Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessment and Intervention*. Mosby 2006. ISBN 978-0-323-03685-6
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.:** *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1970.
- PISA 2006**. Slovensko. Národná správa. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=938.html
- PREISS, M.:** *Pamäťový test učenia*. Bratislava: Psychodiagnostika, a. s. 1999. T-95.
- PREISS, M., PREISS, J., PANAMA J.:** *Test cesty*. Bratislava: Psychodiagnostika a.s. 1997. T-41.
- RAISKUP, J.:** *Čítací diskriminačný test*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1969. T-71.
- RUEF, M., FURMAN, A., MUNOZ-SANDOVAL, A. (Eds.):** *Woodcock-Johnson International Edition*. Nashville: The Riverside Publishing Company 2001, slovenská edícia 2003.
- SCARBOROUGH, H.:** *Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors*. In: B. Shapiro, P. Accordo, A. Capute (Eds.): *Specific reading disability: a view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press 1998, 75 – 119. ISBN 0-91275-245-9.
- SINDELAIROVÁ, B.:** *Deficity čiastkových funkcií*. Bratislava: Psychodiagnostika, a. s. 2008. T-254.
- SLANČOVÁ, D. (ed.):** *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity 2008. ISBN 978-80-8068-701-4.

- SMÉKAL, V.:** *Teorie měření.* In: Švancara, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum 1980, 40 – 49.
- SNOWLING, M. J.:** *Dyslexia.* 2nd ed., Blackwell Publishers, 2000. ISBN 0-631-22144-1.
- STANOVICH, K. E., SIEGEL, L. S.:** *The phenotypic performance profile of reading-disabled children: a regression-based test of the phonological core variable-difference model.* Journal of Educational Psychology, 86, 1994, 24 – 53.
- STERÁNKOVÁ, Z.:** *Verbálna dyspraxia v detskom veku.* Rigorózná práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava 2001.
- ŠČEPKOVÁ, E.:** *Jazykové schopnosti dyslektických detí.* Diplomová práca na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Vedúci diplomovej práce: Marína Mikulajová. Bratislava 1999.
- ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M.:** *Kresba postavy.* Bratislava: Psychodiagnostika, spol. s r.o. 1992. T-76.
- ŠVANCARA, J.:** *Diskriminácia tvarov.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p. 1976. T-105.
- VÁRYOVÁ, B., MIKULAJOVÁ, M.:** *Skúšky čítania.* 2009, v tlači.
- VENGER, L. A.:** *Diagnostika psychického vývinu dieťaťa v predškolskom veku.* Bratislava: SPN 1984.
- VYGOTSKIJ, L. S.:** *Psychologie myšlení a řeči.* Zostavil Jan Průcha. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- WECHSLEROVA INTELIGENČNÁ ŠKÁLA PRE DETI.** Slovenská úprava 3. anglického vydania. T-36. Bratislava: Psychodiagnostika, a. s. 1996.
- WINKELMANN, W., VÁRYOVÁ, B., MIKULAJOVÁ, M.:** *TEKO – Piagetove testy kognitívnych operácií.* Bratislava: Psychodiagnostika, a.s. 1996. T-77.
- WOLF, M.:** *What time may tell: towards a new conceptualization of developmental dyslexia.* In: Annals of Dyslexia, 49, 1999, 3 – 28.
- ZAJACOVÁ, S.:** *Narácia detí predškolského veku.* Diplomová práca na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Vedúci diplomovej práce: Daniela Slančová. Prešov, 2004.

POZNÁMKY