

DYNAMICKÉ TESTOVANIE JAZYKOVÝCH A VERBÁLNYCH SCHOPNOSTÍ DETÍ ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODŇUJÚCEHO PROSTREDIA

Margita Mesárošová

Anotácia: Štúdia je zameraná na dynamické testovanie jazykových a verbálnych schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Vymedzuje charakteristiky dynamického testovania v porovnaní so statickým testovaním schopností a výkonov. Opisuje možnosti aplikácie, prínosy a obmedzenia dynamického hodnotenia v pedagogickej a psychologickej diagnostike s akcentom na cieľovú skupinu detí zo sociálne znevýhodňujúceho, ako aj kultúrne a jazykovo odlišného prostredia.

Kľúčové slová: dynamické testovanie, jazykové schopnosti, verbálne schopnosti, sociálne znevýhodňujúce prostredie.

Cieľom štúdie je poukázať na možnosti využitia dynamického hodnotenia jazykových a verbálnych schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho, kultúrne a jazykovo odlišného prostredia. Tieto skupiny detí predstavujú v procese psychologickkej diagnostiky výzvu najmä pre nedostatočné poznanie ich kognitívnych, emocionálnych, motivačných charakteristík, avšak významnou príčinou diagnostických pochybností je tiež situácia v štandardných psychologických testoch, z ktorých iba málo zohľadňuje v normách túto populáciu. Aj napriek pokroku v diagnostike, existencii určitých diagnostických techník a rozvíjajúcich programov pre uvedenú populáciu (napríklad Málková 2006, Dočkal 2004a, 2004b, Učeň 2004, 2006, Dočkal; Farkašová 2004, Farkašová; Kundrátová 2006, Mesárošová; Žiaková 1996), sú výkony a schopnosti týchto detí aj v súčasnosti nie celkom spoľahlivo diagnostikované, čo môže mať negatívne dôsledky na ich kognitívny, emocionálny a motivačný vývin a oprávnené vyvolávať nepriaznivé reakcie ich rodičov a kritiku,

že psychológovia sa nepriamo podieľajú na potláčaní ich práva na vzdelanie, najmä u rómskeho etnika. Podrobnejšie vo vzťahu k diagnostike rómskych detí v Českej republike a Slovenskej republike o tom diskutuje S. Groverová (2007).

U detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia boli získané výskumné dôkazy o ich deficitoch vo vývine reči a jazyka (Deutsch 1963), ktoré sa pripisujú zníženej motivácii, nedostatočným skúsenostiam vo verbálnej komunikácii v domácom deprivujúcom prostredí, používaní jazyka v obmedzenom a konkrétnom význame a pod. Pri diagnostike detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, kam môžeme zaradiť aj skupinu žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, nevystačíme s tradičnými diagnostickými postupmi založenými na normatívnom hodnotení, teda porovnávaní výkonov detí s normami platnými v intaktnej, sociálne začlenenej a adaptovanej populácii. Ako alternatívne postupy sa vykryštalizovali v priebehu ostatných desaťročí prístupy, ktoré vyu-

žívajú hodnotiace stratégie na meranie schopnosti testovaného reagovať na učenie, kde do testovacej procedúry je zaradený sled inštrukcií (Response-to-Intervention Measurement, RTI). Vznikli tak viaceré modifikácie formátu RTI, a to funkčná diagnostika, autentická diagnostika, diagnostika založená na učebných osnovách, na hre, činnosti a pod. RTI formát možno chápať ako proces test – intervencia – test, počas ktorého je možné identifikovať špecifické potreby dieťaťa, poskytuje sa mu vedecky podložené kurikulum, aby sa naplnili jeho edukačné potreby, a napokon sa hodnotí jeho reakcia na takýto intervenčný postup.

Pri hľadaní vhodného spôsobu validného a reliabilného hodnotenia výkonov a schopností detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia je potrebné posúdiť pozitíva a negatíva vyššie spomínaných alternatívnych stratégií. Postupnosť krokov *funkčnej diagnostiky* (Stoiber 2006) – identifikácia, objasnenie problému a analýza problému, stanovenie cieľov, tvorba a implementácia plánu, hodnotenie výsledkov intervencie, s potrebnou modifikáciou – umožňuje na rozdiel od použitia štandardizovaných testov pri identifikácii dysfunkcií využiť hodnotenie rozdielov vo vzoroch správania medzi dieťaťom s poruchou a typickým rovesníkom, a to z pohľadu toho, aké množstvo pomoci mu bude treba poskytnúť. Pozorovanie sa deje v prirodzenom prostredí, výsledky umožňujú pochopenie učebných potrieb dieťaťa. Výhody prirodzeného prostredia zdôrazňuje aj *autentická diagnostika*, založená na hodnotení výkonu, v ktorej sa využíva hodnotenie relevantných, zmysluplných úloh s cieľom posúdiť osvojovanie školskej látky a sledovať transfer učenia na aktivity v reálnom svete (Cohen; Swerdlik 2005). Napríklad diagnostika rečových schopností sa realizuje v prostredí podobnom domácomu či školskému, pri

hodnotení podobného učebného materiálu ako v škole. K benefitom tejto diagnostiky patrí zvýšený záujem dieťaťa o aktivity obsiahnuté v testovaní, ako aj hodnotenie transferu znalostí mimo prostredia školskej triedy. Podobne ako u tradičného testovania je nevýhodou hodnotenie už skôr naučených vedomostí a zručností než schopnosti dieťaťa učiť sa. *Diagnostika založená na učebných osnovách* prekonáva nedostatky štandardizovaných testov tým, že položky tejto diagnostiky zahrnujú špecifický obsah určitého vzdelávania. I keď jej výhodou je, že pomáha nájsť deficity v poznatkoch a spôsoboch, ktorými žiak získava poznatky, naša skúsenosť s touto diagnostikou ukazuje, že nedostatočné vedomosti „blokujú“ rozvoj schopností u detí, ktoré sú dlhodobo edukačne zanedbávané. Pomerne dobrú alternatívu u tejto skupiny detí predstavuje *diagnostika založená na hre*, aplikovateľná na hodnotenie inteligencie, reči, jazyka a motorických schopností, využívajúca rôzne hračky a hlavolamy, pričom manipulácia s vývinovo primeraným hrovým materiálom v autentickom prostredí dieťaťa môže ukázať potenciál dieťaťa. Niektoré *dynamické prístupy* k hodnoteniu schopností pracujú tiež s hrovým materiálom, ktorý sa využíva na učenie v procese mediácie, napr. Peňa, E. D. et al. (2006).

Nespokojnosť s postupmi statického hodnotenia, pozitívne snahy o vytvorenie modelu podávajúceho zmysluplný opis kognitívneho fungovania, ktorý by spájal diagnostiku s vyučovaním, viedli k vývoju tzv. *dynamického hodnotenia (testovania) učebného potenciálu*. Väčšina testov intelektových výkonov je statických, čím sa mieni, že examinátor nemôže pomôcť testovanému. V zhode s názormi C. H. Haywooda a C. S. Lidzovej (2007), D. Tzuriela (2000), J. Elliotta (2003) možno vysloviť výhrady voči statickým testom. Štandardizované

miery dávajú informáciu o aktuálnom intelektovom výkone dieťaťa, o relatívnej pozícii dieťaťa v jeho vekovej skupine, ale neposkytujú informácie o procese učenia, o deficitných kognitívnych funkciách, ktoré sa podieľajú na ťažkostiach v učení, ako aj o mediačných stratégiách, ktoré uľahčujú učenie, a tak nedávajú informáciu, ako realizovať nápravné postupy. Štandardizované testy merajú iba minulé učenie, skúsenosti nadobudnuté v školskom a domácom prostredí, zafixované výsledky učenia. Prejavene slabé výkony v nich nie sú postačujúcim dôkazom nízkeho potenciálu učiť sa, a to najmä u detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, detí s traumatickými zážitkami, s poruchami učenia, s nedostatkom učebných skúseností. Prax pedagogických psychológov ukazuje, že výsledky štandardizovaných intelektových testov majú slabý vzťah k školským výkonom žiakov, sústreďujú sa na produkty, menej na psychologické procesy (Sternberg; Wagner 1994); k ich slabinám patrí nepriaznivé ovplyvnenie jazykom a kultúrou. Statické testy sa nedotýkajú neintelektových faktorov školského výkonu. Tradičné testy dávajú nedostatočný tréning pred testovaním, neúspech odráža neporozumenie inštrukcie dieťaťom oveľa častejšie než nedostatok schopností vykonať úlohu. Dovoľujú iba obmedzenú inštrukciu, zaradenú na začiatok, pričom spätná väzba o výkone sa osobe neposkytuje, pretože sa predpokladá, že by narušila štandardizovaný priebeh testovania. Tieto ťažkosti môže pomôcť vyriešiť dynamické testovanie skúmajúce potenciál učenia, ktoré je citlivejším nástrojom odhadu potenciálu detí z minorít, s možnosťou pomôcť praktikom vypracovať a realizovať intervencie. Dynamickému hodnoteniu sa venujú psychológovia, ale aj pedagógovia, lingvisti, psycholingvisti, učitelia čítania, matematiky, prírodných vied a pod.

Ciele, podstať a modely dynamického hodnotenia

Dynamické hodnotenie (testovanie, diagnostika, v angl. dynamic assessment, dynamic testing) je širší pojem na označenie heterogénnych prístupov, ktorých spoločným znakom je zaradenie inštrukcie (prvku učenia) a spätnej väzby do procesu testovania, pričom priebeh a postupnosť diagnostického procesu sú závislé od výkonu subjektu. Teoreticky vychádza z diagnostiky vzdelateľnosti A. Reya (1934) a zóny najbližšieho vývinu L. S. Vygotského (1976). Zóna najbližšieho vývinu je definovaná ako rozdiel medzi aktuálnou úrovňou vývinu určenou tým, čo dokáže dieťa nezávisle bez pomoci, a medzi vyššou úrovňou „potenciálneho vývinu“, ktorá je určená prostredníctvom riešenia problémov s pomocou dospelého alebo v spolupráci so schopnejšími rovesníkmi. Dynamické hodnotenie je interaktívny prístup k realizácii diagnostiky v oblasti psychológie, reči, jazyka a edukácie, ktoré sa sústreďuje na schopnosť učiaceho sa reagovať na intervenciu (Haywood; Lidzová 2007). Podľa C. S. Lidzovej (1997) poskytuje informáciu, ako sa dieťa učí a ako môže byť vyučované. Hovorí o kapacite jednotlivca zmeniť sa v dôsledku učebného procesu (Tzurriel; Klein 1985). Plne operacionalizovaná verzia dynamického testovania vznikla v šesťdesiatych rokoch v Izraeli (Feuerstein 1980) a v USA (Budoff 1987). R. Feuerstein et al. (1979) realizovali psychologické intervencie s imigrantmi v Izraeli, pričom zistili, že používanie štandardizovaných testov viedlo k označeniu mnohých detí ako intelektovo inferiorných a ich zaraďovaniu do špeciálneho vzdelávania. Zámerom bolo utvoriť nástroje, ktoré by hodnotili modifikovateľnosť jednotlivca, t. j. jeho schopnosť sa rozvíjať a prekonať deficitné fungovanie za predpokladu, že sa mu poskytne maximálne efektívna intervencia. V teórii štruktúrálnej

kognitívnej modifikovateľnosti R. Feuersteina je inteligencia chápaná skôr ako zmeniteľný stav než nemenná črta. Feuerstein et al. (1979) považujú za *ciele* dynamického testovania posúdenie modifikovateľnosti základných kognitívnych štruktúr jednotlivca, zhodnotenie rozsahu modifikácie v určitej oblasti a generalizácie modifikácie dosiahnutej v určitej oblasti fungovania do iných oblastí, ako aj zhodnotenie množstva učenia nevyhnutného na dosiahnutie požadovaného stupňa modifikácie kognitívneho fungovania. Aby sa dosiahli tieto ciele, malo by dôjsť k zmene rolí testovaného a examinátora počas dynamického hodnotenia. V štandardizovanom testovaní sú interakcie predpísané a examinátori nemajú dovolené sa od nich odchýliť. Techniky dynamického testovania však vyžadujú, aby sa tieto roly výrazne zmenili. Testovaní sa stávajú aktívnymi učiacimi sa, zatiaľ čo examinátori preberajú rolu učiteľov generalizovateľných kognitívnych procesov. Dynamické testovanie zahrnuje zámerné učenie v testovej situácii ako súčasť diagnostického procesu – počas pozorovania učebného procesu examinátor odhaľuje, ako sa dieťa učí, ako môže byť najlepšie vyučované. Tradičné testovanie končí tam, kde už dieťa nedokáže riešiť viac úloh, teda pri jeho strope, na najvyššej úrovni nezávislého výkonu, dynamické testovanie preskúmava strop, aby sa dalo určiť, čo sa dieťa môže naučiť s pomocou skúseného spolupracovníka.

Komparácia statických a dynamických foriem testovania naznačuje niekoľko významných rozdielov. Konvenčné statické testy porovnávajú výkon jednotlivca s rovesníkmi, kým dynamické testy porovnávajú výkon jednotlivca so sebou samým. Statické testy merajú výsledky učenia, ktoré jednotlivec nadobudol pred testovaním, zatiaľ čo dynamické testy hodnotia, ako sa osoba dokáže učiť v nových situáciách. Výsledkom statických

testov je inteligentný kvocient ako globálny odhad klasifikačného poradia v normatívnej referenčnej skupine, kým dynamické testy poskytujú informáciu o učebnom potenciáli testovanej osoby: ako sa dokáže učiť, keď sú odbúrané prekážky učenia. Statické testovanie dáva informáciu o zóne aktuálneho vývinu, kým dynamické o zóne najbližšieho vývinu. Odlišnosti sa prejavujú v priebehu procesu testovania: statické testy postupujú štandardizovaným spôsobom, sústreďujú sa na produkty minulého učenia, dynamické testy sú individualizované, sústreďujú sa na procesy získavania nových vedomostí a spôsobilostí. Výsledky statických testov sa prezentujú vo forme obmedzení, ktoré majú jednotlivci v učení a výkone, identifikácii rozdielov v schopnostiach, avšak dynamické testovanie pomáha odhaliť prekážky učenia a odhadnúť množstvo úsilia potrebného na ich prekonávanie. Pri statickom diagnostikovaní examinátor kladie otázky, predkladá úlohy a zaznamenáva odpovede, pri dynamickom predkladá tiež úlohy, učí metakognitívne stratégie a je citovo viac zaangažovaný ako pri statickom, kde zaujíma citovo neutrálny postoj.

Modely. C. S. Lidzová (2008) uvádza štyri modely dynamického testovania, líšiace sa počtom dimenzií, stupňom štandardizácie intervencií a obsahom. Prvým je otvorený klinický prístup R. Feuersteina (1980), ktorý používa typ úloh všeobecných problémov, ako sú napríklad matice, zameriava sa na princípy a stratégie riešenia problémov s cieľom podporiť nezávislé riešenie. Druhý model M. Budoffa (1987), J. Guthkeho (1982) aplikuje všeobecné úlohy zamerané na riešenie problémov, avšak s poskytnutím rovnakej štandardizovanej intervencie pre všetkých, obsahujúcej princípy a stratégie riešenia problémov; snahou je klasifikovať žiakov a redukovat negatívne dôsledky vplyvu kultúrnych faktorov. Tretí model J. C. Cam-

pioneho a A. L. Brownovej (1987) využíva stupňovanú procedúru pomoci ako odozvu na nesprávne odpovede. Všetci testovaní prechádzajú tým istým súborom pomocných inštrukcií pri riešení úlohy. Štvrtý model založený na učebných osnovách používa aktuálny obsah vzdelávacieho programu žiaka, s intervenciou podloženou kvalitnými metódami vyučovania (Lidzová; Jepsenová et al. 1997). Sústreďuje sa na tvorbu individuálnych učebných plánov pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Formy pomoci počas dynamického testovania schopností

Pomoc, ktorá sa poskytuje osobám riešiacim dynamické testy, možno rozdeliť do piatich skupín. Prvou je neštandardizovaná forma spočívajúca v realizácii mediácie akýmkoľvek spôsobom tak, aby sa maximalizoval výkon testovanej osoby (napr. Feuersteinov *Learning Potential Assessment Device*, 1980). Druhá forma predstavuje kontinuálnu mediáciu s neštandardizovanou pomocou charakteristickú pre *Cognitive Modifiability Battery D*. Tzuriela (2001). Tretiu tvorí pološtandardizovaný postup s poskytnutím kvalitatívnych a kvantitatívnych informácií (*The Application of Cognitive Functions Scale*, Lidzová; Jepsenová 1997). Štvrtou formou sú štandardizované vopred určené hierarchicky usporiadané série nápovedí a pomôcok zadávané podľa prejavenej chyby (napríklad *Graduated Prompts Approach*, Campione; Brownová 1987, *Cognitive Processing Test*, Swanson 1995, *Leipzig Learning Test*, Guthke; Beckman 2001, *Learning Potential for Inductive Reasoning*, Resingová 1993). Piatym je prístup formátu pretest – intervencia – retest, ktorý R. J. Sternberg a E. L. Grigorenková (2002) označujú ako „sendvičový“; sendvičový prístup zahŕňa administrovanie merného nástroja (pretest),

ktorý sa realizuje bez pomoci evaluátora. Na základe odpovede testovanej osoby je realizované učenie, ktorého obsah sa odvíja od silných a slabých stránok osoby. Následne sa osobe zadáva alternatívna forma originálneho testu (retest).

Na utvorenie názornej predstavy o poskytnutí nápovedí uvádzame postup R. A. Fabiovej (2005) v úlohe s porovnávaním čiar. Prvý stupeň predstavuje všeobecné usmernenie pozornosti, povzbudenie dieťaťa, aby sa viac sústredilo (dávaj pozor, pozri sa dobre na tieto čiary). Ak dieťa nereaguje, podáva sa druhostupňová nápovec, ktorá spočíva v usmernení selektívnej pozornosti (napríklad usmernenie pozornosti na analýzu, čím sa zabráni, aby urobilo chybu pri analýze úlohy: pozri si dĺžku týchto troch čiar). Tretí stupeň pomoci je poskytnutie parciálneho pravidla, ako sa dá riešiť problém (daj tieto tri čiary tak, ako keby boli rovnobežné). Štvrtý typ pomoci predstavuje poskytnutie všeobecného pravidla, obsahujúceho všetky pravidlá, na ktorých je riešenie postavené (daj ich na tú istú čiaru, počiatočné body sú odlišné). Piatym typom je pomoc pri realizácii riešenia, keď mediátor učí dieťa stratégiu, ako vyriešiť problém a pomáha mu použiť túto stratégiu. Tieto pomocné kroky sú usporiadané od prevažne periférnej fázy (všeobecná pozornosť) k prevažne centrálnej fáze (realizácia).

Aplikovateľnosť a prínosy dynamického testovania

J. Elliott (2003) hovorí o využívaní dynamického testovania pod rôznym pomenovaním (napr. hodnotenie učebného potenciálu, testovanie limitov, mediované hodnotenie, asistované učenie a pod.). Iba málo autorov považuje dynamické hodnotenie učebného potenciálu za úplnú náhradu štandardizovaného testovania (Haywood; Lidzová 2007), skôr uvažuje

o jeho súbežnom používaní ako hodnotnej súčasť diagnostiky spolu s inými formami – štandardizovanými testami, sociálnou a vývinovou anamnézou, pozorovaním v učebných situáciách, zhromažďovaním dát v klinickom interview, informáciami od rodičov a učiteľov a pod. Dynamické testovanie je prínosné, pretože môže doplniť informácie o súčasnom a potenciálnom výkone, ktoré nemožno získať z iných zdrojov. Dynamické testovanie sa zameriava na to, ako sa jednotlivec učí, nielen na to, čo už vie. Tým sa z neho stáva vhodný nástroj diagnostikovania schopností detí zo sociálne, jazykovo a kultúrne odlišného prostredia. Keďže sa dynamické hodnotenie usiluje dať informáciu o spôsobilostiach potrebných na riešenie problémov, od žiaka s odlišnou sociokultúrnou skúsenosťou sa nepožaduje mať znalosti o danej úlohe. Svojou interaktívnou povahou, keď hodnotiaci pracuje kooperatívne s dieťaťom, nepredstavuje situáciu, v ktorej by bolo zmätené alebo ohrozené neznámym štýlom štandardizovaného testovania.

Dynamické hodnotenie sa s úspechom využíva aj u detí vyžadujúcich špeciálne vzdelávanie. Zatiaľ čo tradičné prístupy k diagnostike objasňujú narušené schémy učenia sa dieťaťa s dysfunkciou, dynamické hodnotenie umožní poznať učebný štýl dieťaťa, ako aj to, ako možno dieťa najvhodnejšie vyučovať v triede. Statická povaha tradičných testov spôsobuje podhodnotenie intelektových výkonov detí vyžadujúcich špeciálne vzdelávanie, preto sa dynamické hodnotenie odporúča použiť v prípade nízkeho skóre v štandardizovaných testoch, najmä keď nie je v súlade s informáciami z iných zdrojov; tiež v situáciách, keď je učenie obmedzené mentálnou retardáciou, vývinovými dysfunkciami, emocionálnymi, osobnostnými poruchami či motivačným deficitom. Užitočný nástroj predstavuje v diagnostike rôznych

dispozícií v prípade jazykových problémov s chudobným slovníkom, pri rozdielnom materinskom a školskom jazyku alebo oneskorenom vývine jazyka. Pomáha získať adekvátnejší obraz o schopnostiach dieťaťa, ktoré sa značne líši kultúrou od examinátora a majoritnej skupiny. Jedinéčné uplatnenie má podľa C. H. Haywooda a C. S. Lidzovej (2007) v situáciách, ak potrebujeme informácie na tvorbu programov.

Oblasti aplikácie. Dynamické hodnotenie má miesto v psychológii, pedagogike, pri diagnostike jazyka, reči ap. Autori dynamických testov diskutujú o tom, ktoré sféry majú byť diagnostikované. Má ísť o myslenie v určitej oblasti štúdia (prírodné vedy), alebo to má byť abstraktný prístup orientovaný na oblasť usudzovania (induktívne usudzovanie, analogické usudzovanie, generalizáciu)? Väčšina zástancov dynamického testovania sa prikláňa k meraniu všeobecných schopností, procesov myslenia a myšlienkových operácií, zahrnujúcich verbálne, priestorové modalít, resp. procesy seriácie či klasifikácie.

Aplikácia dynamického hodnotenia v oblasti jazykových a verbálnych schopností

Jazykové schopnosti detí zo sociálne znevýhodňujúceho, kultúrne a jazykovo odlišného prostredia je náročné diagnostikovať validným spôsobom, pretože ani úpravy štandardizovaných testov (preklad testových položiek do jazyka minority, používanie lokálnych noriem) nevedú k úspešnému výsledku, ale k značnému podhodnocovaniu ich výkonu. Keď nie je obsah testu a postupy na získanie odpovedí v súlade s kultúrou alebo skúsenosťou dieťaťa, interpretácia získaného skóre v teste je nejednoznačná (Sternberg et al. 2002). V jazykovej oblasti môžu byť tieto deti chyb-

ne diagnostikované v dôsledku odlišných domácich a školských jazykových skúseností. Výskum B. Moore-Brownovej et al. (2006) ukázal, že deti považované v svojej komunite za jazykovo schopné môžu zlyhávať v iných kontextoch. Jednou z oblastí, kde tieto deti skórujú nižšie ako ostatná populácia, sú verbálne testy. Ich výkony v skúškach, ako je slovník (merajúci schopnosť pomenovania a deskripcie), sú nízke; deti prejavujú deficit v porozumení slov a ich definovaní (deskripcii), a to z dôvodu kultúrnych odlišností v pomenovaní slov, nedostatku skúseností či reálneho jazykového deficitu.

Deti z kultúrne a jazykovo odlišného prostredia majú slabé výsledky vo formálnych testoch slovníka v porovnávaní s rodenými užívateľmi jazyka, avšak ani nízke skóre v slovníkových skúškach, ktoré nie je neobvyklé v tejto populácii detí, nemôže byť ešte indikátorom nízkej úrovne jazykových schopností (Peña; Gillam 2000). E. D. Peňová, R. Quinnová a A. Iglesias (1992), E. D. Peňová a R. Gillam (2000) použili formát test – mediácia – retest spolu so škálami modifikovateľnosti na odlišenie detí z kultúrne a jazykovo odlišného prostredia od detí s jazykovou poruchou. Ako mieru v teste a reteste využili slovníkové skúšky, ktoré využívajú schopnosť pomenovania objektov, ako aj porozumenie významu slov, a práve vyššie výkony v nich po realizovanej mediácii umožnili odlišiť deti s poruchou schopností, ktoré iba minimálne profitovali z mediácie, od detí bez poruchy jazykových schopností, ktorých výkony v reteste významne narástli. V. Gutierrez-Clellenová a E. D. Peňová (2001) však tvrdia na základe analýzy viacerých štúdií, že deti by mali byť hodnotené aj v úrovni procesualnej stránky jazykových schopností, a nielen podľa špecifických aspektov slovníka alebo syntaxe.

Naratívne (rozprávačské) schopnosti sú ďalšou oblasťou, v ktorej sa môžu deti z kul-

túrne a jazykovo odlišného prostredia líšiť od tých, ktorých materinský jazyk je aj školským jazykom. Avšak zatiaľ je pomerne málo, aj to len kvalitatívnych dát, o modifikovateľnosti detí v rozprávačskej schopnosti. Napríklad deti vo výskume E. D. Peňovej et al. (2006) po absolvovaní dvoch stretnutí zameraných na mediáciu rozprávali úplnejšie a zložitejšie príbehy podľa obrázkových kníh bez sprievodného textu (mediácia sa sústreďovala na všeobecné rozprávačské schopnosti týkajúce sa štruktúry udalosti a zložitosti príbehu, vývoja postáv, dialógu, spôsobov, ako vyjadriť časové a kauzálne súvislosti medzi udalosťami). Práve schopnosť detí profitovať z mediácie pomáha podľa E. D. Peňovej et al. (2006) odlišiť deti s jazykovými postihnutím a deti s oneskoreným vývinom, pričom analýza rozprávania príbehu sa javí vhodnejším diagnostickým postupom v etape retestu vykonanom po intervencii mediáciou než v preteste.

Podobný prístup formátu test – intervencia – retest sme pri dynamickom hodnotení naratívnych schopností a schopnosti deskripcie využili opakovane v našich výskumoch (Mesárošová; Orosová 1995, Mesárošová; Žiaková 1996, Mesárošová 1997), kde sme ako mediáciu aplikovali tréning týchto schopností, pričom sme zaznamenali signifikantný nárast uvedených schopností v skupinách so zaradeným tréningom. Úroveň výkonov v reteste môže byť aj podľa nášho názoru reálnejším hodnotením a obrazom o schopnostiach žiakov ako meranie pred mediáciou.

Obmedzenia dynamického hodnotenia

Dynamické hodnotenie má obmedzenia, ktoré vyplývajú z jeho podstaty a stupňa rozpracovanosti problematiky. Patrí k nim nevhodnosť použitia na účely zaradovania žiakov do rôznych foriem vzdelávania, keďže sa snaží meniť výkon

testovanej osoby, ako aj nemožnosť vytvárať normy. Formát test – intervencia – retest sťažuje zisťovanie reliability. Interpretácia výsledkov dynamického hodnotenia závisí v značnej miere od tréningu a skúseností a spôsobilostí examinátora. Nemôže byť stanovená ani reliabilita záverov týkajúca sa deficitov v kognitívnom fungovaní – rôzni examinátori môžu prísť k rôznym záverom, ktoré odrážajú ich vlastný tréning a skúsenosti s metódou.

Záver

Dynamické testovanie predstavuje významný súčasný prúd tvorby a realizácie sociálne a kultúrne spravodlivejšieho spôsobu hodnotenia schopností a výkonov detí, ako to ukazuje náš prehľad. Konštrukciou dynamických testov sa bude potrebné zaoberať v oveľa vyššej miere aj v našich podmienkach, a to najmä pre minoritné jazykové skupiny, ako aj pre žiakov zo sociálne a kultúrne odlišného prostredia.

Príspevok vznikol s podporou APVV MŠ SR (APVV-0073-06)

Literatúra:

- BUDOFF, M. The validity of learning potential assessment. In LIDZ, C.S. (Ed.). *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to evaluating learning potential*. New York : Guilford Press, 1987, s. 52-81.
- CAMPIONE, J.C.; BROWN, A.L. Linking dynamic assessment with school achievement. In LIDZ, C.S. (Ed.). *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to evaluating learning potential*. New York : Guilford Press, 1987, s. 82-115.
- COHEN, R.; SWERDLIK, M. *Psychological testing and assessment*. 6. ed. Boston : McGraw Hill, 2005.
- DEUTSCH, M. Disadvantaged child and the learning process. In PASSOW, A.H. (Ed.). *Education in depressed areas*. New York : Columbia University, 1963, s. 163-179.
- DOČKAL, V. (2004a). Deti so špeciálnymi edukačnými potrebami: minority vo výchovnovzdelávacom procese. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2004, 39, 2-3, s. 140-149.
- DOČKAL, V. (2004b). Tvorba slovenskej verzie testu WISC-III. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2004, 39, 2-3, s. 207-214.
- DOČKAL, V.; FARKAŠOVÁ, E. Skriningová metodika na vylúčenie mentálnej retardácie detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2004, 39, č. 2-3, s. 215-225.
- ELLIOTT, J.G. Dynamic assessment in educational settings: realising potential. *Educational Review*, 2003, 55, 1, s. 15-30.
- FABIO, R.A. Dynamic Assessment of Intelligence Is a Better Reply to Adaptive Behavior and Cognitive Plasticity. *The Journal of General Psychology*, 2005, 132, 1, s. 41-66.
- FARKAŠOVÁ, E.; KUNDRÁTOVÁ, B. Implementácia psychodiagnostických metodík pre rómskych žiakov do poradenskej praxe. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2006, 41, 2, s. 135-152.
- FEUERSTEIN, R. *Instrumental enrichment: an intervention programme for cognitive modifiability*. Baltimore : University Park Press, 1980.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M.B. *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessment Device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore : University Park Press, 1979.

- GROVER, S. Mental health professionals as pawn in oppressive practices: A case example concerning psychologist's involvement in the denial of education rights to Roma/Gypsy children. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 2007, 9, 1, s. 14-24.
- GUTHKE, J. The learning test concept – an alternative to the traditional static intelligence test. *The German Journal of Psychology*, 1982, 6, s. 306-324.
- GUTHKE, J.; BECKMANN, J.F. Intelligenz als „Lernfähigkeit“ – Lerntests als Alternative zum herkömmlichen Intelligenztest. In STERN, E.; GUTHKE, J. (Eds.). *Perspektiven der Intelligenzforschung. Ein Lehrbuch für Fortgeschrittene*. Lengerich : Pabst., 2001, s. 137-161.
- GUTIERREZ-CLELLEN, V.; PEÑA, E.D. Dynamic assessment of diverse children: A tutorial. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 2001, 32, 4, s. 212-224.
- HAYWOOD, C.H.; LIDZ, C.S. *Dynamic Assessment in Practice. Clinical and Educational Applications*. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. ISBN 978-0-521-61412-2.
- LIDZ, C.S. Dynamic assessment: Restructuring the role of school psychologists. *Communiqué*, 1997, 25, 8, s. 22-24.
- LIDZ, C.S. What are the primary procedure models of dynamic assessment? 25. 3. 2008. Dostupné na: <http://www.dynamicassessment.com/_wsn/page2.html>.
- LIDZ, C.S.; JEPSEN, R. *The Application of Cognitive Functions Scale (ACFS)*, 1997.
- MÁLKOVÁ, G. Co (ne)dokáže Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina. *Československá psychologie*, 2006, 50, 6, s. 543-556.
- MESÁROŠOVÁ, M. Effectiveness of language developmental programs for Romany children. *Studia Psychologica*, 1997, 39, 1, s. 83-86.
- MESÁROŠOVÁ, M.; OROSOVÁ, J. Rozvíjanie reči rómskych detí v nultých ročníkoch základnej školy. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1995, 30, 4, s. 352-365.
- MESÁROŠOVÁ, M.; ŽIAKOVÁ, E. Rozvíjanie reči rómskych detí v predškolskom období. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 2, s. 156-167.
- MOORE-BROWN, B.; HUERTA, M.; URANGA-HERNANDEZ, Y.; PEÑA, E.D. Using dynamic assessment to evaluate children with suspected learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 2006, 41, 4, s. 209-217.
- PEÑA, E.; GILLAM, R. Dynamic assessment of children referred for speech and language evaluations. In LIDZ, C.S.; ELLIOTT, J. (Eds.). *Dynamic assessment: prevailing models and applications*, 2000, 6, s. 543-574.
- PEÑA, E.D.; GILLAM, R.B.; MALEK, M.; RUIZ-FELTER, R.; RESENDIZ, M.; FIESTAS, C.; SABEL, T. Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2006, 49, 5, s. 1037-1057.
- PEÑA, E.D.; QUINN, R.; IGLESIAS, A. The application of dynamic methods to language assessment: a nonbiased procedure. *Journal of Special Education*, 1992, 26, 3, s. 269-280.
- RESING, W.C.M. Measuring inductive reasoning skills: The construction of a learning potential test. In HAMMERS, J.H.M.; SIJSTMA, K.; RUIJSSENAARS, A.J.M. (Eds.). *Learning potential assessment: theoretical, methodological and practical issues*. 1993, s. 219-242.
- REY, A. D'un procédé pour évaluer l'éducabilité (quelques applications en psychopathologie). *Psychologie*, 1934, 24, s. 297-337.
- STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L. *Dynamic Testing. The Nature and Measurement*

-
- of Learning Potential*. Cambridge : Cambridge University Press, 2002. ISBN 0-521-77814-X.
- STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L.; NGOROSHO, D.; TANTUFUYE, E.; MBISE, A.; NOKES, C. Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children. *Intelligence*, 2002, 30, s. 141-162.
- STERNBERG, R.J.; WAGNER, R.K. (Eds.). *Mind in context. Interactionist perspectives of human intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press, 1994.
- STOIBER, K.: *Function assessment and intervention system: Focus on evidence-based intervention strategies*. Anaheim (CA): National Association of School Psychologists, 2006.
- SWANSON, H.L. *Swanson-Cognitive Processing Test (S-CPT)*. Austin (TX) : Pro-Ed., 1995.
- TZURIEL, D. Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 2000, 12, s. 385-435.
- TZURIEL, D. *Dynamic assessment of young children*. New York etc. : Springer, 2001. ISBN 0-306-46510-8.
- TZURIEL, D.; KLEIN, P.S. Analogical thinking modifiability in disadvantaged, regular, special education, and mentally retarded children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1985, 18, s. 539-552.
- UČEŇ, I. Meranie niektorých aspektov rečovej činnosti detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2006, 41, 2, s. 153-160.
- UČEŇ, I. Príprava metodiky na diagnostiku rečového vývinu rómskych detí predškolského a mladšieho školského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2004, 39, 2-3, s. 226-235.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. Praha : SPN, 1976.
-

PRÁVĚ VYŠLO

STUDIA PAEDAGOGICA, 2008, roč. 13.

Recenzovaný odborný časopis publikující původní empirické i teoretické texty.

Vydává Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta MU v Brně.

Z obsahu čísla: **Škola a místo**

Kateřina Trnková: Malotřídky a jejich obce

Janne Pietarinen; Matti Meriläinen: Aktivní a pasivní – fáze učitelské kariéry v kontextu malých venkovských škol

Martin Sedláček: Řízení školy na vesnici

Ondřej Kaščák: O moci školy a bezmocnosti dětí

Objednávky na: <<http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis>>.