

# **Psychodiagnostika pro předškolní věk: Vídeňský vývojový test**

rigorózní práce

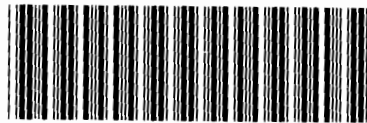
**Magdalena Dostálová**

**Filozofická fakulta**

**Univerzita Karlova**

**Praha 2006**

*D- Ps- 132/2006*



\*2551119216\*

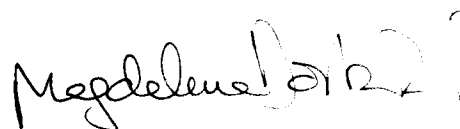
Filozofická fakulta  
Univerzity Karlovy v Praze

**Autorka práce:** Magdalena Dostálová

**Odborní konzultanti:** PhDr. Václav Mertin a PhDr. Jaroslav Šturma

Prohlašuji, že jsem tuto rigorózní práci vypracovala sama a uvedla v ní veškerou literaturu a jiné prameny, které jsem použila.

V Praze 28. února 2006

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Magdalena Dostálová', written in a cursive style.

Magdalena Dostálová

## **Poděkování**

Děkuji vedení a pedagogům mateřských škol v Brně, Praze a ve Zlíně, kteří mi svým otevřeným přístupem umožnili realizaci sběru dat. Rovněž děkuji dětem ze zmíněných mateřských škol za jejich ochotu, se kterou se testu účastnili.

Velmi děkuji PhDr. Václavovi Mertinovi za jeho podnětné a odborné připomínky k práci a PhDr. Jaroslavu Šturmovi za laskavé zapůjčení testové sady, manuálu a nápomocnost při tvorbě práce.

V neposlední řadě děkuji své rodině, která mi po dobu tvorby práce byla nenahraditelnou oporou.

## Obsah

A. ÚVOD.....	- 8 -
B. TEORETICKÁ ČÁST .....	- 10 -
1 Předškolní věk a jeho charakteristiky.....	- 10 -
1.1 Teorie vývoje.....	- 10 -
1.2 Časové vymezení předškolního věku .....	- 12 -
1.3 Předpoklady průběhu vývoje dětí mezi třemi a šesti lety.....	- 12 -
1.3.1 Kognitivní vývoj.....	- 13 -
1.3.2 Vývoj percepčních procesů .....	- 17 -
1.3.3 Vývoj paměti .....	- 18 -
1.3.4 Vývoj motoriky .....	- 19 -
1.3.5 Vývoj řeči .....	- 19 -
1.3.6 Sociální a afektivní vývoj.....	- 23 -
1.3.7 Vývoj činností dítěte.....	- 28 -
1.3.8 Vývoj hry dítěte .....	- 31 -
2 Psychodiagnostika v předškolním období.....	- 33 -
2.1 Podíl kultury při diagnostice v předškolním věku.....	- 33 -
2.1.1 Kultura jako sdílený význam.....	- 33 -
2.1.2 Kultura jako součást životního prostředí .....	- 33 -
2.1.3 Stálý vývoj a subjektivní vnímání kultury.....	- 34 -
2.1.4 Kultura působí slovy i beze slov.....	- 35 -
2.2 Specifika dětské psychodiagnostiky.....	- 35 -
2.3 Dětská kresba.....	- 38 -
2.3.1 Kresebné techniky vyšetřování dětí.....	- 39 -
2.4 Projektivní testy.....	- 41 -
2.5 Hodnocení chování a sociálních dovedností .....	- 42 -
2.6 Testy rozumových schopností .....	- 44 -
2.6.1 Jednodimenzionální inteligenční testy.....	- 46 -
2.7 Pozorování dětské hry .....	- 47 -
2.8 Rodinné interakce .....	- 49 -
2.9 Vývojové škály .....	- 50 -
2.9.1 Kleinkindertest Bühlerové-Hetzerové .....	- 51 -

2.9.2	Gesellovy vývojové škály – Gesell Developmental Scales.....	- 52 -
2.9.3	Bayleyové škály – Bayley Scales of Infant Development.....	- 52 -
2.9.4	Mnichovská vývojová diagnostika – Münchener Functionelle Entwicklungsdiagnostik .....	- 53 -
2.9.5	Griffithové škála – Griffith Scale .....	- 53 -
2.9.6	Denver Developmental Screening Test .....	- 54 -
2.10	Předškolní zařízení jako kulturní a sociální zkušenost.....	- 54 -
2.11	Školní zralost a nástup do školy .....	- 55 -
2.11.1	Posuzování školní zralosti .....	- 56 -
3	Funkční oblasti WET.....	- 59 -
3.1	Vnímání a kognitivní vývoj.....	- 61 -
3.2	Řeč .....	- 62 -
3.3	Paměť.....	- 63 -
3.4	Emocionální vývoj.....	- 63 -
3.5	Motorika .....	- 64 -
C.	EMPIRICKÁ ČÁST .....	- 65 -
1	Postup při sestavování materiálu .....	- 65 -
1.1	Původ jednotlivých subtestů.....	- 68 -
2	Práce s WET v českých mateřských školách.....	- 72 -
3	Analýza dat českého vzorku dětí .....	- 74 -
3.1	Distribuce hrubých skóreů .....	- 76 -
3.2	McCallova plošná normalizace .....	- 77 -
3.3	Parciální korelace položky se škálou.....	- 79 -
4	Stavba Vídeňského vývojového testu.....	- 84 -
5	Realizace testu .....	- 86 -
6	Instrukce k testu.....	- 87 -
6.1	Cvičný medvěd (3;0-5;11).....	- 87 -
6.2	Kviz (3;0-5;11) .....	- 88 -
6.3	Obrázkové loto (3;0-5;11) .....	- 94 -
6.4	Hra s loutkami (3;0-5;11) .....	- 96 -

6.5	Truhla pokladů (3;0-5;11) .....	- 98 -
6.6	Pestré tvary (4;0-5;11).....	- 101 -
6.7	Zapamatování čísel (3;0-5;11).....	- 103 -
6.8	Skládání vzorů (3;0-4;11).....	- 104 -
6.9	Objasnění slov (3;0-5;11).....	- 106 -
6.10	Cvičení (3;0-5;11) .....	- 110 -
6.11	Obkreslování (3;0-5;11) .....	- 114 -
6.12	Protiklady (3;0-5;11) .....	- 129 -
6.13	Fotoalbum (3;0-5;11).....	- 131 -
6.14	Dotazník pro rodiče (3;0-5;11).....	- 134 -
7	Vyhodnocení a upotřebení tabulky norem.....	- 135 -
8	Kazuistika.....	- 137 -
8.1	Psychologické vyšetření .....	- 137 -
8.2	Hodnocení.....	- 137 -
8.3	Interpretace .....	- 139 -
	Literatura.....	- 141 -
	Příloha 1	
	Distribuce hrubých skóreů a četnosti ve věkové skupině 5;6 – 5;11 .....	- 144 -
	Příloha 2	
	Návrh hranic nových C-skóreů v hrubých skórech (HS) pro jednotlivé subtesty WET .....	- 151 -
	Příloha 3	
	Tabulky norem.....	- 153 -
	Příloha 4	
	Vývojový skór a rozpětí .....	- 159 -
	Příloha 5	
	Fotografie dětí při vyšetřování Vídeňským vývojovým testem .....	- 161 -
	Příloha 6	
	Pracovní listy k WET .....	- 163 -



## A. ÚVOD

Při volbě tématu pro rigorózní práci jsem vycházela ze své diplomové práce zaměřené na oblast dětské psychodiagnostiky. V mém rozhodnutí mne podpořil mimo jiné i fakt, že diplomová práce byla v roce oceněna 2004 cenou pana profesora Matějčka za nejlepší diplomovou práci v oboru dětské psychologie. Práci jsem se tedy rozhodla rozšířit a doplnit.

Řídila jsem se při tom jistě oprávněnými výtkami, které považovaly diplomovou práci za příliš praktickou, bez teoretického ukotvení. V rigorózní práci bylo použito množství cizojazyčných, převážně anglicky psaných pramenů, které jsem měla možnost čerpat především z Národní knihovny v Londýně. Text byl tak doplněn o cenné informace týkající se předškolního věku i diagnostiky v tomto období. Kromě metod používaných v anglicky a německy mluvících zemích jsem se snažila doplnit i spektrum diagnostických nástrojů pro předškolní věk používaných v českých zemích. Často se zde pak nabízely úvahy nakolik historický a kulturní vývoj v té dané zemi ovlivňuje úroveň vývoje dětí a potažmo vývojovou psychodiagnostiku.

Jedním z důvodů proč jsem se pustila do převodu diagnostické metody z cizího jazykového prostředí do našich podmínek, byla možnost se tohoto převodu účastnit od samotných počátků. Při práci s anglickými prameny jsem zjišťovala, jak blízké si jsou naše země a Rakousko v porovnání s Velkou Británií. Odlišnost začíná už jen v samotném vymezení předškolního období, pro které má Vídeňský vývojový test platnost, což je v Česku i v Rakousku období od tří do šesti let. Ve Velké Británii funguje dosti odlišný systém školství, ze kterého vycházejí také posunuté hranice předškolního období. Rovněž moje zkušenost s prvními ročníky britských základních škol byla překvapivá: děti ve věku pěti let ve Velké Británii již ve velké většině plynule čtou a píší, což je v našich podmínkách ale i v Rakousku spíše raritou. V práci jsem tudíž pokládala za vhodné nastínit existující psychodiagnostické metody používané pro období předškolního věku v našich zemích i v zahraničí.

Empirická část diplomové práce obsahuje popis vyšetření dětí, které jsem prováděla v mateřských školách a následné vyhodnocování získaných dat. Vídeňský vývojový test

mne tak přivedl k podrobnějšímu studiu psychometrie a počítačového programu Excel, které jsem pro zpracování nasbíraných dat potřebovala.

Cílem mojí rigorózní práce bylo přinést psychologii něco prakticky využitelného ovšem s dostatečným teoretickým zázemím. Jelikož s metodou pracuji na svém současném pracovišti ve Středisku výchovné péče, musím konstatovat, že jsem neměla potřebu v praktické části převodu testu cokoliv pozměňovat. Test je pro děti atraktivní a rovněž jeho administrace a vyhodnocování jsou pro psychologa poměrně snadno zvládnutelné. Na druhé straně se domnívám, že by jistě by bylo cenné rozšířit vzorek dětí v souboru tak, abychom dostali soubor dostatečný pro restandardizační studii v plném rozsahu. To mi však moje pracoviště, kde jsou klienti v předškolním věku v menšině, neumožňuje, spíše by se zde otevíralo pole působnosti pro pedagogicko-psychologické poradny, či obdobná zařízení s klientelou v předškolním věku.

Vídeňský vývojový test v mnohém vychází z diagnostických nástrojů v minulosti hojně užívaných. Mnohé z nich se však v praxi jeví jako více či méně zastaralé a někdy také pro dnešní děti předškolního věku hůře srozumitelné. WET vychází ze znalostí a kulturního prostředí, ve kterém žije „dítě dneška“, proto se domnívám, že by mnozí mí kolegové pracující s věkovou skupinou dětí v předškolním věku ocenili vydání této metody v naší zemi. Ve srovnání s kulturním prostředím anglicky mluvících zemí také opakovaně zjišťuji, že převádět diagnostickou metodu z tohoto prostředí by bylo mnohem složitější než u metody pocházející z Rakouska, jelikož tato země je nám v mnohém kulturně bližší.

## **B. TEORETICKÁ ČÁST**

### **1 Předškolní věk a jeho charakteristiky**

#### **1.1 Teorie vývoje**

Většina autorů se ve svých názorech různí v závislosti na míře, jakou se na vývoji jedince podílí dědičné dispozice a prostředí.

Teorie determinace duševního vývoje lze podle Langmeiera a Krejčířové (1998) rozdělit do tří skupin podle názoru těchto teorií na nejvýznamnějšího činitele psychického vývoje. Teorie empiristické, nebo také exogenistické vycházejí z předpokladu, že vývoj je determinován především sociálním a fyzikálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Novorozené dítě je podle těchto teorií oním nepopsaným listem papíru, na kterém se vytvářejí stopy při procesu učení v určitém sociálním kontextu. Mezi tuto skupinu teorií řadíme i Watsonův behaviorismus nebo Skinnerovo operantní podmiňování.

Další z teorií jsou teorie nativistické, neboli endogenistické, které spatřují základ vývojového procesu ve vnitřních faktorech. Vycházejí z předpokladu, že člověku jsou vrozeny vlohy tvořící naši duševní konstrukci, na základě které vnímáme a zpracováváme životní zkušenosti. Mezi nativistické teorie se podle Langmeiera a Krejčířové (1998) řadí také teorie racionalistické (nebo také růstové), které se domnívají, že dítě, které se narodilo dobré, je nutné nechat za příznivých podmínek volně růst. U jednoho ze zastánců této teorie, J.A. Komenského lze nalézt pěkné přirovnání vývoje dítěte k růstu mladého stromku, který je potřeba štěpovat, aby nesl ovoce.

Představitelem endogenistických teorií v psychologii je především Freudova psychoanalýza. Freudovi žáci (Sullivan, Horneyová nebo Fromm) však přepracovali tuto teorii do tzv. neopsychoanalýzy, která klade již na aspekty socio-kulturní větší důraz.

Třetí skupinou teorií jsou teorie interakční, nebo také syntetické nebo dialektické, k jejichž představitelům bychom zařadili Sterna, Vygotského, Luriju, Leont'jeva nebo Piageta. Hlavní problém nacházejí v poměru, jakým se spolupodílí vrozené vlohy a prostředí na utváření dítěte. Langmeier a Krejčířová (1998: 216) uvádí, že „vývoj dítěte

není chápán izolovaně od vývoje sociálního kontextu.“ Znamená to, že při pokusech o pochopení vývoje jednotlivce nemůžeme opomenout prostředí, ve kterém k vývoji dochází. Tyto teorie používají termínu cirkulární kauzalita, což chápeme jako vzájemné ovlivňování dítěte a rodičů v procesu činností.

Na tuto skupinu teorií navazuje humanistická vývojová psychologie, která se snaží „vysvětlit determinaci psychického vývoje učením pod vlivem prostředí, biologickým zráním, uspokojováním základních pudových potřeb, popř. interakcí jedince s prostředím typu asimilace-akomodace“ (Langmeier & Krejčířová, 1998). Představiteli této poměrně široké skupiny jsou A. Maslow, Ch. Bühlerová nebo C.R. Rogers.

Z uvedeného výčtu názorů na principy duševního vývoje vyplývá, že se ve vývojové psychologii nevyskytuje žádný jediný uzavřený systém k vysvětlení vývoje. Tento fakt je důvodem, proč se teoretický koncept, na kterém je Vídeňský vývojový test (WET) postaven, zakládá na integraci rozdílných vývojově teoretických základů. Autoři WET (1998) uvádějí, že teoretický rámec tvoří ekologické a kontextuální vývojové teorie. Domnívají se, že vývoj spočívá v nabytí kompetencí v jednání a děje se ve stálé interakci mezi individuem a prostředím, kterým je převážně rodina, na významu však nabývá také instituce – mateřská škola. Vývoj se může dít po pochopení toho, že je potřeba dojít k optimálnímu přizpůsobení individua a výchovného prostředí. Ve střetnutí s adekvátním prostředím nabývá individuum kompetence v jednání, které mu umožňují stále lepší zvládnutí požadavků prostředí.

Rovněž Vygotskij (1976) zdůrazňuje, že bez výchovných zásahů prostředí by dítě nebylo schopné dosáhnout úrovně společnosti. Tyto výchovné snahy však nelze pokládat za jediné ovlivnění vývoje dítěte. Určitou roli hraje také proces přizpůsobení: vývojové podněty, které poskytuje prostředí jsou zpracovávány pouze v množství odpovídajícím vývoji. Znamená to, že se výchovné zásahy musí „hodit“ k právě probíhajícímu stavu vývoje, nebo, jak se domnívá Vygotskij (1976), je třeba mít na zřeteli vyvíjející se funkce, protože jen potom je vývoj stimulován správným směrem. Nerespektuje-li se tento princip, vedou výchovné snahy k příliš malým nebo naopak přehnaným požadavkům na dítě.

## 1.2 Časové vymezení předškolního věku

Obdobím předškolního věku, navazujícím na věk batolecí, se v českém kontextu zpravidla rozumí poměrně široké období od 3 do 6 let. Věkové ohraničení je dáno věkem vstupu a výstupu z mateřské školy, kdy tato vývojová fáze končí vlastním nástupem do školy základní. Je diskutabilní, zda-li je tak široký záběr tohoto období vhodný, jelikož od dítěte tříletého k dítěti šestiletému je poměrně dlouhá vývojová cesta. Kupříkladu v britském kulturním kontextu se hranice předškolního období posunují na 2 roky (začátek) a 4 roky (konec předškolního období), jelikož dítě ve Velké Británii vstupuje do školy v 5 letech. Naopak v německy mluvících zemích se však pro srovnání objevuje dělení podobné našemu (předškolní věk má rozpětí 3–6 let).

K ustanovení předškolního období jako samostatné vývojové etapy přispěl také Robert Owen, jehož myšlenkám se věnuje pozornost zvláště v USA. Během průmyslové revoluce se jako majitel textilní továrny ve Skotsku zajímal o blaho dělníků pracujících v průmyslu. Kromě nedostatečně placených dospělých dělníků v té době pracovala v továrnách spousta malých dětí, a to až 12 hodin denně. Ostatní malé děti byly ponechány bez dozoru doma, zatímco starší členové rodiny pracovali. Owen v roce 1816 otevřel jesle pro tyto děti. Později, když přišel do Ameriky, odkoupil celou vesnici ve státě Indiana. Pokoušel se tam o jakýsi sociální experiment, jehož jednou ze složek byla mateřská škola otevřená v roce 1826. Do školy bylo přijato více než 100 dětí. Ačkoli se z dnešního pohledu se jednalo o jiný druh mateřské školy, základní kámen předškolního školství a pojmání předškolního období jako samostatné etapy studia vývoje dítěte byl celosvětově položen (Teagarden, 1946).

## 1.3 Předpoklady průběhu vývoje dětí mezi třemi a šesti lety

Předškolní věk je mnohými dětskými psychology hodnocen jako nejdůležitější vývojová etapa (Schroeder & Gordon, 2002). Je tomu tak především proto, že v mnoha oblastech dochází v tomto období k pokládání základů pozdějších dovedností a schopností. Vývoj řeči, vědomí sama sebe, rozvoj kamarádských vztahů, autonomie a nezávislosti, jakož i větší komplexnost kognitivních, sociálních a motorických schopností a umění hry, umožňují dítěti navazovat nové a často intenzivní vztahy s okolím. Schopnost dítěte navazovat vztahy a komunikovat s okolím narůstá, stejně však narůstají i obavy rodičů o dítě a problémy. Ačkoli mnohé z těchto problémů jsou přechodné, mohou významné obtíže v jakékoliv oblasti vývoje ovlivnit vývoj jiných

schopností v jiných oblastech. Kupříkladu obtíže s řečí mohou ovlivnit kognitivní vývoj, nebo problémy se sebekontrolou mohou mít vliv na sebevědomí a sociální vztahy (Schroeder & Gordon, 2002).

Ačkoliv je období mezi třemi a šesti lety poměrně dlouhým časovým úsekem v životě dítěte, probíhá vývoj v jednotlivých funkčních oblastech relativně kontinuálně, tj. bez nápadných skoků, ve směru narůstající kompetence, přičemž vývoj nezbytně neprobíhá v jednotlivých funkčních oblastech synchronně. Jak uvádějí autoři WET (1998), znamená narůstající kompetence stále diferencovanější a integrovanější chování. Pojmy diferenciacce a integrace se částečně vyskytují s lehce pozměněným označením v mnoha vývojových teoriích, přičemž rozvíjející se diferenciacce se projevuje v tom, že dítě umí vnímat a zpracovat stále více jednotlivých aspektů prostředí. Zároveň se dítěti daří integrovat jednotlivé dovednosti do nových výkonů, což vytváří předpoklad pro vyšší úroveň funkcí. Dítě v předškolním období asi nejvíce charakterizuje silná snaha být aktivní a přenášet již získané a právě získávané schopnosti do praxe. Jak již bylo řečeno, u dítěte dochází k mnoha vývojovým změnám, které se uskutečňují pod vlivem činitelů biologických či sociálních, případně působením jejich vzájemné interakce. V následujících kapitolách budou nejdříve nastíněny vývojové změny v oblasti rozumové a vnímání, v oblasti paměti, motorické, řečové, a sociálně afektivní, a posléze se budeme věnovat vývoji činnosti a hry dítěte.

### 1.3.1 Kognitivní vývoj

„Zaměříme-li však svou pozornost na verbální myšlení, musíme konstatovat, že předškolní děti hravě předstihují i ta nejinteligentnější zvířata“ (Koucká, 2006: 14).

Kognitivnímu vývoji jako funkční oblasti dětského vývoje je v odborných publikacích i v reálném životě věnováno nepochybně mnoho pozornosti. Teorie kognitivního vývoje jedince rozlišují dvě zásadní pozice. Na jedné straně jsou strukturní genetické, vycházející z Piageta, kteří předpokládají, že vývoj vede ke stále vyšším strukturám myšlení. Tento proces probíhá v interakcích, přičemž jedinec si přináší nezbytné předpoklady k výstavbě struktur, obsahy však hledá v prostředí (Piaget & Inhelderová, 1997). Druhý směr, zejména teorie zpracování informací, se pokouší vysvětlit, jak jsou používány informace při řešení konkrétních problémů a jaké strategie jsou nastolovány. Tyto teorie zohledňují vývojový aspekt (Case, 1985; Sternberg, 1977), což vede k faktu, že tyto dvě různé teoretické pozice vykazují řadu styčných bodů. V obou teoriích se

také vyskytuje domněnka, že s nabytím řeči je umožněna nová kvalita myšlení, protože má dítě k dispozici nový systém reprezentace.

Posuzování kognitivního vývoje je nepochybně důležitým ukazatelem při monitorování normálního vývoje dítěte. Zmíňme nejdříve Piagetovu teorii, která dodnes ovlivňuje diagnostiku inteligence dětí. První ze čtyřech fází Piagetovy teorie kognitivního vývoje je fáze senzomotorická, pokrývající časově období prvních dvou let života. V této fázi používá dítě k uspořádávání předmětů ve svém okolí svých pohybových schopností a sensorické stimulace dotykem, ochutnáváním předmětů, prohlížením si předmětů a dalšími činnostmi. U dítěte se začínají vyvíjet tzv. schémata a to právě prostřednictvím jeho interakcí s okolím. Piaget se domníval, že v této fázi dítě nepoužívá kognici, nepřemýšlí o svém okolí, ale jednoduše si jej třídí. Většina vzorců chování dítěte v senzomotorické fázi je tak řízena reflexy. Po osmém měsíci se u dítěte začíná rozvíjet koncept stálosti objektu nebo také vědomí, že předmět stále existuje, i když byl odstraněn ze zorného pole dítěte. Ke konci druhého roku u dítěte začíná fungovat vnitřní reprezentace objektů a událostí a dítě chápe, že objekty mohou ovlivňovat okolí podle jeho přání (Piaget & Inhelderová, 1997).

Myšlení předškolního dítěte se nachází v tzv. preoperační fázi, která pokrývá období od 2 do 6 až 7 let. Dítě začíná objekty a události znázorňovat symbolicky, prostřednictvím chování jako je například symbolická hra, kreslením a ukládáním mentálních obrazů do paměti. V této fázi se bouřlivě vyvíjí řeč dítěte. Během této fáze dítě řeč stále více používá jako sociální prostředek. Rovněž se začínají vyvíjet morální city a schopnost usuzování. Řeč a myšlení jsou však do značné míry egocentrické a dítě má obtíže rozlišovat mezi vnímáním a logickým usuzováním. Proto ještě není zjevná schopnost strukturované konverzace. Během této fáze si také dítě osvojuje a přizpůsobuje sociální a afektivní schémata (Piaget & Inhelderová, 1997).

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) je uvedené období názorového (intuitivního) myšlení vázáno na názorné poznání a ne vždy se zde uplatní principy logiky. V úsudkové činnosti dítě dovede posuzovat jen jeden parametr (např. při porovnávání množství tekutiny ve skleničce se řídí pouze její výškou, ale už ne šířkou). V myšlení je předškolní dítě egocentrické - subjektivně posuzuje dění ze svého zorného úhlu, magické - přání dítěte a fantazie zkreslují úsudek a arteficialistické - dítě si myslí, že všechno kolem něj se vyrábí („Jak se vyrábí strom?“).

Jak již bylo uvedeno, myšlení předškolního dítěte se typicky vyznačuje egocentrismem a úzkým vztahem k přítomnosti a vnějším znakům. Sebestřednost myšlení předškolního dítěte často vede ke zkreslování reality, která dítěti z nějakého důvodu nevyhovuje. Realita, která dítě ohrožuje, je neúplná nebo pro dítě nepochopitelná, bývá často dítětem upravena nebo doplněna. Hovořit v předškolním věku o úmyslném lhaní je předčasné, jelikož dítě bývá přesvědčené o tom, že je svět přesně takový, jaký se mu jeví ([www.sweb.cz/psychologie](http://www.sweb.cz/psychologie)). Šulová (2003) vyjadřuje názor, že rodič nebo jiný dospělý zastává při procesu, kdy se dítě učí rozlišovat fantazijní představy od reality, funkci průvodce. Přiklání se rovněž k názoru, že příliš radikální stavění dítěte z jeho fantazijního světa do reality může být spíše na škodu, jelikož citlivě korigovaná bohatá představivost může později plynule vyústit v umělecky orientovanou osobnost (Šulová, 2003).

Při usuzování se předškolní dítě řídí především nápadnými vnějšími znaky, méně nápadné vlastnosti objektů potom ignoruje ([www.sweb.cz/psychologie](http://www.sweb.cz/psychologie)). Je však běžné, že dítě zaujme v celku i výrazný detail, především vztahuje-li se tento detail k aktuálnímu přání nebo potřebě dítěte (Šulová, 2003).

Úroveň myšlení se projevuje v činnostech - např. v kresbě či hře. Záměr nakreslit souvisí se schopností vytvořit si vnitřní představu zobrazované skutečnosti. Platí pravidlo, že předškolní dítě kresbou vyjadřuje to, co o předmětu ví, nikoli to, jak předmět vypadá. Zejména v kresbě lidské postavy si můžeme ukázat na zvyšování mentálních schopností nárůstem zobrazovaných detailů (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V předškolním věku lze tedy pozorovat velký rozvoj ve sféře poznávacích procesů, které jsou založeny na zdokonalování nejvyšších funkcí mozkové kůry (Kurić, 1964). Zaznamenáváme vývojové pokroky na rovině vstupů do vnímání, počitků a vjemů, kdy dítě vnímá stále větší množství prvků, které rozlišuje s větší přesností. Dítě dokáže však také pravidelně provádět zpracování informací a uplatňovat pozorované ve svých hrách. Ačkoli přibývá diferencování vnímání, není ještě dítě schopno vnímat skutečnost tak mnohotvárně jako dospělý. Daří se mu však stále lépe zkoumat obsahy vnímání a na základě pravidelností tvořit kategorie.

Uvedené vytváření kategorií rovněž prochází kvalitativním vývojem. J. Cambonová a H. Sinclairová (1974) se domnívají, že se kognitivní vývoj často řídí modelem, ve



kterém je dítě nejdříve schopno používat specifický vzor myšlení na omezenou oblast problému. Jak se kognitivní procesy dítěte rozvíjejí, zahrnují jeho modely myšlení stále širší obsahy a tak vstupují do konfliktu s ostatními modely. Tento konflikt, který je ve skutečnosti známkou vývoje, může dočasně vyústit ve zdánlivou regresi. Tato „regrese“ je však ve skutečnosti krokem vpřed. Z uvedeného vyplývá, že dvě správné odpovědi podané v různých věkových obdobích na stejnou otázku mohou být v ranějším věku pouze výsledkem omezenější rozumové kapacity a v pozdějším věku vyspělejším procesem, který vědomě eliminuje faktory místo toho, aby je pouze ignoroval.

Kromě vytváření kategorií je významným vývojovým krokem v tomto období počínající proces decentrace. Příkladá-li však teorie Jeana Piageta význam stále větší decentraci vnímání a myšlení (Piaget & Inhelderová, 1997), tak teorie zpracování informací vidí vývojový pokrok ve zlepšení zpracování informací a paměťové kapacity (Oerter & Dreher, 1995 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

Princip decentrace se uplatňuje zvláště v kognitivní oblasti vývoje a to spíše až ve věku od šesti let, v období okolo nástupu do školy. Vágnerová (2000) uvažuje o vývojových pokrocích ke konci předškolního období právě ve světle stále větší diferenciaci vnímání a decentrace percepčních a kognitivních schopností. Děti ve věku šesti let, které se právě nacházejí na prahu k fázi konkrétně logických operací v myšlení, jsou v situaci, kdy potřebují přihlížet k vícerym aspektům obsahů vnímání, k základním zákonům logiky a ke konkrétní realitě (Piaget, 1966).

V samotném předškolním věku převažuje v uvažování názorné, intuitivní myšlení (Piaget & Inhelderová, 1997). Jeho čtyřmi základními znaky jsou egocentrismus, kdy má dítě skutečnost zkreslenou subjektivním pohledem, fenomenismus, vyznačující se upnutím se na určitý obraz reality, který dítě odmítá opustit, přičemž fenomenismus souvisí s přetrvávající vazbou na přítomnost – prezentismem. Dalším znakem v myšlení předškolních dětí je magičnost, která spočívá v zapojování fantazie do vysvětlování dějů ve světě, a posledním znakem je absolutismus, jenž je přesvědčením o definitivnosti a jednoznačnosti každého poznání. Také Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že se myšlení v předškolním věku vyznačuje rysy egocentrismu a že je antropomorfní, magické a arteficialistické.

Vytvořením názorového (intuitivního) myšlení pokročí dítě na vyšší úroveň z předchozí úrovně předpojmové, symbolické (Langmeier & Krejčířová, 1998). Zatímco v předchozím období používalo dítě slov nebo jiných symbolů jako předpojmů, nyní uvažuje v celostních pojmech, které vznikají vystižením podstatných podobností. V předchozím období dítě nebylo schopno vytvořit úsudek a postupovalo pouze podle analogií, zatímco nyní úsudky tvoří, ale jsou ještě vázané na názor. Dítě není ještě schopno uvažovat logicky, jeho myšlení se nazývá prelogické, předoperační.

Podle Vágnerové (2000) se myšlení v předškolním věku vyznačuje útržkovitostí, nekoordinovaností a nepropojeností. Také Kuric (1964) charakterizuje myšlení dítěte ve věku okolo čtyřech let jako izolované představy odrážející ve vědomí dítěte okolní svět. Tyto představy spolu ještě nesouvisí, dítě neumí postihnout společné vlastnosti pojmů, existují-li.

### **1.3.2 Vývoj percepčních procesů**

Dítě spadající věkem a úrovní vývoje do předškolního období si také přes pochopení trvalosti existence objektů vnějšího světa není schopno uvědomit trvalost podstatných znaků těchto objektů (Vágnerová, 2000). Pozornost je stále upnuta na zjevné nápadnosti a zatím nesměřuje k posuzování skutečnosti podle více hledisek. Důležitým vývojovým krokem při vnímání objektů a situací, totiž přijetí existence trvalých znaků situací a objektů, ale také povědomí o jejich možné proměnlivosti, přichází až v období vstupu do školy. Do té doby vnímají podle Vágnerové (2000) děti vnější svět tak jako proměnlivější, než ve skutečnosti je. Děje se tomu tak z důvodu vazby na aktuální, smysly zprostředkovaný obraz světa. Rovněž pojem trvalosti jednoho objektu ještě nejsou děti v předškolním věku schopny vztáhnout na vytvoření pojmu trvalosti množiny předmětů.

V oblasti vnímání mají jako v období kojeneckém a batolecím význam dotykové smysly (hmat a chuť), avšak stále více se zapojují smysly dálkové (zrakové a sluchové vnímání). Vnímání má charakter globální - dítě ještě nerozlišuje jemné detaily, vnímá celistvě. Ke konci předškolního věku narůstá schopnost diferencovaného vnímání, což je i požadavek pro úspěšný nástup do školy. Ze všech percepčních procesů je zrak patrně nejčastěji používaným a dodává nejvíce informací, které z okolního světa přijímáme. Davenport (1994) hovoří o tom, že lidský zrak dosahuje poměrně vysokého

stupně vývoje a je po narození prakticky okamžitě k dispozici, což jej vede k myšlence, že některé zrakové schopnosti člověka jsou pravděpodobně vrozené.

Zrak oplývá několika schopnostmi, jako například schopností rozpoznat tvar (vnímání tvaru), povědomím o tom, že velikost a barva předmětu je neměnná, i když se předmět zrovna jeví větší nebo tmavší (stálost velikosti a barvy) a schopností odhadu vzdálenosti (vnímání vzdálenosti nebo hloubky). Davenport (1994) nabízí tři možná vysvětlení původu těchto i dalších schopností. Mohou být přítomny od narození (vrozené schopnosti), mohou být předávány dědičně, ale objeví se pouze, je-li dítě zralé (vrozené schopnosti), nebo mohou být naučené. Za vrozené Davenport (1994) považuje vnímání hloubky, stálost velikosti předmětu a rozpoznání tvaru. Autor se přiklání k názoru, že nejvíce schopností je sice vrozených, avšak podmíněných zráním dítěte, není již tak důležité, které schopnosti jsou vrozené a které naučené, jako spíše to, jak je u dítěte správně rozvíjet. Davenport (1994) vyjadřuje názor, že člověk se rodí s určitým počtem schopností, které se budou rozvíjet za předpokladu, že jim prostředí tento rozvoj vhodnou stimulací umožní.

### 1.3.3 Vývoj paměti

V úzké souvislosti se schopností diferencovaného vnímání a lepšími schopnostmi kognitivního výkonu postupuje i vývoj paměti. Při posuzování paměti lze vyjít z předpokladu, že zatímco do čtvrtého roku věku jsou pro zlepšení schopnosti zapamatování rozhodující ještě fyziologické změny mozku, v následujících letech nabývají na významu strategie paměti (Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

Rovněž Kuric (1964) se domnívá, že na vývoj paměti má v tomto období rozhodující vliv druhá signální soustava a vůle, u dětí se v tomto období začíná vyvíjet úmyslné zapamatování. Dítě je k jeho používání motivováno snahou uplatňovat ve svých hrách to, co pozorovalo v okolí. Kuric ilustruje převládání neúmyslné paměti v předškolním věku upozorněním na mylné tvrzení, že děti předškolního věku disponují lepší pamětí než děti mladšího věku školního, když jsou schopny lehce a rychle se naučit říkankám a básničkám. Kuric argumentuje psychologickými pozorováními, která dokazují nesprávnost této domněnky: bylo-li dětem přečteno k zapamatování patnáct slov, pamatovaly si předškolní děti jen tři až pět slov, zatímco děti mladšího školního věku si byly schopny zapamatovat šest až osm slov.

V oblasti paměti tedy v předškolním věku dominuje především mimovolné zapamatování, mechanická a názorná paměť, zvláště potom vizuálně prostorová komponenta pracovní paměti (Kuric, 1964).

### 1.3.4 Vývoj motoriky

V oblasti hrubé motoriky jsou ve věku tří let pozorovatelné nejdůležitější pohybové vzorce (stoj, chůze, běh, skákání). Langmeier a Krejčířová vidí motorický vývoj v tomto období jako „stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů“ (1998: 85). V předškolním věku tedy nastává diferenciaci a integraci v oblasti motoriky. Již malé děti sice zvládnou poskakovat, pružné skákání na špičkách a hra fotbalu se však podaří teprve později. Také integraci různých pohybových vzorců, které jsou nezbytné při hopsavém běhu nebo skoku snožmo, nastává při normálním vývoji teprve v předškolním věku. Kuric (1964) hovoří o rychlém vývoji pohybových schopností v předškolním věku. Dítě již ovládá kompletní lokomotoriku a pokouší se o skákání na jedné noze, chůzi pozadu a podobně.

V oblasti jemné motoriky především vytvoření jemných svalů umožňuje přechod od dříve hrubých k přesnějším pohybům, což je dobře zdokumentováno na dětské kresbě. Tříleté dítě většinou pojmenuje svůj výtvar až po jeho dokončení, podle toho, co mu připomíná. Ve čtyřech letech kreslí dítě hlavonožce, zatímco pětileté dítě již dokonalejší postavu s hlavou, trupem, všemi končetinami a očima, nosem a ústy v obličeji. V šesti letech nahrazují děti čáry, které znázorňují končetiny, jejich vyspělejší kresbou. Předškolní děti jsou stále zdatnější v řízení a koordinaci jemně motorických pohybů. Tříleté dítě umí napodobit obrázek svislé a vodorovné čáry a kruhu. Ve čtyřech letech obkreslí dítě kříž, v pěti letech čtverec a přibližně v šesti trojúhelník (Langmeier & Krejčířová, 1998).

### 1.3.5 Vývoj řeči

Řeč se v předškolním věku značně zdokonaluje. Zvětšuje se i rozsah a složitost větných promluv. Slovní zásoba tříletého dítěte čítá přibližně tisíc slov (Kuric, 1964). Růst poznatků o sobě samém a o okolním světě je rovněž spjat s vývojem řeči (Langmeier & Krejčířová, 1998). Vývoj řeči v období mezi třemi a šesti lety není výjimečný pouze enormním přírůstkem slovní zásoby. Nepřibývá jen počet slov, které dítě zná, ale také

porozumění obsahu pojmu je diferencovanější. Dítě lépe rozumí gramatickým strukturám, které také častěji správně používá, což společně vede k přiblížení se řeči dospělých. Předškolní dítě používá nejen souvětí souřadných, ale i podřadných. Ve výslovnosti nahrazuje tříleté dítě ještě mnohé hlásky jinými, v průběhu čtvrtého roku se však dětská patlavost většinou ztrácí (Langmeier & Krejčířová, 1998). Dítě zvládá ve třech letech několik říkanek, rádo poslouchá pohádky a stále více se rádo povídá.

S vývojem řeči je také úzce spojen kognitivní vývoj. Řečové dovednosti mezi třetím a šestým rokem nabývají výrazně na kvalitě. V předškolním období se jazyk dítěte zdokonaluje, zvláště používáním pojmů týkajících se prostoru (vlevo-vpravo, nahoře-dole), času (včera-dnes-zítřa) a sekvencí (před-za, první-poslední). Zdokonalují se také zrakové a sluchové vnímání, které jsou spolu s výše jmenovanými předpokladem k rozvoji čtenářských dovedností (Mertin, 2003). Potřebou dítěte se stává nutnost ještě více se orientovat ve světě, což se manifestuje aktivitou v poznávání a růstem aktivní slovní zásoby (ze cca 1000 slov ve 3 letech až na 5000 slov v 6 letech) (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Během třetího roku je dítě schopno v rámci konverzace dát dohromady 2 až 3 věty. Tříleté dítě recituje jednoduché říkanky. Během 4. roku je dítě schopno udržet konverzaci na dané téma s použitím gramaticky správných vět. Po 4. roce je pak schopno používat jazyk společensky přiměřeným způsobem včetně hraní rolí. Do 6 let je dítě schopno překládat abstraktní pojmy do konkrétních postav a struktur. V předškolním věku tedy nepochybně dochází ke zdokonalení dítěte v řeči. Zejména je zřejmý posun ve výslovnosti jednotlivých hlásek (z nepřesné výslovnosti hlásek ve třech letech až k požadavku bezchybné výslovnosti při vstupu do školy). K pokrokům dochází ve skladbě řeči. Na základě nápodoby dospělých dítě počíná používat složitější souvětí, nejdříve souřadná, později podřadná. V užití gramatických pravidel můžeme ještě nacházet chyby (Langmeier & Krejčířová, 1998).

V předškolním období se jazyk rychle vyvíjí od zaměření egocentrického k sociálnímu. Piaget nazývá toto období egocentrickým podle toho, že dítě dosud není schopno vidět jevy kolem sebe z jiného úhlu než svého. Jazyk předškolního dítěte tedy zjevně koresponduje do značné míry s úrovní myšlení. Vyskytuje se již zmiňovaná samomluva, tzv. egocentrická řeč (dítě hlasitě komentuje svou činnost bez nutnosti existence „publika“, kterému by byl verbální projev určen), stávající se nástrojem poznání,

zpracování informací a myšlení, ale i možností vyjádření vlastních prožitků a regulace chování (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Davenport (1994) uvádí Brownovu teorii pěti stádií osvojování si řeči: *Stádium 1*: Jednoduché věty o dvou nebo třech slovech, vyjadřující činnosti („kop míč“) nebo vlastnictví („můj míč“). Brown nazývá tyto věty telegrafickou řečí. Dítě vynechává slova, která nejsou důležitá a to pravděpodobně proto, že se není schopno vzpomenout na každé slovo. Místo toho dítě opakuje slova, na která byl kladen největší důraz. *Stádium 2*: Dítě se učí názvům předmětů a událostí a tím se řeč stává složitější. Dítě rovněž začíná používat přípony sloves, ač ne vždy gramaticky správné („Eva stojila.“). *Stádium 3*: Dítě začíná klást otázky začínající „co“, „proč“, „kdo“ a „kde“ a otázky jako „Má Eva ráda džus?“. *Stádium 4*: Dvě krátké věty („Kde je to?“ a „Zpívá písničku?“) se nyní spojují do věty jediné („Kdo je ten, co zpívá písničku?“). *Stádium 5*: Dítě nyní spojuje dohromady komplikovanější větné celky („Běžel jsem a kopal jsem do míče.“) a umí si poradit s větou s dvěma podmínkami („Michal a Jan jedí jablka.“). Dítě je ke konci tohoto stádia připraveno na vstup do školy. Školní zralost se dle Browna odvíjí především od schopnosti dítěte používat jazyk a rozumět jazyku (Davenport, 1994).

Ve vývoji řeči se však u předškolních dětí mohou objevovat velké interindividuální rozdíly, aniž bychom museli opustit teritorium „normality“. Vývoj řeči tak rozhodně neprobíhá lineárně a musíme brát v potaz také vnitřní variabilitu jazykového projevu v rámci jednoho dítěte, avšak v různých kontextech, na různá témata nebo v různém čase (Bates & MacWhinney, 1987). Při posuzování úrovně vývoje řeči je rovněž třeba být informován o prostředí, ze kterého dítě pochází. Bez této znalosti může například u dětí z minoritních jazykových skupin docházet k špatnému posouzení jejich jazykových schopností. Dítě pak může být na základě diagnostikovaného opoždění ve vývoji řeči (poté, co dítě dosáhne nízkého skóru ve standardizovaných testech jazykových schopností) chybně zařazeno do třídy pro děti se speciálními potřebami (Bates & MacWhinney, 1987). Výsledek testu jazykových schopností tak u minoritních jazykových skupin neodráží vztah jazyka a myšlení a úroveň jejich dosaženého vývoje, ale spíše neznalost majoritního jazyka, který nemusí být způsobem kognitivním opožděním dítěte.

Vztahu myšlení a řeči u dětí se také týkal experiment, kdy psychologka Petrovich (1999) zkoumala u předškolních dětí schopnost porozumění abstraktním pojmům. Jedním z nejpozoruhodnějších zjištění tohoto experimentu byl vztah mezi verbálními schopnostmi dítěte na jedné straně a jeho porozuměním původu a podstatě na straně druhé. Zatímco několik předchozích studií ukazuje na to, že chápání podstaty věcí u dětí je ovlivněno řečí, tento experiment objasnil roli verbálních schopností dítěte ve dvou úlohách, při dokazování, že porozumění vnějšímu původu bylo úrovní verbálních schopností ovlivněno pouze u některých dětí ze vzorku. Verbální schopnosti dětí rovněž neměly souvislost s tím, jak podstatu věcí chápali dospělí.

Na předpokladu vztahu myšlení a řeči je založen tzv. kognitivní přístup (Stark, Tallal & Mellit, 1982), který od 70. let převažuje, považující lingvistické chování za odraz abstraktních vědomostí a lingvistické kompetence (úroveň zvládnutí jazyka mluvčím a posluchačem). Na ně navazují mentální procesy zpracovávající lingvistické reprezentace do porozumění skutečnému jazyku a do odpovědi (lingvistický výkon). Proto je hodnocení vývoje jazyka dítěte primárně zaměřeno na popis jeho základních schopností v čase, jakož i na charakteristiky a změny v projevu v průběhu aktuálního verbálního výkonu.

Hlavní známkou vývoje řeči tedy je, podobně jako v dalších funkčních oblastech, přibývající diferenciacce a integrace. Proces osvojení řeči spočívá v rozpoznání, uchování a použití pravidel, přičemž se specifická pravidla spojují přes principy vyšších stupňů všeobecnosti (Grimmová, Schöler & Mikulajová, 1997). Hlavním procesem, pomocí kterého se dítě učí mluvit, je nápodoba. Vágnerová (2000) uvádí, že nápodoba má selektivní charakter, tedy že dítě neopakuje celý projev, který slyší od dospělých nebo starších dětí ve svém okolí, ale vybírá si úseky, ve kterých jej zaujme něco nového, ale kde je i přítomno něco, co dítě již zná. Snadněji se dítě učí, zná-li význam sdělení. Dítě potom napodobované sdělení zahrne do svého projevu. V projevu si rádo se slovy hraje, vytváří nová slovní spojení a tak rozvíjí své verbální schopnosti.

V předškolním věku se ještě stále objevují agramatismy, pravidla gramatiky jsou užívána strnule z důvodu relativně pomalého rozvoje jazykového citu (Vágnerová, 2000). Zvláštní složkou vývoje řeči je podle Vágnerové řeč, která nepotřebuje posluchače, jelikož je řečí sama pro sebe. Jedná se o tzv. egocentrickou řeč, kterou dítě v předškolním věku doprovází a komentuje různé dětské aktivity, aniž by přitom muselo

brát ohled na potenciální posluchače. Dítě egocentrickou řeč „objevuje“ především při hře, jedná se samomluvu, kdy jeho hlasitý proslav není určen nikomu dalšímu. Larroze-Marracq v publikaci L. Šulové a Ch. Zaouche-Gaurdon (2003) uvádí, že egocentrická řeč se postupem času stává řečí vnitřní. Vnitřní řeč je tak dalším vývojovým krokem navazujícím na samomluvu, je to způsob komunikace sama se sebou, později uplatňovaná v přemýšlení a regulaci chování ([www.sweb.cz/psychologie](http://www.sweb.cz/psychologie)). Larroze-Marracq poukazuje na kořeny vnitřní řeči dospělých v dětské egocentrické řeči a nachází souvislost s vnější řečí vycházející ze sociální formy jazyka. Hovoříme-li nahlas sami k sobě, je to jako bychom komunikovali s někým dalším.

### 1.3.6 Sociální a afektivní vývoj

Kromě rodiny, která má na socializaci dítěte nejdůležitější vliv, vstupují v předškolním období do procesu sociálně emocionálního vývoje širší sociální vztahy z prostředí mimo ni. Dítě zpravidla ve čtvrtém roce nastupuje do instituce mateřské školy a dostává se do kontaktu s širším společenstvím dospělých a dětí. Podle Matějčka (2003) tak dítě překračuje hranice zajištěného domova a včleňuje se do nového společenského prostoru. S tím přichází nejen potřeba větší samostatnosti (dítě samostatně jí, obléká a svléká se se stále menší pomocí, obouvá si boty a zkouší zavazovat tkaničky), ale i ústup dětského egocentrismu (Piaget & Inhelderová, 1997), který umožňuje rozpoznat a správně zařadit citový stav jiné osoby. Tak vznikají empatické schopnosti, nezbytné pro sociálně kompetentní chování.

Emocionální život, který se vyvíjí dříve než život racionální, je klíčem k porozumění světu předškolních dětí. Mechanismus vývoje emocionálního života však zůstává téměř neznámý. Srovnáme-li množství nástrojů k hodnocení vývoje v oblasti motoriky nebo kognitivní, oblast emocionálního vývoje značně zaostává. Připomeňme tedy alespoň Eriksonovy škály (1963) založené na teorii polární evoluce emocí.

Eriksonova teorie obsahuje pět různých období: Důvěra–Nedůvěra (0–18 měsíců), Autonomie–Stud (18 měsíců–3 roky), Nečinnost–Vina (3–5 let), Píle–Méněcennost (6–11 let) a Identita–Zmatenost (12–17 let). Z dalších teorií stojí za zmínku ještě teorie Sroufova (1979), která nastínila následující fáze: úsměv (1–3 měsíce), pozitivní emoce (3–6 měsíců), aktivní účast (7–9 měsíců), attachment (9–12 měsíců), trénink (12–18 měsíců) a self-koncept (18–36 měsíců). Je složité určit, kdy se u dětí objevuje



uvědomění si vlastních emocí. Různí autoři stanovují tuto hranici v rozpětí od 18 měsíců do 3 let. Většinou se shodují na tvrzení, že dítě ve věku 2,5 let chápe rozdíl mezi přáním a emocí, ve třech letech dokáží děti přiřazovat obrázky znázorňující emoce k výrazům, které je charakterizují a dokáží také použít výstižná slova k popsání situací vztahujícím se k různým emocím, jakož i pojmenovat jednotlivé emoce a situace, které je způsobují. Děti od 2 do 4 let mají již nějaké povědomí o vlastních emocích a ve čtyřech letech dokáží nakreslit určitou emoci výběrem rozlišujících faktorů jako například tvaru úst. Ve věku 4 let dítě dokáže přiřadit k sobě fotografie znázorňující stejnou nebo podobnou emoci, pojmenovat různé emoce znázorněné na obrázcích a zodpovědět otázky k nim se vztahující (Wellman et al., 2000).

V předškolním věku je patrné bohaté emocionální prožívání, charakteristické velkými výkyvy mezi krajními polohami (dítě rychle přechází ze smíchu do pláče). Podněty z prostředí by měly být takové, aby u dítěte převažovaly kladné city. Vrcholí prožitky strachu, proto má význam klidné a nestresující působení na dítě. Sebepojetí předškolního dítěte se vztahuje k postojům a hodnocení dospělých. Dítě přebírá názor, že je špatné či dobré, protože je tak vidí maminka nebo učitelka (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Přestože má i v tomto období pro socializaci dítěte význam rodina, započiná se se socializací do širšího prostředí. V mateřské škole dítě navazuje další vztahy (s kamarády, učitelkami). Osvojuje si nové role (role kamaráda, role žáka), v kterých je možné pozorovat některé osobnostní vlastnosti (oblíba, dominantnost, bázlivost). Zralost předškolního dítěte se projeví v tom, jak je schopno navazovat kamarádské vztahy. Ty nejsou ještě trvalé, při výběru kamaráda se předškolák řídí pohlavím, zevnějškem či atraktivitou hračky, kterou kamarád vlastní. Rozvoj sociálních dovedností je patrný ve hře. Předškolní děti jsou schopny kooperace při hře, podřizovat se pravidlům úkolové hry. Ve hře může dojít k transformaci zvýšené agresivity do soupeření (Langmeier, Krejčířová, 1998).

U předškolního dítěte se budují záměrnou výchovou sociální kontroly. Na základě příkazů a zákazů se započiná s osvojováním norem, dítě se nachází v tzv. premorálním stadiu. Přijetí a zvnitřnění norem signalizuje pocit viny, který se dostavuje, pokud dítě poruší pravidla stanovená dospělým. V posuzování dobrého nebo špatného chování je pro dítě kritériem, zda následuje odměna nebo trest. Postupně si osvojuje a chápe další

normy chování, které přebírá od rodiny. Začíná se rozvíjet svědomí, jehož existence se navenek projevuje jako pocity viny dítěte při porušení nějaké - již přijaté - normy. Identita dítěte je tvořena tím, jak je hodnoceno ostatními, pro něj významnými, lidmi. Dítě se chce podobat rodičům a tak nekriticky přejímá jejich způsoby chování, názory atp.

Jak již bylo uvedeno, v průběhu předškolního věku se schopnost dítěte kontrolovat impulsy značně zvyšuje. Balconi a Lucchiarri (2005) se na základě svých výzkumů domnívají, že to částečně může reflektovat záměrný systém kontroly. Záměrná kontrola je považována za odraz jednoho ze systémů pozornosti, který umožňuje flexibilní a reflektivní regulaci chování. Záměrná kontrola u předškolních dětí se vyvíjí jako vyšší stupeň dimenze temperamentu. Děti nenarůstá pouze schopnost záměrně regulovat své chování, ale individuální rozdíly v záměrné kontrole přetrvávají i po uplynutí batolecího a předškolního období. Ukázalo se, že záměrná kontrola je ve vztahu k vývoji vědomí a emocionální regulaci. Rovněž se ukázalo, že ovlivňuje vztah mezi negativní emocionalitou a postojem k vrstevníkům. Zvláště děti, které skórovaly vysoko v negativní emocionalitě, zvláště v náchylnosti k vzteku, mají tendenci utvářet horší vztahy s vrstevníky.

Záměrná kontrola rovněž hraje roli ve vztahu mezi pozitivním naladěním a sociálními vazbami v předškolním věku. Balconi a Lucchiarri (2005) se domnívají, že vrstevníci budou mít sklony odmítnout (mít méně rádi, mít více neradi) také děti, které mají vysoké skóre pozitivního naladění a méně záměrné kontroly. Je pravděpodobné, že tyto děti budou přitahovány k vrstevníkům (malá stydlivost) a k interakcím velké intenzity s ostatními dětmi (velké uspokojení), zatímco jsou méně schopny potlačovat nebo kontrolovat negativní impulsy, které v takových podmínkách mohou vzniknout. Agrese pak obzvláště může vést ostatní děti k odmítnutí vysoce pozitivně naladěného dítěte se špatnou sebekontrolou, jelikož agrese bývá výrazně spojena s odmítáním vrstevníků.

Do vývojové etapy předškolního věku spadá vytvoření pohlavní identity, tj. uvědomění si, že to které pohlaví je trvalým, neměnným znakem. Tohle ví už čtyřleté dítě. Jeho zájem o genitální oblast, zkoumání rozdílů mezi mužem a ženou a případná masturbace nejsou patologickými jevy. S rozvojem pohlavní identity souvisí převzetí pohlavní role, tedy způsobů chování a myšlení v závislosti na pohlaví. Ztotožnění se s příslušnou pohlavní rolí je výsledkem sociálního učení (v rodině, kontaktem s vrstevníky,

prostřednictvím médií apod.). Děti jsou v tomto ohledu velmi citlivé, důrazně odmítají věci typické pro druhé pohlaví a upřednostňují kontakt s vrstevníky téhož pohlaví. Upevňují se i pohlavní role, kde se kromě biologických charakteristik promítají faktory ze strany prostředí (rodiče i učitelé mají jiné požadavky na chlapce a jiné na dívky). Rozdíly mezi pohlavími jsou dětmi chápány právě i existencí typických hraček pro chlapce a děvčata či typickou barevností oblečení.

Psychoanalytické teorie uvádějí, že klíčovou otázkou psychického vývoje v předškolním období je identifikace dítěte s rodičem stejného pohlaví. Psychosociální (eriksonovská) teorie zdůrazňuje, že toto období je vyznačeno rostoucí iniciativou dítěte ve výběru činností včetně obsahu myšlenek a fantazií. Dítě již může prožívat pocity viny, pokud jeho aktivity neodpovídají požadavkům rodičů, okolí a narůstajícího superega. Dítě si hledá vhodné modely k učení.

V předškolním období tedy začíná proces socializace. Během 3. roku věku se dítě postupně zapojuje do činností s ostatními dětmi a učí se dovednosti hraní rolí. V tomto období začínají mít významný vliv sourozenci na kognitivní a psychosociální vývoj předškolního dítěte. Dítě se začíná také identifikovat s jedinci a skupinami mimo okruh domova. Většina dětí je schopna se adaptovat na pobyt ve skupině mimo domov (nejčastěji v mateřské škole) (Routh, DeRubeis, 1998).

Projevem pokračujícího osamostatňování se z vazby na rodiče je zájem o kontakt s vrstevníky. Nejvýznamnější rozdíl mezi vztahem s rodiči a vztahem s vrstevníky je v symetrii - vzhledem k rodičům je dítě v podřízené pozici, zatímco s vrstevníky vstupuje do rovnocenného vztahu. Předškolní dítě si za kamaráda vybírá dvojníka, tj. někoho, kdo se mu subjektivně co nejvíce podobá. To je důsledkem stále přetrvávajícího egocentrismu, kdy dítě za ideálního kamaráda považuje někoho přesně stejného, jako je ono samo. Ve vrstevnické skupině se dítě učí prosazovat své názory a dělá to způsobem, který si dříve osvojilo v rodině, přičemž krajními póly jsou agresivita na jedné a nadměrná poddajnost na druhé straně. Míra úspěšnosti, v jaké se dítěti podaří integrovat do vrstevnické skupiny, se stává součástí jeho identity.

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí tři vývojové aspekty socializačního procesu: vývoj sociální reaktivity, který se projevuje rozvojem bohatě diferencovaných vztahů nejen k nejbližším rodinným příslušníkům, ale i k širší sociální skupině; vývoj

sociálních kontrol spočívající ve vytváření norem na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a osvojení sociálních rolí, které spočívá v přijetí určitého sociálního chování a postojů, které od jedince společnost očekává. Matějček (2003) je přesvědčen, že pro většinu prosociálních vlastností je předškolní věk tím nejdůležitějším obdobím. Je to právě způsobeno posunem dítěte z chráněného prostředí rodiny vstříc kontaktům s jinými osobami, kde nastává pro rozvoj prosociálních vlastností mnohem vhodnější půda.

Matějček se domnívá, že cílovou skupinou se pro předškolní dítě stávají právě jeho vrstevníci, nikoli dospělí. Tato věková skupina už bude k dítěti po celý zbytek jeho života neodmyslitelně patřit, jelikož právě z ní budou přicházet partneri pracovní, životní, přátelé atd.

Před počátkem předškolního období sice děti podle Matějčka (2003) mají společnost svých vrstevníků také většinou rády, ale při hře se stále ještě uplatňuje paralelní běh. Teprve později se objeví spolupráce, součinnost a dítě se učí respektování druhých dětí. S tím pravděpodobně souvisí i Lewinovo (1935) utváření konceptu vlastnictví jako rys vývoje vědomí sebe sama. „Já“ nebo ego se postupně vytváří přibližně ve druhém nebo třetím roce života dítěte. Až tehdy se také objevuje koncept vlastnictví, kdy dítě získává představu o tom, že věci patří jeho osobě. Posléze je schopno přijmout také existenci vlastnictví osob druhých.

Naproti tomu Allport (1937) hovoří o raném vědomí postrádajícím spojitost se sebou samým, zatímco vědomí sebe sama se vyvíjí až po čtvrtém nebo pátém roce. Než dítě získá definitivní chápání sebe sama jako nezávislé osoby, neumí pojmenovat svůj vztah k okolnímu světu a tudíž postrádá subjektivní základ pro vývoj vlastní osobnosti. Allport se domnívá, že dokonce ani ve věku čtyřech nebo pěti let není vývoj ega ukončen, nástup a nárůst sebe vědomí je postupný.

Vágnerová (2000) zdůrazňuje, že předškolní dítě používá při uvažování o sobě mechanismů egocentrismu a magického uvažování. Egocentrismus mu přitom umožňuje potvrdit vlastní významnost a magické uvažování poskytuje uchování přijatelného obrazu sebe sama. Sebehodnocení předškolních dětí je však podle Vágnerové plně závislé na názoru citově blízkých osob. S rodiči se předškolní dítě často ztotožňuje, což slouží k posílení jeho sebevědomí. Rodiče také dítě ovlivňují svou

citovou vřelostí, požadavky a mírou spokojenosti s jejich plněním a svým chováním a vyjadřováním svého názoru na dítě.

Kuric (1964) zdůrazňuje vyhraňování osobnosti dítěte v předškolním věku, přičemž charakteristické rysy osobnosti se projevují zvláště v emočních a volných procesech. Ve věku tří let jsou už rozmanité možnosti emočních reakcí, přičemž emoce dominují v tomto věku nad rozumem také v řízení dítěte. Podstatný krok ve vývoji se v předškolním věku týká ambivalentních pocitů, to znamená že pozitivní a negativní pocity mohou být pocíťovány najednou nebo bezprostředně následně po sobě. Dítě velmi snadno přejde od citové kvality projevené smíchem nebo radostí k druhé citové kvalitě projevené pláčem nebo smutkem (Kuric, 1964). Tohle rozlišení vlastních emočních reakcí se vyvíjí na základě zkušeností s vlastními pocity a sociálními interakcemi.

### 1.3.7 Vývoj činností dítěte

Lichtenberg a Norton (1970) vyjadřují přesvědčení, že činnost je pro dítě hlavní podmínkou růstu a vývoje. Činnost v sobě dle autorů obsahuje tzv. dvojí řízení, kdy se dítě vztahuje zároveň k sobě samému i k okolnímu světu. Činnost spojuje dítě s lidmi a věcmi, hravost a potěšení z činnosti jsou nezbytnými předpoklady růstu dítěte. Dítě vytváří činnost za předpokladu, že mu prostředí nabízí stimulaci odpovídající kapacitě dítěte. Jak se dítě vyvíjí, jeho činnosti se postupně stávají složitějšími a nesou s sebou nárůst kreativity v zacházení s novým materiálem.

Jak uvádějí Lichtenberg a Norton (1970), dítě, jak v prostředí rodiny, tak v prostředí předškolního zařízení, roste a vyvíjí se prostřednictvím činnosti. Růst a vývoj podle těchto autorů závisejí na zapojení dítěte do produktivních činností. Probíhá-li růst a vývoj dítěte normálně, můžeme sledovat narůstající schopnost dítěte být ve způsobu, jakým vykonává činnosti, komplexnější a kreativnější. Dítě je rovněž schopno vykonávat činnosti v rozmanitějších podmínkách.

Určující charakteristika činnosti je schopnost organismu simultánně organizovat její vnitřní součásti do celku a zároveň systematicky vytvářet vztah s věcmi a lidmi z vnějšího světa. Organismus se tak angažuje na dvě strany (Lichtenberg a Norton, 1970). Jako celek, jako jednota, entita je činný při organizování a regulování prvků uvnitř. Jako část celku, kontextu, je činný ve vytváření vztahů s tím, co jej obklopuje.

Tyto dva směry činností nejsou oddělitelné ani neprobíhají odděleně, ale jsou vzájemně propojeny.

Jak se lze dočíst v dílech mnoha autorů, vztahuje se v této perspektivě činnost i k procesům adaptace, adjustace a seberegulace. Des Lauriers a Carlson (1969) se vyjadřují k obecnému problému adaptace, když poznamenávají, že jsme postaveni do paradoxní situace organismu v růstu, jehož konstrukční uspořádání určuje, co je a není dobré pro jeho růst v prostředí a jehož prostředí určuje, co a kdy bude podmínkou konstrukčního uspořádání. Anna Freud (1965) si všímá podobného problému. Poznamenává, že duševní rovnováha člověka je na jedné straně založena na určitém trvalém vztahu mezi vnitřními funkcemi její struktury a na druhé straně spočívá v rovnováze mezi celou osobností a podmínkami prostředí.

Anna Freudová (1965) důrazně varuje před zjednodušeným environmentalismem, který předpokládá, že vztah organismu a prostředí lze posuzovat nezávisle na řízení organismu samotného. Poukazuje na to, že dětského psychoanalytika by nemělo přesvědčit, že přízpůsobení vnější skutečnosti může fungovat jako náprava. Takové přesvědčení by znamenalo, že vnější faktory mohou být samy o sobě patogenními faktory a jejich interakce s vnitřními faktory může být brána na lehkou váhu. Takový předpoklad podle Anny Freudové (1965) odporuje zkušenosti psychoanalytiků.

K otázce obecné adaptace organismu se ve svém díle vyjadřuje i Hunt (1993). Čtenáře nabádá k přijetí myšlenek Millera, Galanter a Pribrama, jejichž TOTE (test-operate-test-exit) by měl nahradit pojem reflexu. Tohle pojetí je založeno na předpokladech zpětné vazby, která je velmi důležitá k pochopení činnosti. Organismus má normy podobné termostatu a průběžně kontroluje jejich výstupy a podmínky prostředí v souvislosti s těmito normami. Organismus výsledky testování vztahuje k sobě samému, když porovnává situaci s normami, a vztahuje k prostředí, co se týká podnětů z prostředí, které neodpovídají normám v testu.

Murphy et al. (1962) se domnívá, že děti dávají přednost činnostem, ve kterých hrají roli ony samy i vztah k objektu. Takto se celá činnost uvede do pohybu, snahou vztahovat se k druhým.

Předmětem adaptace se ve svých dílech zabýval i Sander (1964), který rovněž otevřeně hovořil o dvojím řízení činnosti. Domníval se, že adaptace je proces. Organismus se pokládat za adaptovaný bez toho, aby se adaptoval na něco v prostředí. Adaptace je

přizpůsobení a adaptování se je cvičení, pomocí kterého se systém dostává do souladu s podmínkami, ve kterých žije. Důležitým aspektem adaptace je podle Sander (1964) vztahování vnějších aspektů adaptace k vnitřním aspektům organizace. V souladu s Piagetem Sander tvrdí, že organizace je od adaptace neoddělitelná, jsou to dva komplementární procesy jednoho mechanismu, první je vnitřním aspektem cyklu, v němž adaptace utváří vnější aspekt.

Stechler a Carpenter (1967) rovněž upřednostňují myšlenku celkového porozumění dítěti před nekonkrétním výrokem o dvojitým řízení v adjustaci. Operují argumentem, že novorozenec je samořídícím systémem. Trvají na tom, že je špatné snažit se porozumět organizaci pomocí vnitřních stavů, aniž bychom přihlíželi k neustálému toku podnětů, které částečně organizaci určují. Úkolem novorozence je, jakož i organismu obecně, minimalizovat neshody mezi neustále se rozvíjejícím organismem a stále se měnícím prostředím.

Nepřímá podpora této myšlenky celkové adaptace přichází od zastánců operantního podmiňování. Lovaas et al. (1966) se domnívá, že při práci s autistickými dětmi je třeba používat operantní podmiňování spíše než klasické podmiňování. Tento kolektiv autorů uvádí studii autistických dvojčat, která nereagovala na klasické podmiňování, jelikož uvedené podmiňování staví na předpokladu pozornosti a zaměřené činnosti ze strany člověka samého (například seberegulace vzhledem k experimentátorovi), takové pozornosti autistické děti nejsou však schopny. Operantní podmiňování naproti tomu závisí na tom, jaké chování vyjádří organismus v závislosti na vlastní seberegulaci. Operantní podmiňování, které potom slouží k utváření takového chování, připouští nutnost brát na zřetel některé prvky dvojího řízení činnosti. Operantní podmiňování však selhává, když nahlížíme na organismus jako na celek se vztahem ke svým jednotlivým částem.

Takové dvojí řízení činnosti je nejen důležité z obecného hlediska adaptace, ale i při rozlišování mezi činností a pohybem. Dítě je osoba v akci, ne v pohybu, pakliže není retardováno nebo vážněji narušeno.

Klíčovým posunem vpřed při chápání podkladu pro rozlišení činnosti a pohybu je obnova a vyzdvižení důležitosti pojetí tzv. reaferece. V tomto poli se významně angažovali Held (1965) a Teuber (1964). Held se domnívá, že vzájemný vztah, kterou s sebou nese sensorická zpětná vazba doprovázející pohyb – čili reaferece, hraje

podstatnou úlohu v adaptaci vnímání. Novorozenci pomáhá rozvíjet koordinaci pohybů, je zahrnut v přizpůsobení se změněným vztahům mezi dostředivými a odstředivými signály vyplývajícími z fyzického růstu, působí na zachování normální koordinace a má také podstatnou důležitost ve zvládnutí změněných zrakových a sluchových podnětů. Teuber v aferenci vidí základ senzomotorické koordinace. Důsledek výbojů je vyjádřen pokaždé, když učiníme záměrný pohyb. A tak jsou odstředivé signály odcházející z pohybového ústrojí do periferního nervstva doprovázeny značným výbojem z motorického do senzorního systému uvnitř nervového systému, dříve než odejde jakýkoliv zpětný signál z periferie. Tyhle zpětné signály jsou ve skutečnosti dostředivými proudy, které se pohybují zpět k centrálnímu nervovému systému, měly by být porovnány s očekáváním změn v podnětu, které vedou k pohybům, jež tělo učiní. Tak tedy činnost se týká organismu, který se připravuje na podněty, když se dostanou do jeho blízkosti. Pohyb bude potom buď pasivní odpovědí na podněty nebo pouze seberegulací.

### 1.3.8 Vývoj hry dítěte

Davenport (1994) uvádí, že se názory psychologů na to, proč si děti hrají v průběhu času dosti měnily. Piaget zastával názor, že hra souvisí s kognicí, zatímco teoretikové sociálního učení se domnívali, že hra slouží k nácviku těch dovedností, které budeme potřebovat v dospělosti. Podle Freuda hra dětem pomáhá překonávat potenciální problémy, například Oidipův komplex. Lze se však domnívat, že hra zahrnuje v sobě všechny z těchto aspektů.

Jak již bylo řečeno, jedním z důležitých vývojových úkolů tohoto období je zapojení dítěte do širšího sociálního prostředí. Dítě je připraveno navazovat vztahy mimo rodinu, vstupuje do mateřské školy. Zde může získávat to, co nemá v rodině, zde může realizovat svůj hlavní zájem - aktivní a iniciativní sebeprosazení ve skupině vrstevníků, které se často děje prostřednictvím hry.

Hra je tedy dominantní činností předškoláka. Aby byla hra hrou, musí vycházet z přirozenosti dítěte. Na rozdíl od učení hru nelze naplánovat, lze ji pouze usměrňovat. Hra je potřebou dítěte, která přispívá k jeho pozitivnímu ladění. Ve hře dítě symbolicky zpracovává nepříznivé zkušenosti, hra může proto přinášet odreagování a zmírnění napětí. Nemalý význam má hra pro rozvoj kognitivních schopností (vnímání, myšlení,



představivost, paměť a sociálních dovedností (navazování vztahů k vrstevníkům, spolupráce, soupeřivost). Hra umožňuje dítěti aktivně se prosadit a tím i podpořit sebedůvěru ve vlastní schopnosti.

Během předchozích vývojových období si sice dítě mohlo hrát v blízkosti dalších dětí, ke své hře je však nepotřebovalo. Ve věku přibližně od 2 a půl let do tří se začínají děti k ostatním dětem při hře zpočátku připojovat, později, zhruba od tří let věku s ostatními dětmi při hře již spolupracují. Davenport (1994) rovněž uvádí, že dítě do věku 3 let nevytváří, kromě se sourozenci, s dětmi přátelské vztahy v pravém slova smyslu. Ve věku od tří do čtyřech let se již situace mění a dítě si vytváří přátelství, která však, přes svou intenzitu, mohou trvat také pouze několik dní. Tohle tvrzení podporuje teorie Piageta, který se domnívá, že dítě v tomto věku ještě není schopno vyvářet přátelství v pravém slova smyslu. Jeho přátelské vztahy jsou egocentrické a dítě „používá“ svého přítele k tomu, co chce ono samo.

Ve věku od čtyřech do pěti let objevuje dítě existenci „genderu“ a jeho přítelem se spíše stává dítě stejného pohlaví. Dítě si také častěji začíná hrát s hračkami „odpovídajícími pohlaví“ a hraje hry „odpovídající pohlaví“. Přátelství v tomto věku překonává hranice mezi rasami, náboženstvím, sociální třídou nebo statutem, pakliže si dítě a jeho kamarád při hře navzájem vyhovují. Takové přátelství může dokonce o hodně přerůst hranici předškolního věku (Davenport, 1994).

## 2 Psychodiagnostika v předškolním období

### 2.1 Podíl kultury při diagnostice v předškolním věku

Po celém světě funguje nemálo diagnostických nástrojů cílených na období předškolního věku. Při převádění diagnostických nástrojů často narážíme na úvahy nad odlišnostmi kultur, ve kterých diagnostický materiál vznikl a ve kterých může být použit. Výrazné odlišnosti mezi jednotlivci nebo skupinami jednotlivců samozřejmě čteme i uvnitř jednotlivých kultur. Přivádí nás to na myšlenku, jak dalece může být diagnostický nástroj přínosný a jak dalece na druhou stranu zjednodušující.

Kulturu lze definovat jako význam sdílený skupinou lidí (Lichtenberg & Norton, 1970). Tyto sdílené hodnoty, názory, přesvědčení a zvyky jsou přenášeny z generace na generaci a do života je přináší každodenní chování a interakce lidí ve skupině. Kultura se na raném vývoji dítěte podepisuje v několika směrech, nejčastěji však tiše působí v pozadí prostřednictvím rodičů. Kladné vlivy kultury nejsou při diagnostice tak často zaznamenávány, jsou to spíše kulturní odlišnosti, kterých si diagnostik spíše všimne, které vyjdou více najevo (odlišné zvyky, chování apod.), zvláště neshodují-li se s diagnostikovou výchozí kulturou. Jelikož kultura tolik ovlivňuje vývoj dítěte, zdá se být vhodné věnovat se nyní některým obecným rysům kultury a jejího vlivu na vývoj člověka.

#### 2.1.1 Kultura jako sdílený význam

Kulturu si tedy lze vymezit jako sdílení hodnot, názorů, přesvědčení a zvyků mezi členy určité skupiny, o které uvažujeme v termínech etnicity, rasy a minoritního statutu (Lichtenberg & Norton, 1970). Etnicita chápeme jako jednotnost a míru rozsahu jí určují členové skupiny. Na druhé straně je pojem rasa, jehož použití lze vnímat rozporuplně, obecně vypovídá o fyzickém vzhledu jednotlivců ovlivněném geneticky, kde příslušníci rasy mají často statut menšiny a dovolávají se sociálních výhod. Lichtenberg a Norton (1970) jsou přesvědčeni, že počítat s kulturními vlivy je při diagnostice a terapii nevyhnutelné.

#### 2.1.2 Kultura jako součást životního prostředí

Kultura se odehrává v určitém rámci. Je důležité uvědomit si, že se však kultura neodehrává pouze jako součást životního prostředí, v jeho rámci, ale zahrnuje v sobě

rovněž adaptaci na tohle prostředí. Důležitostí prostředí, nebo životního prostředí pro kulturu a jejím vlivem na vývoj člověka se zabývali autoři Super a Harkness (1982, 1986) v samostatných studiích o způsobech péče o potomstvo u zemědělců v Africe. Jejich výzkumy hovoří o rytmu spánku a krmení malých dětí. Tyto rytmy mají tendenci být kratší při větší frekvenci. Matky se dětem věnují kulturně zakotveným běžným postupem, který obnáší neustálé nošení dětí na zádech, které slouží k uklidnění a utišení dětí. Nároky prostředí na práci matek v zemědělských oblastech Afriky spolu s kulturně odvozenými požadavky na péči o děti a přítomnost širší rodinné sítě jsou dávány do souvislosti s běžnou praxí, kdy se o menší děti starají sourozenci, kteří jsou jen o málo starší. Přesto je tento způsob péče o děti, to, jak jsou děti nošeny a způsob a míra pozornosti dospělých, která je jim věnována, řízen domněnkami o vývoji, obhajovanými kulturami v kontextu určitého životního prostředí (Harkness & Super, 1996). Autoři dále dodávají, že způsob péče o dítě ovlivněný prostředím má rovněž vliv na způsob odpovědí rodičů na podněty ze strany dítěte a na způsob stimulace (dotekové, slovní a sociální), kterou dítě přijímá a na učení dítěte dovednostem cenným v té dotyčné kultuře (např. úsměvu, vokalizaci a hře).

### 2.1.3 Stálý vývoj a subjektivní vnímání kultury

Kultura je dynamická a neustále ve vývoji. V průběhu historie se měnily normy, přizpůsobovaly role a žebříček hodnot, což mělo i vliv na dynamickou povahu kultury. Kromě toho se význam a vnímání kultury mění díky přizpůsobování se novým technologiím, vlivům z jiných kultur a vlivem vývoje jednotlivců. Tyto faktory znamenají důležité dynamické faktory, ve kterých kultura ovlivňuje prostředí a lidi a přitom je sama ovlivňována a měněna.

Každý jedinec vnímá kulturu subjektivně, domnívají se Lichtenberg a Norton (1970). Když budeme konkrétnější, kultura ovlivňuje raný vývoj prostředky subjektivních zkušeností, které jsou v dané kultuře mezi jejími členy, tzn. intersubjektivně, sdíleny, a to zvláště mezi pečovateli a dětmi. Nejen že kultura ovlivňuje rodičům a malým dětem samo fyzické prostředí a kontext, ale má také vliv na jejich postoje, očekávání a vnímání bezpečí a přiléhavého chování. Rodiče se svými dětmi intuitivně sdílejí význam věcí, který je učí vnímat prostřednictvím každodenních společných aktivit. Rodiče však dětem, specifickým způsobem, předávají své „know-how“ i v takových činnostech jako jsou zapojení se mezi členy dané kultury. Současné vnímání vývoje dítěte, které navazuje na Vygotského (1978), vykresluje rodiče jako

poskytovatele psychologické opory pro jeho vývoj prostřednictvím účasti na učení dítěte, při posouvání dítěte kupředu ve vývoji podle toho, co je právě pro dítě asi tak nejlepší zónou, kudy by se jeho nejbližší vývoj měl ubírat. Mezi dospělým a dítětem existuje aktivní proces „řízené účasti“ neboli předávání zkušeností mezi učitelem a žákem.

#### **2.1.4 Kultura působí slovy i beze slov**

Většina kulturních vlivů neznámá to, o čem se mluví, nebo je zjevné, ale tzv. procedurální znalost a mentální činnost (Clyman, 1991). Procedurální znalost chápeme jako druh znalosti, která se vztahuje k informacím, které jsou zásadní pro nějakou dovednost nebo způsob chování, které si však členové kultury nemusí být vědomi, aby byli schopni se tím způsobem chovat nebo mít tu určitou dovednost. Procedurálně řízená znalost je v protikladu k znalostem, které jsou získávány procesem vědomým a to rekognicí nebo vybavením si (obyčejně se o takové znalosti hovoří jako o deklarativní). Mnohým pravidlům, podle kterých se řídí každodenní vzorce chování, jsme se naučili v průběhu vývoje, tím, že jsme se účastnili určitých zkušeností. Tato pravidla jsou řízena procedurálně. Příkladem mohou být pravidla gramatiky mateřského jazyka a základní zásady morálního chování, stejně jako vzájemné pořadí a reciprocita v sociálních interakcích. Zatímco si tedy lze o některých znalostech týkajících se určité kultury povídat a lze se je naučit vědomě a deklarativně, například prostřednictvím rozhovoru, většina kulturně vázaných znalostí uplatňuje svůj vliv prostřednictvím zvnitřněných pravidel, podle kterých se běžně chováme a účastníme se sociálních interakcí. Toto se děje beze slov, bez nutnosti pojmenovat proces a bez uvědomování si a reflexe tohoto procesu.

## **2.2 Specifika dětské psychodiagnostiky**

Adamovič (1972) vyžaduje při testování dětí předškolního věku specifický přístup a techniku. Hlavní specifikem tohoto věku je dle Adamoviče snadno odklonitelná pozornost. Na první místo při testování staví fyzické pohodlí dítěte a předpoklad nasycení základních tělesných potřeb. Při prvních známkách únavy doporučuje Adamovič testovou situaci přerušit. Autor se také přiklání spíše k vyloučení pozorovatelů, pouze s výjimkou malých a výrazně úzkostných dětí. Nedoporučuje však přítomnost jiného dítěte nebo obou rodičů.

Adamovič klade důraz na počáteční kontakt s dítětem, který psychologovi zaručí polovinu úspěchu, pakliže se dítě bezproblémově adaptuje na novou situaci.

Při samotném testování je třeba se dle Adamoviče (1972) soustředit na udržení motivace dítěte v testu pokračovat. Vyzdvihuje sílu pochvaly a spoléhá na přirozenou zvědavost dítěte. Při samotném zadávání instrukcí klade Adamovič důraz na to, aby instrukce nebyla dítěti kladena v momentě, kdy již s testovým materiálem pracuje, nejdříve si examinátor má být jistý pozorností dítěte a poté teprve přistoupit k testové úloze. Hlavním rozdílem diagnostiky dětí a dospělých je dle Adamoviče neustálá nutnost examinátora přizpůsobovat se novým a neočekávaným událostem.

Dětská diagnostika má tedy s diagnostikou dospělých mnoho shodných stránek, v mnohém se však od sebe liší. K odlišným rysům patří především podmínky samotného vyšetření. Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) zmiňují několik zásad, které jsou předpokladem úspěšné testové situace. Hned na začátku je dítěti potřeba ponechat čas na adaptaci v nové situaci. Autoři uvádějí, že při navazování kontaktu u menších dětí by si examinátor měl nejdříve popovídat s matkou dítěte, přičemž dítě by pouze naslouchalo sedící matce na klíně. Další krok nastává, když examinátor položí před dítě na stůl nějakou hračku, která nepatří k testovému souboru. Přijme-li dítě hračku, můžeme začít předkládat materiál z testu. Jedná-li se o zvláště úzkostné dítě, hračky mu předkládá podle instrukcí matka. U sedící se spíše než obvyklé sezení do pravého úhlu používá sezení naproti sobě se stolem mezi dítětem a examinátorem. Stůl může dítěti dodávat větší jistoty. Po úspěšném navázání kontaktu je třeba dbát na plynulost vyšetření, popřípadě přizpůsobit pořadí úkolů v testu okamžitému stavu dítěte. Autoři doporučují dělat si během samotného vyšetření pouze stručné poznámky a plnou verzi poznámek dokončit co nejdříve po ukončení testu. Je také výhodné znát zadání testu z paměti, jelikož nahlížení do manuálu jednak zdržuje průběh testu a jednak psycholog není schopen zároveň postřehnout možné změny v chování dítěte.

M. Svoboda pojmenovává trojí proměnné zasahující do situace psychologického vyšetření dětí (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001): o samotné osobě psychologa vypovídají *proměnné týkající se examinátora*, které v sobě zahrnují především věk, pohlaví, rysy chování, sociální status a zevnějšek examinátora. *Proměnné týkající se vyšetřované osoby* vypovídají o tom, s jakými očekáváními dítě přistupuje k examinátorovi a ptažmo k instituci, kde testování probíhá. *Situační proměnné* hovoří

především o fyzických podmínkách testování, kde by měla být kromě základních podmínek pro vyšetření (dostatek osvětlení, vhodná místnost nebo pohodlné sezení) zajištěna, zvláště pro děti předškolního věku, jistá atraktivita testových pomůcek.

Z těchto důvodů byl testový materiál Vídeňského vývojového testu koncipován tak, že má pro děti charakter velké výzvy, jelikož je postaven na principech hry. Pro praktika se zde nabízejí také osvědčené typy testových úloh, které byly systematizovány a přepracovány podle moderních požadavků teorie testů. Také jsou zde pečlivě zpracovány instrukce, kterými examinátor každý ze subtestů zadává, přičemž autoři WET doporučují naučit se je nazpaměť. Příloha obsahuje tabulky norem pro každý půlrok věku, kde jsou uvedeny normy C-skóru pro jednotlivé subtesty. Výsledky poskytují vývojový profil, který přináší objasnění silných a slabých stránek a také oblastí, které potřebují nápravu.

Při psychodiagnostickém posuzování dítěte v předškolním věku lze podle Cordell (1998) rozdělit vyšetření do čtyřech setkání, ve kterých se psycholog zaměřuje na různé oblasti. V prvním setkání získává anamnestické informace od rodičů nebo opatrovníků dítěte. Cordell (1998) navrhuje použití těchto dotazníků: Eyberg Child Behavior Inventory, Parenting Stress Index a Vineland Social Maturity Scale. Psychologovi by první setkání mělo posloužit k prvotní orientaci v problematice dítěte.

Při druhém setkání se diagnostika posouvá dále. Cordell (1998) doporučuje nástroje vývojové diagnostiky jako například Bayley Scales of Infant Development, Stanford-Binet, Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence a Kaufmanova testu. Třetí setkání je věnováno diagnostice osobnosti s použitím kresby, Rorschachova testu (Cordell doporučuje použití modifikované verze bez Inquiry) a Children's Apperception testu. Psycholog by měl provádět neustálé pozorování dítěte samotného i interakcí rodičů (opatrovníků) a dítěte. Ve čtvrtém setkání by měla následovat konzultace výsledků diagnostiky a dalšího postupu s rodiči (opatrovníky) dítěte (Cordell, 1998). Tento přehled diagnostické práce s dítětem nám nastiňuje témata, kterým se dále budeme podrobně věnovat: diagnostika dětské kresby, diagnostika kognitivních schopností, projektivní testy, dotazníky, posuzování chování, pozorování dětské hry a pozorování interakcí v rodině.

## 2.3 Dětská kresba

Vágnerová (2001, in Svoboda, Krejčířová & Vágnerová) přikládá kresebným technikám schopnost odhalit mnohé procesy v psychice dítěte: kognitivní přístup k tématu, úroveň jemné motoriky, senzomotorickou koordinaci, schopnost vizuální percepce, soustředěnost na vizuomotorickou aktivitu, typ temperamentu a postoj k určitým skutečnostem. Výhodou těchto diagnostických metod dle Vágnerové jsou jejich snadná administrace, časová nenáročnost a v neposlední řadě ochota dětí se jich účastnit. U předškolního věku vyzdvihuje Vágnerová možnost kresbou odhalit úroveň rozumových schopností, později je pro tento účel kresba stále méně využitelná.

Při posuzování kresebného výtvaru dítěte je vždy třeba brát v potaz věk a vývojovou úroveň dítěte. Psycholog by měl také být dobře obeznámen s tím, co je pro daný věk ve vývoji normou. Například u předškolních dětí se běžně setkáváme se selháním, mají-li integrovat části do celku, u starších dětí by takové selhání však již bylo mimo normu. Milníky vývoje a teorie založené na následnosti jednotlivých etap nalézáme u autorů jako byli Freud, Erickson, Piaget nebo Gesell (Cordell, 1998). Pro předškolní věk se zdá být důležitá kresba postavy, která se objevuje přibližně ve věku okolo tří let. Vágnerová (2001: 273) uvádí, že „dětské pojetí lidského těla vychází ze zkušeností, které má dítě se svým tělem, ale je i výsledkem pozorování jiných lidí.“ Na prvním místě ve významnosti se pro dítě jeví být lidský obličej a to především z důvodu jeho role při navazování sociálního kontaktu. Dítě tedy začíná předškolní období tzv. hlavonožcem a končí jej kresbou postihující skutečnost, kterou dítě vidí okolo sebe. Vágnerová tuto proměnu připisuje decentraci dětského vnímání a nástupu fáze konkrétně logického myšlení. Okolo období vstupu dítěte do školy se objevuje další znak – dvoudimenzionalita kresby postavy (Vágnerová, 2001).

Rovněž DiLeo (1983) nastiňuje některé důležité znaky dětské kresby ve vztahu k věku dítěte. V kresbě dítěte ve věku 2 až 4 roky se objevují kruhy, které postupně také převládají. Dítě kruhy posléze kreslí samostatně a v náhodně nakresleném kruhu vidí objekt. První grafický symbol je zpravidla učiněn mezi 3 a 4 rokem. Dítě začíná v tomto období fungovat na základě symbolů. Projevuje se to v řeči i v jiných formách symbolické komunikační hry. Pohled dítěte je velmi egocentrický.

Následující období, mezi 4 a 7 lety, nazývá DiLeo intelektuálním realismem. Dítě znázorňuje kresbou vnitřní model, nikoliv to, co skutečně vidí. Kreslí to, o čem ví, že je přítomno, a tak na kresbách nalezneme lidi za zdmi, nebo v trupu lodi. Pro kresbu jsou typické transparentnost, expresionismus a subjektivní pojetí. Dítě je i nadále egocentrické a svět vnímá subjektivně. Má živou představivost, fantazii, je zvědavé a kreativní. V jednom časovém okamžiku je schopno se soustředit pouze na jednu stránku věci. Dítě funguje intuitivně, nikoliv logicky (DiLeo, 1983).

Charakteristiky kresby důležité při interpretaci kresby dítěte zahrnují využití prostoru – kvalitu čáry, orientaci v prostoru, stínování (jako ukazatel úzkostnosti), dále integraci lidské postavy do kresby, symetrii a vyváženost a v neposlední řadě styl. Kresba rovněž odráží kognitivní vývoj. Kresba postavy nám přináší přehled intelektuální zralosti dítěte. Kresba domu dává informaci o přeměně pohledu egocentrického na objektivní.

Cordell (1998) také upozorňuje na několik záludností, se kterými se lze při interpretaci dětské kresby setkat, včetně nestálosti kresebného výkonu dítěte. Objevují-li se rysy opakovaně v několika kresbách dítěte, je zde velká pravděpodobnost, že byly zahrnuty do pojetí dítěte. Zvláště pracujeme-li s malými dětmi, měl by psycholog získat několik vzorků kresby dítěte. Další záludností je přikládání přílišného významu detailům. Je důležité udržovat celostní přístup a hodnotit celkový dojem z kresby a ocenit, že faktory prostředí, jako jsou roční období, nebo určitá událost ovlivňuje obsah kresby dítěte. Autorka varuje před nadměrným interpretováním neurčitých sexuálních symbolů v kresbě malých dětí, nebo před používáním mechanické analýzy každého puntíku. Mohlo by to pro interpretaci kresby být zavádějící.

### **2.3.1 Kresebné techniky vyšetřování dětí**

Existuje několik nejrozšířenějších kresebných technik používaných k vyšetřování dětí předškolního věku. Uvedeme zde nyní několik nejvýznamnějších (Schroeder & Gordon, 2002).

Poměrně hojně používaný je test KFD (Kinetic Family Drawing) R. C. Burnse z roku 1982, při kterém je dítě požádáno, aby nakreslilo „každého z vaší rodiny včetně sebe, jak něco dělá“. Dítě dále dostává následující instrukce: „Pokus se nakreslit celé postavy, ne karikatury nebo postavy jen z čárek. Pamatuj, každý něco dělá – nějakou činnost.“



K vykonání úkolu dostane dítě list čistého papíru a středně měkkou tužku umístěnou do středu papíru, sedí samo u stolku odpovídající výšky. Vyšetřující opustí místnost a několikrát, v pravidelných intervalech se vrací dítě zkontrolovat. Schroeder a Gordon (2002) uvádějí, že děti při této technice nespolupracují pouze velmi zřídka. Jestliže dítě řekne: „Já to neumím“, je pravidelně povzbuzováno a poté ponecháno v místnosti, dokud KFD nedokončí.

V KFD se hodnotí charakteristiky jednotlivých postav, jako natažení paží, postavy vyvýšené nad ostatní, gumování, postavy na druhé straně papíru, svěšené a vynechané části těla, vynechání postav, očí a otočené postavy. Test je použitelný pro věk 5 až 20 let, nejčastěji se používá pro věkovou skupinu 10 let a méně. V našich podmínkách je pro předškolní věk známá a hojně používaná především verze testu autorů Matějčka a Strobachové (1984) sloužící k zjišťování toho, jak dítě vnímá a hodnotí svoji vlastní rodinu, vztahy v ní a svou pozici v tomto společenství. Autoři doporučují doplnit informace o rodině anamnestickým dotazníkem a rozhovorem s dítětem i rodiči.

Z dílny pana profesora Matějčka pochází rovněž Kresba začarované rodiny, která dává nahlédnout do symbolického zpracování prožitků a postojů dítěte k vlastní rodině. Vychází z předpokladu, že na vědomé úrovni většinou převládá pozitivní složka, postoj je však poměrně snadné vyjádřit pomocí symbolů. Na symbolické rovině lze rovněž s dítětem dále pracovat. Vágnerová (2001) upozorňuje na kulturní ovlivnění témat Začarované rodiny, kdy děti v určitém období pod vlivem médií tvoří specifická zvířata, jež jsou v daném čase právě módní.

Z dalších kresebných technik používaných k vyšetřování dětí předškolního věku bychom uvedli Draw-A-Person (DAP), test kresby lidské postavy od Machoverové z roku 1949 a House-Tree-Person (HTP) test (Dům-strom-člověk) J. N. Bucka. V HTP testu je dům odrazem domácího prostředí dítěte a fungování rodiny, zatímco strom odráží psychosexuální nebo psychosociální historii dítěte a osoba interpersonální fungování a vztahy s okolím. Test může být použit pro děti ve věku 5 až 6 let, ačkoliv kresebné dovednosti některých dětí nemusí být v tomto věku pro test ještě dostatečně zralé. Největší výhodou tohoto testu je, že jakožto projektivní technika proniká do nevědomého chování a nemůže být obelstěna, pouze v případě, že by se dítě chtělo jevit „falešně špatným“, horším, než ve skutečnosti je (Cordell, 1998). Tento test se již však pohybuje na pomezí diagnostických metod kresebných a projektivních.

## 2.4 Projektivní testy

Jelikož jsou projektivní testy založeny na teorii nevědomých vnitřních procesů, byly a jsou podrobovány značné kritice, neboť je obtížné zjišťovat jejich reliabilitu a validitu. Při použití projektivních metod u dětí se podnětový materiál často shoduje s materiálem používaným pro dospělé, diagnostika dětí za použití projektivních metod má však svá specifika (Morávek, 1991, in Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001: 237):

- Dětské Já se teprve vyvíjí, struktura a rysy osobnosti jsou ještě poměrně nestabilní. Při interpretaci je obtížné odlišit vývojové faktory od osobnostní dynamiky, nezralost od patologické úchyvky.
- Hranice mezi vědomými a nevědomými procesy má u dětí jiný charakter než u dospělých.
- Dítě je více než dospělý citlivé při vytváření projektivních odpovědí na prostředí, na interakci s vyšetřujícím, na průběh a délku sezení.
- Mladší dítě neprožívá vnitřní konflikty stejně jako dospělý. Interview poskytne řadu údajů přímo, bez použití projekce.
- Děti interpretují podněty z projektivních technik ve shodě se svojí úrovní vývoje. To platí zejména pro děti předškolního věku.
- Jednotlivé testy se od sebe liší schopností vyvolávat projektivní reakce, liší se však i jednotlivé děti ve schopnosti projekce do testových materiálů.

Dělení projektivních testů pro vyšetřování dětí dle Šípka (2000) poskytuje tři okruhy – techniky verbální, kam patří například Rorschach, Thematic Apperception Test (TAT) a zvláště verze tohoto testu pro děti Children's Apperception Test (CAT), dětská forma Rosenzweigova obrázkového frustračního testu nebo Test rodinných vztahů (Antony-Bene), který však lze dle Svobody (2001) řadit i mezi testy volby; grafické techniky s například již zmíněným House-Tree-Person Testem a techniky volby, manipulační: pro předškolní věk zmiňme Barevný pyramidový test (Pfister-Heiss) vycházející z předpokladu vztahu individuálního chování vůči barvám k osobnosti a efektivitě (Svoboda, 2001).

Cordell (1998) shrnuje záběr těchto testů – zatímco Rorschach nám dává nahlédnout do dětského prožívání, TAT poskytuje informace o mezilidských vztazích. Cordell (1998) uvádí, že TAT většinou děti shledávají jako relativně nenáročnou a neohrožující techniku. Nejnižším věkem vhodným pro použití techniky ROR jsou 4 roky, pro TAT

5–6 let, CAT lze použít pro děti od 3 do 10 let. CAT je založen na hypotéze, že se dítě snadněji bude identifikovat se zvířecími postavami než s postavami lidskými jako u TAT. Mnozí autoři se shodují na faktu, že práce s projektivními metodami, ať již při diagnostice dětí nebo dospělých vyžaduje dlouhodobější praxi, popřípadě postgraduální výcvik zaměřený na obsáhnutí metody.

## 2.5 Hodnocení chování a sociálních dovedností

Hodnocení chování dětí je založeno na strategii řešení problému. Cordell (1998) uvádí tři strategie hodnocení chování dítěte: rozhovory o chování, behaviorální dotazníky a pozorování chování. Postupem při analýze enurézy u dětí tak například je zjišťování, zda-li spí dítě v místnosti samo nebo se sourozenci, zda-li dítě spí v blízkosti ložnice rodičů a kdy se dítě ukládá k spánku. Později zjišťujeme, co dítě ví o problému a jeho možném řešení. Uvědomuje si dítě, že se jedná o relativně častý problém? Myslí si, že je to jeho vina? Cordell (1998) zde navrhuje techniku Třech přání ke zjištění míry, do jaké se dítě problémem zabírá a do jaké míry je ochotno spolupracovat při terapii.

Jiným testem zaměřeným na hodnocení projevů chování je Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS), u nás používaná ve verzi Koženého z roku 1965 pod názvem Vinelandská škála sociální zralosti. VŠSZ podává informace o schopnosti komunikace, schopnostech pro každodenní život, o úrovni dosažené socializace a o motorických schopnostech dítěte od 3 let do 9 let. Tento test může být rovněž použit pro handicapované jedince, kteří dosáhli úrovně odpovídající uvedenému mentálnímu rozpětí. Původní verze Vinelandské škály (VABS) je použitelná od 18 měsíců až do dospělosti (Mash & Terdal, 1981).

Mnohé testy zaměřené na hodnocení chování dítěte samozřejmě vyžadují, a to zvláště u předškolních dětí, spolupráci rodičů. Takovou jednoduchou technikou, která je vyplňována rodiči, je například Behavior Management Checklist. Vypovídá o činnostech a zájmech dítěte a o výchovných praktikách rodičů a původně byla vyvinuta pro rodiče autistických dětí.

Mezi behaviorální dotazníky by se dále řadily Becker Bipolar Adjective Checklist, Parent Attitude Test, Walker Problem Behavior Identification Checklist a Behavior Problem Checklist. Velmi významnými jsou data získaná přímým pozorováním

interakce rodičů a dítěte (Mash & Terdal, 1981). Jak uvádí Krejčířová (2001), ze zkušeností učitelky mateřské školy s dítětem vychází Dotazník chování předškolních dětí (DCHPD), jež je českou verzí Pre-School Behaviour Checklist (PBCL) autorů McGuira a Richmana. Používá se k rychlému screeningu k posouzení celé skupiny dětí. Skládá se z 22 položek, na které se odpovídá nucenou volbou. Dotazník slouží k rozlišení dvou okruhů problémů: v chování (agrese a vzdorovitost) a v emocionální oblasti (nešťastnost a trápení se).

Tabulka 1 shrnuje techniky používané k hodnocení chování u předškolních dětí (podle Kazdin, 1993). Jsou zde uvedeny i techniky s věkovým rozpětím od 6 let.

Název techniky	Formát techniky	Věkové rozpětí	Poznámky
<b>Children's Hostility Inventory</b>	38 výroků pravda-lež hodnotící různé aspekty agresivity a hostility	6 – 13	Původně tvořily subškály faktory vztahující se ke zjevným projevům agrese a agresivním myšlenkám a citům (hostilita)
<i>Jiní o dítěti</i>			
<b>Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI)</b>	36 položek s rozpětím 1 až 7 bodů k hodnocení frekvence chování a toho, zda-li je chování problémem	2 – 17	K měření širokého záběru problémů chování v domácím prostředí
<b>Sutter-Eyberg Student Behavior Inventory</b>	36 položek stejného formátu ale rozdílného obsahu než v ECBI	2 – 17	Zaměřeno na problémy chování ve škole
<b>Pre-School Behaviour Checklist (PBCL)</b>	22 položek s odpověďmi nucenou volbou	3 – 6	Problémy v chování (agrese a vzdorovitost) a v emocionální oblasti (nešťastnost a trápení se)
<i>Přímá pozorování</i>			
<b>Family Interaction Coding System (FICS)</b>	Přímé pozorování (ne)přítomnosti 29 projevů specifického chování rodič-dítě v domácím prostředí. Každý projev chování se	3 – 12	Pozorované jednotlivé projevy chování se sečtou do skóru celkového averzivního chování

	skóruje v malých intervalech po dobu 1 hodiny každý den po 7 dní		
<b>Parent Daily Report</b>	Rodič identifikuje projevy asociálního chování. Po identifikaci symptomů rodič každý den po několik dní sleduje, zda-li jsou přítomny po dobu 24 hodin	3 – 12	Nejedná se o standardizovaný set položek, spíše vypovídá o přístupu k hodnocení při sběru dat o chování v domácím prostředí
<i>Dítě samo o sobě</i>			
<b>Children's Action Tendency Scale</b>	30 položek ve formátu nucené volby, dítě vybírá, co by dělalo v různých interpersonálních situacích	6 – 15	Skóre v dimenzích agresivity, asertivity a submisivity
<b>Interview for Aggression</b>	Semistrukturovaný rozhovor, 30 položek vztahujících se k agresivitě, jako pohotovost k rvačkám, hádkám... Každá položka má pětibodovou stupnici pro závažnost projevu a tříbodovou pro trvání	6 – 13	Skóry pro závažnost, trvání a celkovou (závažnost + trvání) agresivitu. Oddělené hodnocení otevřeného a skrytého chování

## 2.6 Testy rozumových schopností

Cordell (1998) vyjadřuje názor, že testování inteligence je jak přeceňováno, tak podceňováno. Je však důležité uvědomit si, že testování inteligence psychologickými prostředky nám přinese široké rozpětí informací týkajících se silných a slabých stránek, učebního stylu nebo potřeb v kognitivní oblasti jednotlivce. Na druhé straně jsou zde osobnostní kvality, které test rozumových schopností měřit nemůže, jako například kreativita, schopnost rozhodování nebo stálost v čase. Důsledkem tohoto rozporu mezi očekáváními a skutečnými možnostmi testů rozumových schopností bývá, že jednotlivci skórující v testech rozumových schopností vysoko podávají výkon pod úrovní, která je

od nich očekávána a naopak jednotlivci s výsledkem spíše průměrným mohou dosahovat skvělých a náročných met.

Mnoho jiných faktorů mimo intelektový deficit může vést ke slabšímu výsledku v testech rozumových schopností. Jsou to například kulturní nebo jazyková odlišnost, distraktibilita nebo úzkost, odmítnutí spolupracovat a znevýhodňující podmínky jako jsou například autismus nebo sluchové postižení, které mohou omezit schopnost dítěte řešit úkoly v testu rozumových schopností. Cordell (1998) zmiňuje výzkumy, které dokazují stoupající tendenci norem pro testy rozumových schopností.

Nyní zmiňme nejvýznamnější testy rozumových schopností zmiňované v literatuře (Cordell, 1998; Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001), které mohou být užívány pro věkovou kategorii předškolních dětí. V našich podmínkách je hojně rozšířená česká verze Wechslerova testu WISC zvaná Pražský dětský Wechsler (PDW). Tato úprava autorů Kubičky, Bursíka a Jiráska z roku 1973 je použitelná pro děti od 5 do 16 let, v některých ohledech je však tato úprava již zastaralá. Jelikož rozšířený test WISC-III má rozpětí začínající až v 6 letech dítěte, bývá pro předškolní děti výhodnější použít Wechslerův inteligenční test pro předškolní děti (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revise, WPPSI-R) s rozpětím od 3 do 7 let. Od dvou let věku lze používat test Stanford-Binetovu zkoušku, která je u nás používána v úpravě Adamoviče z roku 1972. Čtvrtá revize S-B testu (SB-4) byla česky vydána v roce 1995 a je určena pro věk od 2 až 3 let do dospělosti. Tohle 4. vydání testu obsahuje již více položek orientovaných neverbálně jako reakci na dřívější kritiky uvedeného testu jako příliš verbálně zaměřeného testu rozumových schopností. Krejčířová (2001) zmiňuje, že z důvodu nízkého počtu úkolů pro nižší věkové kategorie není tato metoda příliš spolehlivá pro odhad lehkých až středně těžkých poruch inteligence u dětí ve věku čtyřech až pěti let.

Dalším testem rozumových schopností je Leiterova mezinárodní perforační škála (Leiter International Performance Scale – Revise, LEITER-R). Jeho silnou stránkou je, že se jedná o neverbální test rozumových schopností hodnotící převážně fluidní inteligenci. Může být proto použit k vyšetření dětí s motorickými nebo sensorickými deficity, pro děti s vadami řeči nebo také pro děti z odlišného jazykového prostředí od věku dvou let.

Woodcock-Johnson Test of Achievement – Revised (WJ-R) poskytuje informace o základních akademických schopnostech. Poruchy učení mohou být hlavní příčinou nesouladu mezi hodnotou IQ a výsledkem v testu akademických schopností.

Tabulka 2 srovnává jednotlivé testy rozumových schopností a oblastí, které test měří. Pro srovnání je zahrnut i test WISC-III, ačkoli pokrývá věk až od 6 let (Leiter, 1997).

	<b>LEITER-R</b>	<b>WISC-III</b>	<b>WPPSI-R</b>	<b>SB-4</b>	<b>WJ-R</b>
<b>Úplně nonverbální</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne
<b>Měřené oblasti</b>					
• <b>Vizualizace</b>	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
• <b>Usuzování</b>	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
• <b>Paměť</b>	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
• <b>Pozornost</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano
<b>Skóry „růstu“</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano
<b>Věkové rozpětí</b>	2 – 21	6 – 16	3 – 7	2 – 90	2 – 90
<b>Vhodný pro</b>					
• <b>Kognitivní opoždění</b>	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
• <b>Odlíšný mateřský jazyk</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne
• <b>Omezené jazykové schopnosti</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne
• <b>Poruchy učení</b>	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
• <b>ADHD</b>	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano
<b>Sluchové postižení</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne
<b>Traumatické poškození mozku</b>	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano
<b>Poruchy komunikace</b>	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne
<b>Odlíšná kultura</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne
<b>Motorické postižení</b>	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Rychlý screening</b>	Ano	Ne	Ne	Ne	Ne

### 2.6.1 Jednodimenzionální inteligenční testy

Můžeme říct, že se především v praxi používají k rychlé orientační zkoušce intelektové kapacity dítěte. Mnohdy bývají součástí širších testových baterií. Využitelnost pro období předškolního věku mají především Kohsovy kostky, Kolumbijská škála mentální

zralosti (Columbia Mental Maturity Scale), Zkouška znalostí předškolních dětí a Ravenovy Barevné progresivní matice.

Výhodou Kohsových kostek, které se vyskytují například jako součást Wechslerových testových souborů, S-B IV nebo v jisté modifikaci jako součást Vídeňského vývojového testu je kulturní nezávislost. Měří kvalitu a rychlost vizuálně prostorové percepce a prostorové představivosti a schopnost nacházet a uplatňovat pravidla. Kolumbijská škála mentální zralosti je neverbálním testem s použitelností od 3,5 do 10 let a lze ji použít také u kombinovaně postižených předškolních dětí (Krejčířová, 2001).

Barevné progresivní matice mají použitelnost od 5 let. U nás byl tento test standardizován v roce 1984 Ferjenčíkem na slovenské populaci. Je vhodnou metodou při diagnostice dětí s různými handicapy ve verbální oblasti. Sestává ze tří setů, z nichž nejsložitější set (B) vyžaduje schopnost abstraktního úsudku na principu analogie a je tudíž použitelný až od věku zhruba 8 až 9 let. Jestliže dítě chybuje ve snadnějších položkách a složitější bez problémů zvládá, můžeme usuzovat na výkyvy pozornosti a pracovního postupu.

Krejčířová (2001) se domnívá, že ač se jedná o test kulturně nezávislý, jisté znevýhodnění ovlivněné způsobem výchovy a vzdělání u něj sledovat lze, ať již se jedná pouze o dosavadní míru zkušeností dítěte s obrázky, knížkami nebo různými neverbálními doplňovačkami.

Při vyšetřování předškolního dítěte testem rozumových schopností by se IQ nikdy nemělo stát samotným výsledkem vyšetření, zvláště objevují-li se u dítěte vývojové opoždění nebo mentální retardace. Cordell (1998) se domnívá, že by psycholog měl vzít do úvahy vzorce slabin a silných stránek dítěte při řešení testu rozumových schopností, hodnotit adaptivní a jiné projevy chování a užít profesionální cit. Z toho důvodu je často výhodné použít při vyšetřování dítěte mimo testu rozumových schopností i testy zaměřené na projevy chování.

## 2.7 Pozorování dětské hry

Důležitost hry a používání obrazotvornosti ve vývoji dítěte nemůže být rozhodně opomenuta. Parten (1932) při studiu předškolních dětí identifikoval pět způsobů, jakými



si děti hrají: (1) solitérní hra, při které si děti nevšímají okolí a hrají si samy, (2) divák hry – dítě přihlíží hře ostatních, (3) paralelní hra – děti si hrají vedle sebe s pouze malým množstvím vzájemných interakcí, (4) asociativní hra – děti jsou v interakci a na hře se spolupodílí a konečně (5) kooperativní hra, při které děti navazují vzájemné vztahy, pomáhají si a vzájemně se střídají.

Děti hru používají jako přirozený prostředek k sebevyjádření a hra je pro ně cestou ke kognitivnímu vývoji (Piaget & Inhelderová, 1997). Proto může být užitečné při vyšetřování dítěte využít možnosti pozorovat nestrukturovanou hru. K této hře mohou být využity kostky, panenky nebo auta. Osobnost dítěte se projeví již v přístupu k těmto materiálům. Přímé pozorování dítěte v takové situaci může naznačit, jak se dítě obvykle v podobných situacích chová. Některé děti jsou zamlklé a odmítavé a než se pustí do hry, potřebují svolení, zatímco jiné děti se do hry pustí halasně a spontánně a na případné svolení ke hře ani nepomyslí. Některé děti si hrají tiše a bez verbalizace, zatímco jiné při hře neustále hovoří. Psycholog by se měl zaměřit na pozorování témat hry, jakož i způsobů přístupu k hernímu materiálu (Cordell, 1998).

Pozorováním dětské hry jako prostředkem vyšetřování dětí se zabývali Behar a Rapoport (1983). Doporučují hodnocení hry v případech, kdy (1) rodiče a učitel podávají opačné zprávy o dítěti, (2) liší se zprávy a klinické pozorování, (3) v případě neadekvátní verbální komunikace nebo je-li dítě ještě příliš malé nebo (4) když je dítě uzavřené nebo se stydí. Autoři se domnívají, že pozorování hry může odhalit styl interakce rodiče s dítětem, styl separace dítěte od rodiče, styl navazování vztahu dítěte k psychologovi, použití hraček ve hře, spontánní chování a herní chování odpovídající diagnóze dítěte, je-li již stanovena. Behar a Rapoport (1983) se domnívají, že pozorování hry je zvláště užitečné při diagnostice malých nebo ještě nemluvicích dětí.

Schaefer et al. (1991) navrhují použití různých diagnostických nástrojů k hodnocení dětské hry. Popisují nástroje k hodnocení vývojové hry, zmiňují diagnostickou hru, interakce rodič-dítě, interakce dítě-ostatní děti, projektivní hodnocení hry a terapii hrou. Westby (1991) navrhuje hodnocení hry nástrojem Westby Symbolic Play Scale, což je nástroj postavený na předpokladu, že při hodnocení hry dítěte nehodnotíme pouze znalosti, které dítě má, ale i jak dítě tyto znalosti používá v kontextu reálného světa. Westbyho škála odhaluje vývojové úrovně hry, které se objevují u dětí od 8 měsíců do 5 let věku.

## 2.8 Rodinné interakce

Rodinné konstelace by měly být brány v potaz při jakémkoliv hodnocení dítěte. Role dítěte v rodině silně ovlivňuje jeho cítění, postoje a chování a psycholog při plánování terapie by měl brát všechny tyto vlivy v potaz.

Při posuzování rodinných interakcí by měla být hodnocena vřelost rodičů, jelikož se jedná o důležitý faktor, hledá-li dítě přijetí. Rodiče vykazující vřelost ve vztahu k dítěti mu budou spíše poskytovat adekvátní sociální odezvy. Vřelí rodiče také častěji používají vysvětlování a odůvodňování, které pomohou dítěti snadněji přijmout sociální pravidla rozpoznat a rozlišit situace, ve kterých je určité chování na místě. Vřelí rodiče spíše rozpoznají potřeby svého dítěte. Děti také neodmítají kontakt s vřelým rodičem, který se neuchyluje k použití výchovných metod, které by dítě frustrovaly, což obojí přispívá k úspěšnému procesu socializace (Cordell, 1998).

Dále je užitečné všimnout si kontroly rodičů, jelikož restriktivnost nebo liberálnost rodičů může vést k problémům dítěte při fungování ve světě. Liberální rodina může dítě zanedbávat a poškozovat schopnost dítěte přizpůsobovat se. Autoritářská rodina sice dítě zvýhodňuje ve schopnosti přizpůsobit se pravidlům, ale znevýhodňuje jej omezením jeho celkových schopností.

Beavers a Hampson (1990) hodnotí rodiny v souvislosti s jejím rodinným stylem. Rodinný styl má podle autorů vztah k pozici rodiny ve společnosti: dostředivé rodiny si jednotlivé členy k rodině připoutávají, přičemž se od rodiny těžko odpoutává, zatímco odstředivé rodiny vypudí dítě z rodiny dříve, než je dokončen proces individuace. Autoři dále vyslovují hypotézy, že některé odstředivé rodiny produkují sociopatické potomky, zatímco děti z některých dostředivých rodin mohou mít větší sklony ke schizofrenii.

Beavers a Hampson (1990) vyvinuli srovnávací škálu k hodnocení stylu rodinných interakcí – Beavers Interactional Scale: Family Competence and Family Style. Je používána k určení následujících dimenzí: (1) struktura rodiny (zvláště z hlediska moci, rodičovských koalicí a blízkosti jednotlivých členů rodiny), (2) mytologie, (3) vyjednávání zaměřené na cíl, (4) autonomie včetně zřetelnosti výrazu, odpovědnosti a

propustnosti rodiny a (5) emoční klima rodiny hodnocené prostřednictvím pocitů, nálady a atmosféry, neřešitelných konfliktů a empatie.

## 2.9 Vývojové škály

„Postrádám především dobře standardizované komplexní inteligenční soubory (WAIS, vlastně jakoukoliv metodu pro děti předškolní, vývojovou škálu – zatím je jen v přípravě), eventuálně neuropsychologické soubory.“ (Krejčířová, 2003)

Vývojovou škálou lze nazvat metodu, která se pokouší zachytit úroveň výkonu dítěte ve vztahu k aktuálnímu věku dítěte. Cílem je přes srovnání individuálních výsledků s hodnotami norem dětí stejně starých získat včasné indicie opoždění, která potřebují zásah (Sydow, 2002). Vývojové škály se podle Papastefanou (2002) dělí na obecné, které zachycují celkovou úroveň ve všech funkčních oblastech, a speciální zaměřující se na zachycení pouze jedné oblasti vývoje (lze jimi vyšetřit například úroveň verbálních schopností, schopnost koncentrace, emoční labilitu, motorický vývoj, vnímání, kreativitu, inteligenci, vývoj řeči a patří sem také projektivní testy a specializované testy pro postižené děti).

Vývojové škály se snaží zodpovědět psychologovi otázky trojího typu (Papastefanou, 2002): 1. *retrogenetické* (Jak probíhal dosavadní vývoj?), 2. *současný stav* (Proč se dítě nachází právě na této pozici ve vývojovém kontinuu?) a 3. *prognostické* (Jak bude vývoj probíhat v budoucnu?). Vývojovým škálám se často vytýká nedostatečné teoretické zakotvení nebo náhodný výběr úloh, problematický však také bývá předpoklad, že vývoj bude probíhat podle jedné určité normy. Není také většinou možné opakované měření právě z důvodu vývoje posouvajícího jedince stále vpřed. Diskutabilní je rovněž použití vývojových testů pouze pro věkové období (před)školních dětí, jelikož vývoj je proces trvající celý život.

Záměrem prvních vývojových škál bylo posouzení širokého okruhu projevů chování u malých dětí, aniž by však aspirovaly na stanovení dosažené úrovně vývoje, popřípadě vývojového kvocientu (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001). Jejich vyústěním mělo být kvalitativní posouzení chování dítěte při vyslovení konečné vývojové diagnózy. S rozvojem diagnostiky psychického vývoje byly tyto první škály podrobeny kritice, ať již z hlediska nedostatečných psychometrických parametrů nebo z důvodů

slabé korelace škál v kojeneckém věku s inteligenčními testy v předškolním nebo mladším školním věku. Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) vidí příčinu této slabé korelace v rozdílnosti úloh a tudíž i schopností, které tyto vývojové škály zaměřené na různá období měří. Je tudíž obtížné nalézt mezi škálami korelaci.

## 2.9.1 Kleinkindertest Bühlerové-Hetzerové

Vídeňský vývojový test (WET) je produktem práce vývojových psychologů „vídeňské školy“. Není však první vývojovou škálou, která zde vznikla. Dodnes se také používá klasika mezi metodami vývojových testů Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest z roku 1932. Je zaměřen na věkovou skupinu od 0 do 5;9 let a soustřeďuje se na tyto vývojové oblasti (Bühlerová & Hetzerová, 1932): smyslové vnímání, tělesný pohyb, sociální chování a řeč, učení a nápodoba, zacházení s materiálem a psychická produkce.

Vývojová diagnostika má tedy ve Vídeňském institutu pro psychologii dlouhou tradici. Jak uvádí kolektiv autorů Vídeňského vývojového testu (1998), udržovala Charlotte Bühlerová čilý kontakt s Vídeňskou sociální péčí a musela v tomto prostředí často zodpovídat vývojově diagnostické otázky (Bühlerová & Hetzerová, 1932). Vznikla tak vývojová škála posuzující vývojovou úroveň a profil vývoje dítěte, která se také pokouší o určení příčiny eventuelních vývojových odchylek (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001). Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest se v první řadě zaměřoval na volbu případů do pěstounské péče. Test považuje za primární vliv prostředí na vývoj dítěte. Nyní slouží k posouzení vývojové úrovně dítěte, stanovení profilu jeho vývoje a pokouší se určit příčinu možných odchylek vývoje.

Svoboda, Krejčířová & Vágnerová (2001) uvádějí, že Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest v dnešní době již značně nadceňuje a v průběhu desetiletí se změnila také poloha otázek ve vývojové diagnostice. Netýká se již pouze dětí, které jejich rodiče nemohou dostatečně uživit a které proto přicházejí do opatrovnictví. Když dnes rodiče chtějí informace o vývoji svého dítěte, tak za tím často stojí obava, že se dítě nebude schopno osvědčit ve společnosti orientované na výkon.

Důraz v prvních vývojových škálách byl spíše kladen na kvalitativní rysy vývoje než na kvantitativní vyjádření úrovně vývoje (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001).

Ačkoliv je Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest v diagnostice dětí bezesporu průkopnickou metodou, stává se, jak již bylo zmíněno, stále více zastaralým.

### **2.9.2 Gesellovy vývojové škály – Gesell Developmental Scales**

Z dalších vývojově diagnostických metod, která vznikla přibližně ve stejné době jako Kleinkindertest, lze zmínit ještě například v praxi u nás nejrozšířenější Gesellovy vývojové škály, které se u nás používají v úpravě od Knoblochové, Stevense a Meloneho z roku 1980. Ačkoliv škála byla původně určena i pro věk předškolní, nyní se jedná o metodu určenou pro děti mladší (4 až 36 měsíců). Test zdůrazňuje vliv zrání na vývoj dítěte. Vývojové principy, které sledují položky v testu, jsou dodnes platné a uznávané. Jsou jimi vývoj od generalizované aktivity ke specifickým individuálním reakcím, princip zákonitého směru vývoje – vývojového gradientu, princip střídavého proplétání antagonistických neuromotorických funkcí, princip funkční asymetrie a princip individualizace a autoregulace (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001).

Testovanými oblastmi v Gesellových vývojových škálách jsou adaptivní chování, hrubá motorika, jemná motorika, řeč a sociální chování. Výsledky mohou být uvedeny jako vývojový věk nebo vývojový kvocient (VQ). Na rozdíl od převážné většiny vývojových testů není výsledný skóre v Gesellových vývojových škálách tvořen prostým součtem splněných položek. Gesell přiřazuje položkám různou důležitost a počítá s nahrazováním přechodných vzorců chování trvalými (Knobloch, Stevens & Malone, 1980).

### **2.9.3 Bayleyové škály – Bayley Scales of Infant Development**

Z pozdější doby pak pochází škály Bayleyové pro věkové období od 1 měsíce do 3;6 let (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001). Tyto škály se v našem kontextu užívají v Kochově úpravě (Langmeier & Krejčířová, 1998). Test je tvořen třemi stupnicemi, které posuzují mentální a motorický vývoj a chování dítěte. Záměrem testu je tedy měřit kognitivní, motorickou a behaviorální úroveň dítěte. Soustřeďuje se také na odhalení dětí s rizikem vývojového opoždění. Rozsah použitelnosti Bayleyové škál je umístěn mezi jeden měsíc a 42 měsíců věku. Test trvá 30 až 60 minut a výsledky testu mohou být prezentovány jako vývojový věk nebo vývojový kvocient.

## **2.9.4 Mnichovská vývojová diagnostika – Münchener Functionelle Entwicklungsdiagnostik**

Z novějších vývojových škál zaměřených na celkové posouzení vývojového stavu dítěte zmiňme Mnichovskou vývojovou diagnostiku autora Theodora Hellbrüggeho z let 1978 až 1994, která však u nás zatím nebyla publikována. Hellbrügge (2003) v manuálu k demoverzi testu uvádí oblast platnosti testu pro věkové období prvního až třetího roku života. Test obsahuje dva oddělené manuály pro věková období prvního roku života a pro druhý a třetí rok. Slouží k včasnému diagnostikování orientovanému na zacházení s dětmi s postiženími, která jsou vrozená nebo získaná po narození. Metoda umožňuje diferencované pojetí stavu vývoje dítěte v různých funkčních oblastech. Pro první rok to jsou lezení, sezení, běh, úchop, vnímání, řeč, porozumění řeči a sociální chování. Pro druhý a třetí rok test zachycuje oblasti zahrnující tělesnou pohyblivost, motoriku ruky, zpracování vjemů, řeč, porozumění řeči, samostatnost a sociální chování.

Hellbrügge (2003) uvádí, že test určuje pro jednotlivé oblasti (podobně jako u Gesellových škál) vývojový věk, celkově pak vychází vývojový profil dítěte. Od stanovování celkového vývojového věku nebo vývojového kvocientu se ustoupilo. Analýza profilu testu poskytne vysvětlení příčin retardace, jakož i využití možnosti pozorování za pomoci standardizovaných pomůcek. Tak získá odborník výchozí body k poradenskému rozhovoru s rodiči a k přesnému naplánování terapeutických přístupů, individuálního stimulačního a rehabilitačního plánu. Podle Hellbrüggeho (2003) je doba trvání testu pro vyšší věkovou skupinu asi 50 minut a pro nižší věk není přesné trvání stanoveno.

## **2.9.5 Griffithové škála – Griffith Scale**

Podobná je také vývojová škála Griffithové z roku 1954, která byla vytvořena pro věk 0 až 24 měsíců a pro starší děti s mentální retardací. Oblastmi, která tato škála posuzuje, jsou motorika, sociální chování, sluch a řeč, koordinace oka a ruky a kognitivní vývoj (Papastefanou, 2002). Jednotlivé testy se dětem předkládají za přítomnosti rodičů. Začíná se s lehčími úkoly, obtížnost stoupá. Konec testu nastává, není-li dítě schopno vyřešit šest za sebou jdoucích položek.

Výsledky testu lze interpretovat jako vývojový věk dítěte, který se vypočte jako součet vyřešených úkolů / 100. Lze spočítat také vývojový kvocient, a to jak celkový, tak pro jednotlivé škály. U nás se Griffithové škála téměř neužívá.

### **2.9.6 Denver Developmental Screening Test**

Tento vývojový test se užívá je stanovení vývojového stavu dítěte, nabízí indikaci terapeutických zásahů a má vést k včasným zásahům v případě postižení dítěte. Test je tvořen 105 položkami, kterými se vyšetřují oblasti řeči, hrubé a jemné motoriky a sociálního kontaktu. Věkovým rozpětím, pro které lze test použít, je jeden měsíc až šest let. Trvání testu je přibližně 30 minut (Sydow, 2002).

Jednotlivé subtesty se předkládají za přítomnosti matky (nebo jiné blízké osoby). Výsledky jsou získány buď ze splněných položek, počítají se však i ty schopnosti a dovednosti, u kterých matka uvede, že je dítě zvládá. Začíná se úlohami adekvátními věku a pokračuje se, až jsou všechny úlohy zadány. V případě, že jsou úvodní úlohy pro dítě příliš obtížné, zadávají se úlohy snadnější. Konec testu nastává v okamžiku, kdy dítě nemůže vyřešit dvě nebo více úloh odpovídajících jeho věku. Výsledkem testu je stav vývoje dítěte.

### **2.10 Předškolní zařízení jako kulturní a sociální zkušenost**

Hlavní charakteristikou období předškolního věku je velká dynamika vývoje v jednotlivých oblastech a to platí rovněž pro oblast sociálně afektivní. Jak poznamenává Gillernová (2003: 145) „učitelky mateřských škol mají tu výjimečnou možnost přispět k tomuto pozoruhodnému rozvoji dítěte.“

Mezi mladšími a staršími předškoláky existují i v této oblasti zjevné vývojové rozdíly, které byly v minulosti pocíťovány za natolik závažné, že předurčovaly organizaci práce v mateřských školách. Převažovalo dělení do tříd podle věku dětí. Zpravidla neexistovala možnost, aby se v jedné třídě setkali sourozenci, které od sebe dělil jeden rok. Současná situace je v mnoha mateřských školách odlišná. Prosazuje se zřizování heterogenních tříd, ve kterých se setkávají děti různého věku. To má význam právě pro rozvoj sociálních dovedností. Starší děti se stávají staršími kamarády, kteří o ty mladší pečují, podněcují je k dalšímu vývoji a předávají jim zkušenosti. V průběhu docházky do mateřské školy dochází k proměně rolí. Po určité době se z mladších

„opečovávaných“ dětí stávají starší „pečující“, kteří tak předávají štafetu sdílené zkušenosti dalším mladším dětem.

Úloha učitelky v mateřské škole je, jak uvádí Gillernová (2003), specifická v tom, že se pro dítě stává po rodičích dalším velmi významným dospělým. Prostředí mateřské školy je od rodiny odlišné v tom, že poskytuje dítěti srovnání s jeho vrstevníky. Z tohoto základu také vycházejí možnosti učitelky, která s dítětem pracuje odlišným způsobem než rodiče. Je jí umožněno poskytovat dítěti ve skupině různé formy sociálního učení, a to především observační učení: učení napodobením a učení sociálním zpevnováním (Gillernová, 2003).

Při vstupu do mateřské školy prochází dítě i rodiče adaptační fází. Klykylo, Kay a Rube (1998) uvádějí, že odloučení od osob poskytujících primární péči může u dítěte předškolního věku vést k objevení pocitů emocionální nejistoty, které se projeví zábrany (inhibicemi) v chování a hledáním bezpečí u zástupné osoby, která o dítě v předškolním zařízení pečuje. Touto osobou se ideálně stává právě učitelka mateřské školy. Rezková (2003, in Mertin & Gillernová, Eds.) zdůrazňuje, že je akceptující a empatický postoj učitelky mateřské školy vůči rodičům předpokladem k úspěšné adaptaci dítěte na předškolní zařízení.

## 2.11 Školní zralost a nástup do školy

Typické a normálně se vyvíjející dítě v předškolním věku je hravé, aktivní, projevuje živý zájem a snaží se uplatňovat své schopnosti v praxi. Nemá rádo jakékoli odlišnosti od normálu, protože ty příliš komplikují situaci; dítě v tomto věku tíhne k jasným a jednoduchým závěrům.

Toto období končí nástupem do školy, který je možný tehdy, když je na to dítě dostatečně zralé. Zralost se týká jak fyzické, tak i psychické oblasti. Až po 6. roce nastává např. schopnost dobře rozlišovat písmena a koordinovat pohyby očí; tyto schopnosti, stejně jako delší koncentrace pozornosti nebo větší citová stabilita aj., jsou závislé na zrání centrální nervové soustavy a mozkových hemisfér.

Počátek školní docházky je pro dítě velmi náročnou životní etapou a úlohou rodiny je dítěti toto období maximálně usnadnit. To se děje již preventivně v předcházející výchově, přičemž se doporučuje důraz na celkovou úroveň chování dítěte a jeho



schopnost navazovat sociální kontakty spíše než např. učit dítě perfektně číst a počítat. Těmto dovednostem se naučí ve škole, nakonec je to její základní funkcí; do školy by mělo jít „vyzbrojeno“ spíše dovednostmi ze sociální oblasti (Davenport, 1994).

Davenport (1994) se domnívá, že nástup do školy je pro dítě velkou změnou v mnoha ohledech a to i v případě, kdy dítě navštěvovalo mateřskou školu. Nová je samotná změna zařízení, ze známého prostředí (domov, popř. mateřská škola) vstupuje do nové, neznámé instituce, kde nyní bude trávit několik hodin denně. Sociálním aspektem je začlenění do nového kolektivu dětí, seznámení se s novými dospělými. Další velká změna na tyto předcházející navazuje o něco později: dítě se mentálně adaptuje na proces vyučování. Doposud se dítě učilo spíše hrou, imitováním ostatních, modelováním, posilováním, metodou pokusu a omylu, náhodně, a jen výjimečně skutečným učením ve školském slova smyslu. Ve škole se klade největší důraz právě na ono učení, kterým dítě nabývá znalosti z jednotlivých předmětů.

Většina pramenů se shoduje na věku vhodném pro nástup do školy, kdy je dítě dostatečně zralé, v šesti až sedmi letech. Jak již bylo řečeno, pro děti i rodiče to bývá „událost“ a současně i velká životní změna, která od dítěte vyžaduje zmobilizovat veškeré své adaptační mechanismy. Musí se učit zvládat relativně dlouhodobé odloučení od rodiny, přijmout autoritu učitele, soustředit se na výuku a v neposlední řadě se potřebuje integrovat do skupiny spolužáků. Dítě se srovnává s ostatními a je také hodnoceno a srovnáváno učitelem. Výkon, který dítě podává, resp. hodnocení podaného výkonu učitelem a spolužáky, se výrazně podílí na utváření jeho identity.

Úspěšnost, s jakou se dítěti podaří zvládnout začátek školní docházky, závisí také na jeho předchozí představě o významu školy a dobrých studijních výsledcích. Tuto představu si dítě buduje téměř výhradně na základě informací, které o škole dostalo a dostává od rodičů. Platí přitom, že pouze slovní zdůrazňování důležitosti vzdělání dítěti nestačí; pokud nejsou taková vyjádření doplněna také pozorovatelnou realitou, dítě jim nevěří.

### **2.11.1 Posuzování školní zralosti**

Mnohé další vývojové testy jsou specializované, zkoumají také jen omezenou funkční oblast vývoje. Patří k nim Stanford-Binetova zkouška (používaná v úpravě Termana a

Merrillové, kterou pro naše podmínky adaptoval v roce 1972 Adamovič) zjišťující inteligenci dětí v předškolním a mladším školním věku, Wechslerův soubor pro předškolní děti a Kaufmannův ABC test. Ravenovy progresivní matice jsou využitelné od předškolního věku až do dospělosti (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Samostatnou kapitolou jsou poměrně často užívané testy školní zralosti. Svoboda definuje školní zralost jako „dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno zúčastnit se školního vyučování“ (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001). Samotný termín školní zralost se podle Matějčka poprvé objevuje v díle Charlotty Bühlerové (Schulreife), ale zjišťování školní zralosti je záležitost mnohem starší.

Vágnerová (2000) uvádí pět oblastí, jejichž dostatečný vývoj je důležitý pro správnou míru školní zralosti před vstupem dítěte do školy. 1) Dítěti se mění celková reaktivita ve směru zvýšení emoční stability a zvýšení odolnosti vůči zátěži. Dítě tak lépe může využít své schopnosti z důvodu kvalitnější koncentrace pozornosti. Také se lépe zvládá adaptovat na školní režim. 2) Rozvíjí se lateralizace ruky, motorická a senzomotorická koordinace a manuální zručnost. Celkově je úroveň motorického vývoje pro vstup do školy velmi důležitá, jelikož při jakékoliv nápadnější neobratnosti je dítě ve školním kolektivu znevýhodněné. 3) Vývoj zrakového a sluchového vnímání je dalším zásadním krokem k dostatečné míře školní zralosti. Mezi 6. a 7. rokem života se rozvíjí schopnost vidění na blízko a vizuální diferenciací, dozrávají také oční pohyby. Sluchové vnímání v oblasti sluchové diferenciací dozrává podle Matějčka (1987 in Vágnerová, 2000) ve věku 6,5 roku. Podstatná je také koordinace obou hemisfér mozku a to pro počáteční výuku čtení a psaní. 4) Rozhodující je také adekvátní stimulace poznávacích procesů a schopnost dítěte uvažovat na úrovni konkrétně logických operací. 5) Školní zralost závisí rovněž na úrovni rozvoje regulačních kompetencí. Dítě by mělo být dostatečně emočně zralé, aby mohlo být motivováno rolí školáka. Vágnerová (2000) uvádí rozpětí autoregulačních procesů od regulace emocí až po rozvoj vůle a vědomí povinností.

Zjišťováním školní zralosti se v největší míře zabývají pedagogicko-psychologické poradny. Z testových metod se tam nejvíce užívají Jiráskova verze Kernova testu (1968, 1970), který je zaměřený na vývoj percepce a motoriky a Matějčkův a Vágnerové test Znalosti předškolních dětí zaměřený na verbální schopnosti dítěte (Matějček, 1991). Mnoho pedagogicko-psychologických poraden má však svoje „experimentální“ verze testů školní zralosti, které se osvědčily v praxi, ale většinou

nebývají restandardizovány pro českou populaci. Při tvorbě těchto screeningových zkoušek školní zralosti se vychází například z Termana-Merrillové, Bühlerové-Hetzerové, z Binet-Simonova testu inteligence nebo z Testu školní zralosti Lausterových (1974).

Jeden z autorů úpravy Stanford-Binetova testu, L. M. Terman (1916), vyjadřuje přesvědčení, že ačkoli nelze všechny děti ve škole udržet ve stejném standardu rozvoje, lze alespoň předejít zaostávání dítěte, které pak může mít za následek selhání a opakování školního ročníku. Je zřejmé, že děti, které jednou selhaly, se již dále do činností ve škole nezapojují s takovým nadšením. Selhání nabourává sebevědomí a ničí pracovní zápal. Je smutným faktem, že část dětí si ve škole zvyk selhání osvojí. Řešením by bylo hodnotit výkon dítěte na pozadí jeho mentálních schopností. K hodnocení dítěte by pak mělo docházet ještě před vstupem do školy, aby se tak zabránilo zbytečnému selhávání. Terman se ve svých nadčasových úvahách dále domnívá, že než bychom plýtvali energií na udržení pomalejších dětí a dětí s postižením na úrovni rozvoje dětí průměrných, je moudřejší pokusit se odhalit možnosti každého dítěte a jeho pokrok pak posuzovat v mezích, které jsou pro něj normální, ať již jsou pomalé nebo rychlé.

Stejně jako Terman s Merrillovou vyšli také tvůrci Vídeňského vývojového testu (1998) z předpokladu, že praktik potřebuje spíše obecnou vývojově testovou metodu, která dovolí testovat všechny relevantní funkční oblasti vývoje. Specializované vývojové testy se zaměřují pouze na jednu problémovou oblast. Vystižení slabin a silných stránek dítěte jako celku umožňuje, aby byla na základě těchto informací naplánována intervence respektující rovněž potenciál dítěte. Vídeňský vývojový test (WET) se snaží být právě takovou obecně vývojově testovou metodou, která postihuje širokou oblast schopností. Oblastmi, které WET postihuje, jsou motorický vývoj, zrakové vnímání, učení a paměť, ale i kognitivní, řečový a sociálně-emocionální vývoj.

### 3 Funkční oblasti WET

Diagnostika dětí předškolního věku je většinou zaměřena na určení vývojového stavu, popřípadě přímo vývojového profilu, a to v oblastech smyslového vnímání, jemné a hrubé motoriky, sociálního chování, řeči a porozumění řeči, učení a nápodoby, zacházení s materiálem, soběstačnosti a emocionální oblasti. Vývojový test lze od testu schopností odlišit, pakliže existují dostatečně velké odchylky mezi průměry charakteristickými pro určité věkové období, vezmeme-li navíc v potaz vnitřní proměnlivost jedinců obou věkových skupin (Piéron, 1952 in Pichot, 1970). Někteří autoři nacházejí souvislost mezi inteligencí a vývojem dítěte. Pichot (1970) se však domnívá, že tato hypotéza nemůže být brána v potaz při posuzování výsledků všech vývojových testů, jelikož některé vývojové testy nevypovídají o inteligenci dítěte. Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) uvádějí nutnost alespoň základní diagnostiky vývojové úrovně dítěte, které přichází z jakýchkoliv důvodů do kontaktu s psychologem. V závěru vyšetření by měl být kromě vývojového kvocientu obsažen také odhad vývojové prognózy dítěte.

Vídeňský vývojový test je koncipovaný jako všeobecná vývojově testová metoda a měl by přezkoumávat všechny funkční oblasti relevantní pro vývoj ve věku mezi třemi a šesti lety. Základem tohoto požadavku je celistvé porozumění vývoji, z čehož vyplývá, že kompetentní střetnutí s životním prostředím nevyžaduje pouze intelektuální schopnosti. Za relevantní se pokládají funkční oblasti, které jsou nezbytné nejen pro zvládnutí aktuálních požadavků, ale i prognosticky validní pro budoucí vývojové úkoly.

Jak ukazují mnohé dlouhodobé výzkumy (Sydow, 2002), prognostická validita vývojových testů u předškolních dětí se zmenšuje s přibývajícím časovým odstupem mezi prediktorem a kritériem, takže u vývojového testu pro děti v mateřské škole lze reálně předpokládat nejvýše střednědobou prognostickou schopnost. Při tvorbě WET to znamenalo volbu takových funkčních oblastí, které umožňují na teoretickém a empirickém základě předpověd' zralosti pro vstup do školy. Cílem přitom prvořadě není diagnostikovat školní schopnosti, ale včasnou diagnózu a práci s vývojovými deficity, které brání adekvátnímu vyrovnání se s požadavky prostředí.

Screeningové zkoušky před vstupem dítěte do školy předpovídají školní zralost na základě intelektuálních schopností, jejichž prognostická validita je lepší (Arbuckle &

Mc Kinnon, 1988; Tramontana, 1988; Spiel, 1995 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). V mateřské škole a v předškolním věku se pro prognózu školní zralosti uplatní především řečové a zrakově motorické schopnosti. Autoři WET (1998) uvádějí Butlerovy výzkumy zaměřené na předpověď výkonu ve čtení v mladším školním věku pomocí řečových a psycholingvistických schopností, diferencovaného prostorově-polohového vnímání a zrakově motorických schopností, jako například kresby figury. K podobnému výsledku dospěli Tiedemann a Faber: prenumerické, řečové a vizuální schopnosti uplatňované v předškolním věku vykazovaly signifikantní vztah ke školním výkonům oproti konci druhého školního roku, kde tahle vzájemná souvislost není ovlivněná inteligencí (Tiedemann & Faber, 1989 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

Vágnerová rozlišuje členění mnohých autorů (Kern, Hetzerová & Sterbalová in Vágnerová, 2002) do tří hledisek školní zralosti: dítě by mělo být zralé v oblasti rozumové, oblasti citové a oblasti sociální. Dlouhodobým vlivem psychosociálních faktorů na školní úspěšnost se výzkumy zabývají pouze zřídka. Autoři WET se přesto domnívají, že je třeba ve všeobecném vývojovém testu sociálně emocionální aspekty chování zohlednit. Autorky WET Kastner-Kollerová & Deimannová (1998) se domnívají, že dobrým prediktorem schopnosti obstát ve školním životě je právě sociální kompetence.

Další důležitou oblastí je výkonová motivace, jejíž základy jsou položeny ve věku mateřské školy a v předškolním věku vývojově kontingentní výchovou k samostatnosti. S touto oblastí se pojí také hry, které nabývají v předškolním věku na důležitosti. Kuric (1964) uvádí změnu vnější stránky her u předškolních dětí oproti dětem mladším. Hra se mění z převážně individuální v kolektivní, kdy je dítě motivováno vyhledávat spoluhráče, aby mohlo uskutečnit své záměry ve hře. Dalším aspektem hry, který se vyvíjí, je vztah k hračce. Hračka přestává určovat náplň hry, jak tomu bylo v předchozím období, ale „obsah hry nezáleží už jen v samoúčelném zacházení s ní“ (Kuric, 1964:47). Dítě také vyžaduje, aby hračka co nejvíce odpovídala realitě. V neposlední řadě se vyvíjí i vztah dítěte k pravidlům hry, které s postupujícím vývojem začíná stále více respektovat a které nabývají pro dítě na významu.

Jelikož dítě ve hře do jisté míry napodobuje činnost dospělých, může být hra považována za přípravu dítěte na práci. Podle Kurice (1964) však dítě v předškolním

věku vyžaduje svou účast při opravdových pracovních aktivitách a začíná se učit oddělovat je od hry. Kuric (1964) se domnívá, že je dobré této snahy dítěte využít a udělovat mu drobné pracovní činnosti a úkoly jak v domácím prostředí, tak v mateřské škole. Pokládají se tak základy motivaci k výkonu, který je ve školním prostředí důležitý.

Na základě těchto úvah byly ve Vídeňském vývojovém testu vybrány jako vývojově relevantní následující funkční oblasti:

- zrakové vnímání/vizuomotorika
- kognitivní vývoj
- řeč
- paměť a učení
- sociálně emocionální vývoj

Do testu byla posléze zařazena také funkční oblast motoriky, aby se na jedné straně dbalo na princip celistvosti a aby bylo zároveň možno podchytit neurologické nápadnosti (Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Právě ty, konkrétně rané poškození CNS, mohou být totiž jednou z příčin školní nezralosti. Dalšími jsou podle Vágnerové (2000) nedostatky ve výchovném prostředí, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj a výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie.

Z uvedeného výčtu vyplývají nároky na široký záběr vývojově diagnostického testu zahrnujícího více oblastí. Ve Vídeňském vývojovém testu se každá funkční oblast člení do dvou až čtyřech subtestů, jejichž výběr je následně teoreticky a empiricky zdůvodněn.

### **3.1 Vnímání a kognitivní vývoj**

Ve Vídeňském vývojovém testu je kognitivní sféra zastoupena několika různými subtesty, z nichž ne všechny jsou předkládány všem věkovým kategoriím. Na straně vstupu do vnímání zkoumá WET diferencované prostorově-polohové vnímání subtestem *Obrázkové loto*. V případě tohoto subtestu se jedná o nově zkonstruovanou škálu. Ve funkční oblasti kognitivního vývoje jsou čtyři subtesty. Rovněž nově vytvořené *Pestré tvary* testují aspekt induktivního myšlení, jmenovitě logickou multiplikaci tříd na základě úloh s matricemi. Podobné typy úloh, jako jsou obsaženy ve

*Skládání vzorů*, můžeme nalézt v testu HAWIVA. Tento subtest, jehož některé položky byly vytvořeny nově, zachycuje prostorové myšlení, přičemž podobou úloh je daná ještě jedna velmi silná opora v procesech vnímání. Subtest *Protiklady* testuje analogické myšlení. Jako úlohy byly zvoleny velmi jednoduché analogické závěry: v první části věty se verbálně vyjadřuje právě vztah mezi pojmy a musí být přenesen na druhou dvojici pojmů. Podobné úlohy jako v *Protikladech* nalezneme v testech SIT, v Kramerově testu inteligence, v testu PET a v McCarthyho škálách. Subtest *Kviz* zohledňuje stejně jako *Protiklady* význam řeči pro kognitivní vývoj. Podobné subtesty obsahují testu SIT, Kramerov test inteligence, PET a McCarthyho škály.

### 3.2 Řeč

Ve věkovém období mezi třemi a šesti lety se postupně zlepšuje znalost syntaktických a morfologických pravidel natolik, že předškolní dítě dokáže přiměřeně vyjádřit i komplikovaný stav věcí. Pouze obtížné konstrukce vedlejších vět nebo složitější pravidla nejsou někdy zvládnuty s takovou jistotou. Dítě začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování (Langmeier & Krejčířová, 1998), od tří let, kdy je dítě schopno řídit své chování podle instrukce, se ve věku čtyřech až pěti let vyvine do stavu, kdy užívá „vnitřní řeč“. Vyjadřování souvisí také s rozšiřováním, prohlubováním a zobecňováním poznatků dítěte o jeho světě, s čímž souvisí i zdokonalení schopnosti zachytit a vysvětlit význam slov a stav věcí.

Tyto úvahy vytvořily základnu pro výběr verbálních subtestů. Znalost syntaxu zachycuje subtest *Hra s loutkami*, jenž byl adaptován z testu HSET (Heidelberský test řečového vývoje). Autoři WET zmiňují faktorové analýzy tohoto testu, které ukázaly, že znalost syntakticko-morfologických pravidel tvoří hlavní podíl ve vývoji řeči u dětí pod pět let (Grimmová & Schöler, 1978 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Znalost významu slov a vět je reprezentována subtestem *Objasnění slov*, který byl pro Vídeňský vývojový test vytvořen nově.

Dalším verbálním subtestem je *Kviz*, který vychází z řečově-kognitivní oblasti a testuje orientaci v prostředí, což znamená jak široký má dítě přehled o stavu věcí v jeho světě. Podobné typy úloh nalezneme v testech HAWIVA a AID, některé položky v *Kvizu* však byly vytvořeny nově.

Jelikož se mohou deficity v užití řečových dovedností zakládat také na nedostatečném zapamatování, testuje se také subtestem *Zapamatování čísel* fonologická paměť. Komunikativní aspekt dotyčného textu není brán v potaz. Podobné typy úloh jsou známy z mnoha vývojových testů zaměřených na kognitivní vývoj.

### 3.3 Paměť

Kuric (1964) uvádí značný pokrok paměti v předškolním období. Dodává však, že i když se začíná vyvíjet úmyslné zapamatování, převládá v celém předškolním věku neúmyslná paměť. Při výběru subtestů pro funkční oblast „učení a paměť“ byl vypracován pracovní koncept paměti podle Baddeleyho, jehož hlavními komponentami jsou dva systémy paměti, jmenovitě vizuálně-prostorová a fonologická paměť (Baddeley, 1986). Teoretické předpoklady a empirické nálezy vývoje paměti v předškolním věku každopádně rozlišují mezi vizuálně-prostorovým a verbálním zpracováním informací (Schumann-Hengsteler, 1993; Hitch, Woodin & Baker, 1989 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Oba systémy paměti jsou prognosticky relevantní.

Ve Vídeňském vývojovém testu byla proto snímána škála *Truhla pokladů* na otestování vizuálně prostorové paměti a škála *Zapamatování čísel* na fonologický aspekt paměti. *Truhla pokladů* byla převzata z Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertestu, vyhodnocení tohoto subtestu však bylo vytvořeno nově.

### 3.4 Emocionální vývoj

Mnohé vývojové teorie týkající se sociálně emocionální funkční oblasti vycházejí z toho, že je dítě již velmi brzy schopno projevit základní emoce. Kuric (1964) uvádí, že již na konci předškolního věku se dítě stane ke svým vlastním emocím natolik kritické, že je dokáže i do jisté míry tlumit. Současně dochází ke stále lepšímu porozumění emocionálním reakcím ostatních. Děti v předškolním věku dokáží cítit s vyjádřením pocitů jiných lidí nejen ve smyslu nakažlivých pocitů, nýbrž dokáží lépe rozpoznat a pojmenovat náladu ostatních. Tyto schopnosti jsou pokládány za předstupeň empatie (Hoffman, 1975; Bullock & Russell, 1986 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998), která tvoří podstatný předpoklad sociální kompetence a schopnosti kooperace. Podle



autorů WET může tak řada obtíží v sociálním přizpůsobení mít důvod v nedostatečně vytvořené schopnosti vcítění se.

Na základě těchto předpokladů je snímán ve Vídeňském vývojovém testu subtest *Fotoalbum*, obsahující úlohy na rozpoznání mimického vyjádření pocitů. Tento subtest byl pro WET nově zkonstruován.

### 3.5 Motorika

Teorie motorického vývoje se většinou zaměřují na první rok života a zdůrazňují úzkou vzájemnou souvislost procesů zrání a učení. U kojenců je zdůrazňováno vzájemné ovlivňování motorického, percepčního a kognitivního vývoje (Piaget, 1966). I když nejsou pozorovány v předškolním věku žádné tak markantní mezníky motorického vývoje jako stoj nebo chůze, přece dochází ke stále větší diferenciaci a integraci průběhu pohybu. Mnozí autorové zdůrazňují význam adekvátně vyvinuté motoriky pro celkový vývoj a vidí motorické deficity nejen jako původce, ale i jako následek pozdějších poruch kognitivního a sociálního vývoje (Vogt, 1978; Kiphard & Schilling, 1974; Brack, 1986 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Specifický význam pro dílčí poruchy výkonu nebo lehké mozkové dysfunkce mají poškození hrubé a jemné motoriky (Perthes & Trautner, 1981 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Pro Vídeňský vývojový test je proto klíčové odkrytí této oblasti pomocí subtestů *Cvičení a Cvičný medvěd*. Položky objevující se ve *Cvičení* lze nalézt v mnoha vývojových testech zaměřených na oblast hrubé motoriky (např. LOS-KF 18, Denverké škály, MOT atd.). *Cvičný medvěd* byl vytvořen nově.

## C. EMPIRICKÁ ČÁST

### 1 Postup při sestavování materiálu

Autoři WET uvádějí následující principy konstrukce testového materiálu, které vyplynuly z teoretických úvah o funkčních oblastech a které jsou zohledněny ve Vídeňském vývojovém testu (WET):

1. Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, má z kontextualistického pohledu podstatný vliv na jeho vývoj. Vývojový test pro podpůrně diagnostický účel měl zachytit úroveň vývoje, kterou dítě mohlo ve svém konkrétním životním prostoru dosud uskutečnit. Proto také musí materiál navazovat na zkušenosti, které s velkou pravděpodobností mohlo dítě dosud učinit.

Jak uvádějí autoři WET, vyplývá z tohoto požadavku, že takto koncipovaný vývojový test je kulturně závislý a tudíž může být použit výhradně pro vývojovou diagnostiku u dětí, jejichž ekologický kontext je srovnatelný. Při převádění WET na naše podmínky byla snaha vycházet z faktu, že kulturní podmínky naší země se zásadně neliší od podmínek země vzniku testu. Pochopitelně bylo nutné provést překlad testového materiálu z němčiny do češtiny, popřípadě stylisticky upravit některé formulace zadávané dětem. Tvůrci WET počítali s využitím testu nejen v podmínkách Rakouska, ale i v dalších německy mluvících zemích, což je také důvodem k tomu, že se v testu neobjevují témata kulturně úzce specifická a vázaná pouze na kulturní zkušenost národa, ve kterém WET vznikl. Definice kontextu, ve kterém má Vídeňský vývojový test platnost, by pro naše podmínky zněla následovně: rozsah platnosti se vztahuje na děti ve věku mezi 3 až 6 lety (3;0–5;11) s českým mateřským jazykem, které vyrůstají v kulturní oblasti středoevropských průmyslových národů. Přes všechny rozdíly v individuálních mikrosystémech obou zemí (Rakouska a České republiky) zažívají děti z tohoto ekologického kontextu podobnou socializaci. Takže první léta se tráví převážně v rodinném kruhu, který s rostoucím věkem dětí doplňuje institucionální péče. Pro mnohé děti mezi třemi až šesti lety představuje mateřská škola, eventuálně dětská skupina společné zkušenostní zázemí. Srovnatelné jsou rovněž zkušenosti dětí s prostředky a materiály pro

hru. Pro Vídeňský vývojový test byl zkonstruován materiál, který bere tento ekologický kontext na zřetel. Úlohy jsou založeny na běžném principu hry, věcné a znalostní otázky se zaměřují na témata vzdělávacích osnov pro mateřské školy (Smolíková a kol., 2001).

Pro některé škály byly převzaty a dále rozvinuty typy úloh, ale i položky, které se osvědčily v běžných vývojových testech. Tabulka 1 nabízí přehled zdrojů, které byly použity ke konstrukci položek, a metod, ve kterých byla realizována podobná zadání úloh. Autoři WET použili své diagnostické znalosti speciálních vývojových testů a uplatnili je na teoretickém pozadí WET a jeho použitelnost. Subtesty převzaté z jiných vývojových testů jsou adaptovány, případně doplněny nově zkonstruovanými úlohami tak, aby bylo učiněno zadosť jak teoreticko-obsahovým tak empirickým nárokům moderní metody určené k podpůrně diagnostickým účelům (Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

2. Materiál testu je uzpůsobený tak, aby byla možná hravá forma testové situace. Děti mezi třemi a šesti lety prožívají své prostředí v první řadě prostřednictvím hry a pro rozvoj optimálního chování potřebují obzvláště motivující situaci. Z tohoto důvodu byly rovněž formulovány názvy subtestů na základě hry. Název subtestu přitom poukazuje na herní princip nebo na materiál použitý ve hře, ne však na dimenzi schopnosti, kterou zachycuje. Diskutabilní byl pouze název *Protiklady*. Českým dětem však tento název subtestu při jeho zadávání sdělován nebyl. Název by totiž mohl být zavádějící, jelikož ne všechny položky v tomto subtestu jsou ve skutečnosti přímými protiklady.
3. Úlohy jednotlivých subtestů jsou konstruovány na principu vzrůstající obtížnosti, který připouští také výroky týkající se obtížnosti.

Autoři WET popisují, jak v první fázi vývoje testu získali široké spektrum subtestů s obsáhlým počtem položek, které však byly přezkoušeny teoreticko-obsahově a empiricky a zredukovány do současné podoby. Tak byly některé škály vyloučeny pro jejich přílišnou snadnost (Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

Tabulka 3

Přehled zdrojů položek ve WET

Subtest	Metoda s podobnými typy úloh	Nově vytvořené
Cvičení	Podobné typy úloh jsou v mnohých vývojových testech na motorický vývoj (LOS-KF18, Denverské škály, MOT atd.)	Nové sestavení a zhodnocení položek
Cvičný medvěd	-	Nově zkonstruováno
Obkreslování	Gesellovy vývojové škály, Developmental Test of Visual Motor Integration	Nové sestavení, nově vytvořené vyhodnocení
Obrázkové loto	-	Nově zkonstruováno
Truhla pokladů Úhrnně	Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest	Zadaptovaný materiál a předloha, nové vyhodnocení
Zapamatování čísel	Podobné úlohy typu reprodukce číselných řad v mnoha kognitivních vývojových testech	Položky nově vytvořeny
Skládání vzorů	HAWIVA	Některé položky nově zkonstruovány
Pestré tvary	Podobné úlohám s maticemi v testech kognitivního vývoje (např. CFT1, Raven)	Nově zkonstruováno
Protiklady	SIT, Kramerův test inteligence, PET, Mc Carthyho škály	Některé položky nově zkonstruovány
Kviz	Vzdělávací cíle v mateřských školách (Niederle et al., 1991), HAWIVA, AID	Některé položky nově zkonstruovány
Objasnění slov	Podobné úlohy slovní zásoby v testech kognitivního vývoje (např. Slovní zásoba v testu HAWIK)	Nově zkonstruováno
Hra s loutkami	HSET	Zadaptovaný materiál a položky
Fotoalbum	-	Nově zkonstruováno
Dotazník pro rodiče	Vzdělávací cíle v mateřských školách (Niederle et al., 1991), FPSS	Některé položky nově zkonstruovány

## 1.1 Původ jednotlivých subtestů

Stávající verze je tvořena 14 subtesty, přičemž ne všem věkovým skupinám jsou předkládány stejné subtesty.

Kolektiv autorů WET (1998) sestrojil dva subtesty pro funkční oblast motoriky. Tyto testy posuzují odděleně schopnosti hrubé a jemné motoriky. Úlohy pro škálu *Cvičení* berou v potaz vývojové pokroky v psychomotorice, jak se vyskytují ve většině teorií motorického vývoje a také v běžných speciálních vývojových testech testujících hrubou motoriku (viz Lincoln-Oseretzského škála KF18, Eggert, 1971; Test koordinace těla pro děti, Schilling & Kiphard, 1974; Charlop-Atwellovu škála motorické koordinace, Charlop & Atwell, 1980; Test motoriky pro čtyř až šestileté děti, Zimmer & Volkamer, 1984). Narozdíl od dosud používaných metod byly úlohy ve škále *Cvičení* do té míry systematizovány, že obsahují propracovanější řazení činností.

K zachycení jemně motorických schopností dochází ve WET pomocí subtestu *Cvičný medvěd*. Spočívá v plyšovém medvídkovi, na jehož oděvu se zavírají různá zapínání.

K otestování vizuomotoriky (subtestem *Obkreslování*) byly zvoleny geometrické tvary se vzrůstající obtížností, které mají být nakreslené podle předlohy. Úlohy sahají od jednotlivých čar až po komplexně sestavené figury. Tento testový princip se nachází i v jiných vývojových testech (Wechsler Preschool and Primary Intelligence Tests, 1967; Developmental Test of Visual Motor Integration, Beery, 1982) nebo ve screeningových zkouškách používaných v pedagogicko-psychologických poradnách při zjišťování školní zralosti (například Screeningová zkouška připravenosti pro školu převzatá z německého originálu podle Laustera a Lausterové, 1974).

Subtest *Obrázkové loto* zachycuje prostorově-polohové vnímání z funkční oblasti vizuálního vnímání. Aby tato schopnost mohla být testována nezávisle na obratnosti jemné motoriky a vizuomotoriky, byly vytvořeny úlohy analogické ke hrám spočívajícím na principu hry loto. Každá ze čtyřech obrázkových tabulí obsahuje šest polí, na kterých se vyskytuje základní motiv. Pole se liší prostorovým uspořádáním detailů tohoto motivu. Obtížnost úloh stoupá od tabule k tabuli, jelikož motiv na obrázku obsahuje stále více detailů, jejichž prostorového umístění si dítě má všimnout.

Funkční oblast učení a paměť zahrnuje dva subtesty, které testují vizuálně prostorové a fonologické komponenty pracovní paměti (Baddeley, 1986). Autoři rozvinuli pro vizuálně prostorový aspekt myšlenku z Kleinkindertestu Bühlerové-Hetzerové (Bühlerová & Hetzerová, 1932). Subtest *Truhla pokladů* je v Kleinkindertestu tvořen truhlou s pětkrát čtyřmi zásuvkami, ve kterých jsou ukryty čtyři předměty. Oproti Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertestu byl změněn jak počet tak i poloha přihrádek a zkoumaly se podle nových hledisek psychologie paměti (Varga, 1996 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Nové je rovněž vyhodnocení testu: vedle výkonnosti paměti po dvaceti minutách běžné v Kleinkindertestu Bühlerové-Hetzerové si všímáme a do úhrnného skóru započteme bezprostřední rozdíly v paměti a počet průběhů učení při vštěpování.

Fonologická paměť je testována přes bezprostřední reprodukování číselných řad (*Zapamatování čísel*). Při prvních analýzách testu se ukazují čísla oproti bezesmyslným slabikám jako vhodnější, jelikož ukazují zřetelný věkový trend (Varga, 1996 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

Funkční oblast kognitivního vývoje se člení na dvě jazykové a dvě nejazykové škály. Autoři WET uvádějí, že subtest *Protiklady* je tvořen neúplnými analogickými závěry, které dítě musí dokončit. Podle zkušeností z převodu testu na české podmínky se nejedná v některých případech o přímé protiklady, avšak v zásadě neměly české děti s pochopením principu tohoto subtestu problémy. Zvolené obsahy analogií vycházejí ze zkušeností tří až šestiletých dětí, v české verzi se však dětem nezdůrazňovalo, že se jedná o protiklady a v některých položkách bylo možno více odpovědí, například z důvodu existence dokonavého a nedokonavého vidu v českém jazyce.

Subtest *Kviz* se skládá z otázek na orientaci ve světě dítěte. Základem pro témata byla ve vzdělávacích osnovách rakouských mateřských škol (Niederle a kol., 1991), která se vyskytují i v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2001). Kolektiv autorů WET na jejich základě vyvinul kvizové otázky a dodatečně byly ještě přizpůsobeny formulace tematicky odpovídajících otázek z Hannoverského Wechslerova inteligenčního testu pro předškolní věk (HAWIVA, Eggert, 1975 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998), stejně jako některé otázky Adaptivního inteligenčního diagnostika (AID, Kubinger & Wurst, 1984 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998) tak, že jsou srozumitelné pro věkovou skupinu tři až šest let. Při

převádění těchto otázek do češtiny bylo nutné otázky stylisticky upravit tak, aby význam zůstal stejný. U jedné položky vznikla nutnost dítěti předem vysvětlit význam slovního spojení tak, aby nebyla naznačena odpověď. Zdá se, že český jazyk zaznamenal určitý terminologický posun a bylo by jistě přínosné zjistit výsledky této položky na větším vzorku dětí. Podrobnosti jsou uvedeny v kapitole Instrukce k testu.

K zachycení logického úsudku vyvinuli autoři WET z jednoduchých základních prvků úlohy s matricemi (subtest *Pestré tvary*). Jedná se konkrétně o kruh, trojúhelník a čtverec ve třech velikostech (malá, střední a velká) a třech barvách (červená, žlutá a zelená). Jak se ukázalo v prvních analýzách testu WET (1998), tříleté děti zpravidla ovládají rozlišování těchto jednoduchých tvarů, barev a velikostí, takže pro řešení úloh s matricemi je rozhodující jen schopnost logické multiplikace tříd (Katzbeck, 1995 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

Předlohou pro subtest *Skládání vzorů* byly příslušné úlohy z testu HAWIVA.

Funkční oblast řeči se dělí na dvě škály, *Hru s loutkami* a *Objasnění slov*. Ve *Hře s loutkami* má dítě zahrát věty pomocí loutkových figur. Gramatická struktura vět byla s lehkým pozměněním převzata ze subtestu *Porozumění gramatickým strukturám* z Heidelberského testu řečového vývoje (Grimmová & Schöler, 1978 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Názorný materiál a obsah vět přizpůsobili autoři WET pro rodinu loutek. Při převodu do českého jazyka bylo nutné dbát na to, aby význam výroků zůstal co možná nejvíce podobný originálu při použití aktivního rodu namísto německého pasivního rodu nebo opisu pasiva.

Subtest *Objasnění slov* má testovat stav jazykových znalostí. Byla k tomu vybrána slova, jejichž význam mají děti vysvětlit. Kastner-Kollerová a Deimannová (1998) uvádějí, že základem pro výběr položek byly protokoly z pozorování stavu dětské řeči, které bylo vypracováno účastníky semináře „Pozorování dětí“ ve vídeňských mateřských školách. V souboru položek byla zaznamenána slova, která byla dětmi často užívána (nešlo o to, zda děti znají neobvyklá slova, ale o schopnost vysvětlit známá slova). Při práci s tímto subtestem na českém vzorku se objevilo jedno problematické slovo, jehož znalost se lišila nikoliv regionálně, ale podle šíře lexika dítěte a jeho rodiny a v závislosti na zdrojích (masmédia, literatura a další), kterými se jazyk k dítěti dostával. Roli sehrála i míra spisovnosti jazyka používaného uvnitř rodiny.

Funkční oblast sociálně emocionálního vývoje se člení na subtest *Fotoalbum* a dotazník, který vyplňují osoby pro dítě významné. *Fotoalbum* se skládá ze série devíti fotografií dospělých a dětí, jejichž mimický výraz znázorňuje emoce „radosti“, „smutku“, „strachu“ a „zlosti“. Dvě fotografie ukazují osoby s neutrálním výrazem obličeje. Série je zakončena dvěma fotografiemi, které představují emoci „překvapení“. Tyto dvě fotografie se sice předkládají, ale nehodnotí. Mají pouze nabídnout kompenzaci k převažujícím fotografiím negativních emocí. V případě dvou položek nebyl výraz pro emoci v českém kontextu tak rozšířený, popřípadě lze spekulovat i o faktu, že neutrální výraz obličeje může znamenat v českém kontextu jinou emoci (odmítání) než v kontextu rakouském (normální náladu).

*Dotazník pro rodiče* obsahuje položky, které zachycují samostatnost dítěte. Obsah je v souladu se vzdělávacími cíli rakouských mateřských škol (Niederle et al., 1991 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998), které především kladou důraz na samostatnost a rutinu všedního dne: tělesnou hygienu, oblékání a svlékání, samostatné jídlo a pití, pečlivé zacházení s materiály a další. V českém kontextu lze vycházet z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání (Smolíková a kol., 2001), jehož obsah je podobný. Při převodu položek tohoto subtestu byla ze strany rodičů (respondentů) pozitivně hodnocena podrobnost položek.



## 2 Práce s WET v českých mateřských školách

Diagnostika dětí v předškolním věku se v od svých počátků ve 20. a 30. letech minulého století rychlým tempem vyvíjí. Může zde být pozorován posun ke snaze o stále časnější diagnostiku vývojových poruch. Také lze pozorovat posun od vyšetřování motorických schopností ke snaze o zkoumání kognitivních funkcí, přičemž cílem je zachytit kognitivní schopnosti dítěte ve stále časnějším věku (Svoboda, Krejčířová & Vágnerová, 2001). Obecně je metod pro diagnostiku v předškolním věku však stále nedostatek. Rovněž autoři WET uvádějí, že myšlenka sestavit všeobecný vývojový test pro tři až šestileté děti vzešla z nespokojenosti s metodami, které pro tuto věkovou skupinu vývojová diagnostika nabízí. Jejich cílem bylo vytvořit podpůrně diagnostickou metodu. Tento důvod je možno použít také v českých podmínkách, kde je situace analogická – je zde k dispozici poměrně široká nabídka speciálních vývojově testových metod je velmi rozdílné kvality, obecně však neřeší diagnostický problém s přihlédnutím k celkovému vývoji. Právě při nápadnostech v chování ve věku mateřské školy a v předškolním věku diagnostik potřebuje všeobecnou vývojově testovou metodu, aby objasnil, zda jsou příznaky symptomu retardací (popřípadě akcelerací) celkovou nebo specifickou pro nějakou oblast. K těmto účelům však dosud existovaly pouze dvě metody, které splňují nároky na poskytování všeobecné vývojové diagnózy, jmenovitě Bühlerové-Hetzerové Kleinkindertest (Bühlerová & Hetzerová, 1932) a Denverská škála (Frankenburg & Dodds, 1967). Jak ukazují testové analýzy, jsou obě metody v podstatě příliš snadné, málo selektivní a nejsou reliabilní (Deimannová & Kastner-Kollerová, 1989; Nawrat, 1987 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998).

Potřeba existence všeobecného vývojového testu, jak je předkládán ve Vídeňském vývojovém testu (WET), se projevila rovněž při samotném sběru dat v mateřských školách. Ukázalo se slabé místo diagnostiky dětí v předškolním věku - totiž fakt, že samy učitelky v mateřské škole postrádají nástroje, kterými by propojily děti a jejich rodiče s pedagogicko-psychologickými poradnami. Přitom učitelky jsou často prvními, kdo u dětí nerovnoměrnosti ve vývoji, popřípadě další odchylky od normy, pozorují. Děti, které se do poraden dostávají, tak jsou převážně ve věku těsně před započítáním školní docházky a řeší se tam ve většině případů školní zralost dítěte. Problematická je také zpětná vazba ve směru od pedagogicko-psychologických poraden k učitelkám v mateřské škole. Současný právní systém neumožňuje sdělování informací o dítěti poradnou učitelce, aniž by rodiče výslovně souhlasili, v důsledku čehož se mateřské

škole v mnoha případech neumožní s dítětem odpovídajícím způsobem dále pracovat třeba již od započetí docházky do mateřské školy.

Také při sběru dat pro ověření WET v českých podmínkách se do výzkumu hlásilo výrazně více dětí ve věku 5;0 – 5;11. Potřeba rodičů být obeznámeni se stavem vývoje dětí mladších věkových skupin nebyla již tak velká. Skutečnost, že mladší věkové skupiny v předškolním období nejsou tak často diagnostikovány, může vést k tomu, že nejsou zavčasu odhaleny slabší stránky dítěte, se kterými by bylo možno po dobu docházky do mateřské školy účinně pracovat.

Přítom včasné odhalení jakýchkoliv nerovnoměrností ve vývoji by při správném postupu mohlo vést k minimalizaci negativních důsledků pro dítě. Matějček (1991) upozorňuje na fakt, že děti s svou nezralou osobností inklinují spíše k provozování těch činností, ve kterých jsou úspěšné a dobré a méně se pouštějí do těch aktivit, kde musí vynaložit zvýšené úsilí. Jsou-li však rodiče upozorněni na to, aby se spíše než na rozvíjení oblastí, ve kterých dítě vyniká, zaměřili na podporu oblastí, ve kterých je slabší, reagují podle zkušeností z tohoto výzkumu veskrze kladně a mají zájem spolu s dítětem na podpoře slabších vývojových oblastí pracovat.

### 3 Analýza dat českého vzorku dětí

Při pokusu o ověření Vídeňského vývojového testu v českých podmínkách byl test zadán souboru 80 dětí. Jednalo se o děti ve věku 3;0 až 5;11. Většina z dětí byla testována v pražských mateřských školách (z Prahy 5 a 6), pouze několik málo v domácím prostředí (zlínské děti) nebo v prostředí logopedické poradny (brněnské děti). Testování probíhalo podle doporučení autorů WET v dopoledních hodinách, kdy je pozornost a ochota spolupracovat u dětí tohoto věku nejvyšší.

Pro účely této práce bylo nakonec vybráno 65 dětí. Tento soubor tvoří 27 dívek a 38 chlapců. Zatímco u pohlaví se snaha o dosažení rovnoměrného rozložení přiblížila ideálnímu stavu o něco více (viz tabulka 5), při rozložení na věkové skupiny s půlročním rozestupem nastal větší počet ve skupině 5;6-5;11. Rodiče dětí, které se posléze účastnily výzkumu, vyplňovali *Dotazník pro rodiče*. Jeho vyplnění se tak vlastně stalo podmínkou účasti dítěte v testu, což znamená, že účast dítěte v testu byla v rukou rodičů. Ze všech 80 vyšetřených dětí však ne všechny splňovaly předpoklady pro jejich umístění v tomto výzkumu. Ze vzorku byl například vyřazen chlapec s paretickou formou DMO, který nemohl kvůli svému postižení splnit úkoly z oblasti jemné a hrubé motoriky, ačkoliv ostatní subtesty absolvoval s výtečnými výsledky. Také bylo vyřazeno několik úzkostnějších dětí, se kterými se nepodařilo navázat kontakt natolik, že by byly ochotny absolvovat kromě neverbálních subtestů také verbální. Některé děti vyšetřované v přítomnosti rodičů musely také musely být vyřazeny, jelikož v průběhu předkládání testu do jeho řešení rodiče zasahovali. Nakonec se úspěšně podařilo vytvořit soubor o 65 dětech.

Rodiče dětí, které se přihlásily k absolvování WET, vyplňovali v *Dotazníku pro rodiče* také údaje o svém zaměstnání, které autory WET vadly k určování příslušnosti k sociální vrstvě, jež byla posuzována podle oblasti pracovního zařazení otce, v případě samoživitelek matky. V českém vzorku se nepodařilo docílit podobného rozložení jako v základním souboru, což bylo jistě způsobeno menším počtem dětí v českém vzorku a rovněž skutečností, že o účasti dítěte v testu rozhodovali rodiče tím, že vyplnili *Dotazník pro rodiče*. Výsledky byly ovlivněny také faktem, že výzkum probíhal v Praze, v Brně a ve Zlíně, jejichž demografické údaje jsou jiné než v ostatní populaci. Rovněž výběr mateřských škol, které se nalézaly v klidnějších lokalitách měst, pravděpodobně rovnoměrnost rozložení příliš nepodpořil. Posuzujeme-li zaměstnání

otce, případně samoživitelky matky, největší zájem měli rodiče s vysokoškolským vzděláním pracující v řídicích funkcích a až za nimi následovali rodiče pracující jako OSVČ, úředníci na středních pozicích a v menšině byli pracující vykonávající jednoduchou činnost nebo pomocné práce (viz tabulka 4). Rodiče hlásící své děti do tohoto projektu tak často pracovali v povoláních (výzkumný pracovník, lékař), kterým je potřeba podobných ověřovacích studií pochopitelnější. V základním souboru by pravděpodobně byla příslušnost k sociální vrstvě rozložena s menším počtem rodičů v řídicích funkcích a na manažerských postech.

Tabulka 4

Příslušnost k sociální vrstvě podle zaměstnání otce

Povolání otce	Údaje v %
OSVČ	16,6
Kvalifikovaný zaměstnanec/úředník, řídicí činnost, management	33,3
Zaměstnanec/úředník, středně vysoká pozice, kvalifikovaný dělník	30
Zaměstnanec, jednoduchá činnost, pomocná činnost, zaškolený pracovník, pomocný pracovník	19
Pomocné práce	1,7
Studující	1,0
Nezaměstnaní	6,7

Tabulka 5

Rozložení dívek a chlapců ve věkových skupinách

Pohlaví	Stáří v půlrocích						Celkem
	3;0-3;5	3;6-3;11	4;0-4;5	4;6-4;11	5;0-5;5	5;6-5;11	
Dívky	2	1	1	2	5	16	27
Chlapci	2	6	7	2	5	16	38
Celkem	4	7	8	4	10	32	65

### 3.1 Distribuce hrubých skórá

Při ověřování použitelnosti Vídeňského vývojového testu pro podmínky v České republice se jevílo jako nejschůdnější začít pracovat s hrubými skórá testu. Vybraný soubor 65 vyšetřených dětí absolvoval všech 14 subtestů WET. Celkové vývojové skóre se však počítá ze 13 subtestů, které dítě absolvuje s examinátorem. *Dotazník pro rodiče* se týká samostatnosti dítěte a je vyplňován rodiči, nebo osobami, se kterými dítě trvale žije. Jelikož se s jeho výsledkem v závěrečném součtu nekalkuluje, nebyl zahrnut ani do výpočtů distribuce hrubých skórá.

Jednotlivé subtesty mají různý počet položek od 4 (*Cvičný medvěd*) až po 24 (*Obrázkové loto*). U subtestu *Truhla pokladů* se zvlášť posuzovaly výsledky bezprostředního zapamatování předmětů, výkon po 20 minutách a počet procesů učení. V tabulce 6 jsou znázorněny rozdíly v průměrných hrubých skórách v jednotlivých subtestech mezi rakouským a českým vzorkem. Pro rakouský soubor dětí nejsou k dispozici údaje z jednotlivých subtestů, ale pro český vzorek ve věkových skupinách byla spočtena směrodatná odchylka pro výběr.

Tabulka 6

Srovnání průměrných hodnot hrubého skórá ve věkových skupinách v rakouském a českém vzorku dětí pro subtesty Vídeňského vývojového testu

Subtest	rakouský vzorek			český vzorek									rozdíl			sm. odh. pro český vzorek		
	3	4	5	3;0-3;5	3;6-3;11	3	4;0-4;5	4;6-4;11	4	5;0-5;5	5;6-5;11	5	3	4	5	3	4	5
	4,51	7,55	8,35	5,75	6,00	5,64	7,14	8,50	7,58	8,80	9,00	8,95	1,13	0,03	0,60	1,57	1,08	1,17
medvěd	1,36	2,49	2,93	2,00	2,00	2,00	2,57	3,25	2,75	3,20	3,56	3,48	0,64	0,26	0,55	0,63	0,62	0,63
zapamatování	2,80	5,45	7,14	3,75	4,60	4,27	5,43	6,25	5,83	7,20	8,16	7,93	1,47	0,38	0,79	1,35	1,53	1,30
obrázkové loto	3,27	11,92	16,28	3,00	7,20	5,91	8,14	10,50	9,17	12,60	16,31	15,90	2,64	-2,75	-0,38	4,66	2,82	5,26
truhla pokladů	14,98	15,56	15,09	12,50	13,60	13,45	12,43	12,50	12,50	14,60	11,84	12,02	-1,53	-3,06	-3,07	1,97	1,38	1,57
zapamatování (slic)	2,40	3,44	3,93	2,75	3,60	2,91	4,14	3,50	3,92	3,80	4,25	4,14	0,51	0,48	0,21	1,30	0,90	0,75
vzorů	3,52	7,65		2,25	4,80	4,09	6,14	9,25	7,17				0,57	-0,48	0,00	2,02	2,41	
číslic		4,72	5,93				2,43	3,50	3,08	6,80	6,41	6,50		-1,64	0,57		2,11	3,30
číslic (dů)	6,48	6,86	7,49	7,00	6,40	6,45	7,71	8,25	7,83	8,30	8,75	8,64	-0,03	0,97	1,15	3,86	1,40	1,51
číslic slov	8,62	11,19	11,61	10,00	8,80	9,00	13,43	12,25	12,83	14,60	14,56	14,57	0,38	1,64	2,96	3,97	2,17	2,52
číslickami	6,07	8,81	9,28	6,00	7,40	6,36	9,86	8,25	9,33	11,40	11,72	11,64	0,29	0,52	2,36	3,04	3,50	1,21
číslicm	3,89	5,77	6,66	1,25	2,60	2,18	4,29	5,00	4,50	5,90	6,44	6,31	-1,71	-1,27	-0,35	2,18	1,83	1,24

ro	63,19	82,16	90,02	64,75	73,29	70,18	78,00	89,50	81,83	89,10	94,00	92,83	6,99	-0,33	2,81	10,86	9,50	10,18
	rakouský vzorek			český vzorek									rozdíl			sm. odh. pro český vzorek		
	3	4	5	3;0-3;5	3;6-3;11	3	4;0-4;5	4;6-4;11	4	5;0-5;5	5;6-5;11	5	3	4	5	3	4	5
č	4,51	7,55	8,35	5,75	6,00	5,64	7,14	8,50	7,58	8,80	9,00	8,95	1,13	0,03	0,60	1,57	1,08	1,17
č	1,36	2,49	2,93	2,00	2,00	2,00	2,57	3,25	2,75	3,20	3,56	3,48	0,64	0,26	0,55	0,63	0,62	0,63
č	2,80	5,45	7,14	3,75	4,60	4,27	5,43	6,25	5,83	7,20	8,16	7,93	1,47	0,38	0,79	1,35	1,53	1,30
č	3,27	11,92	16,28	3,00	7,20	5,91	8,14	10,50	9,17	12,60	16,31	15,90	2,64	-2,75	-0,38	4,66	2,82	5,26
č	14,98	15,56	15,09	12,50	13,60	13,45	12,43	12,50	12,50	14,60	11,84	12,02	-1,53	-3,06	-3,07	1,97	1,38	1,57
č	2,40	3,44	3,93	2,75	3,60	2,91	4,14	3,50	3,92	3,80	4,25	4,14	0,51	0,48	0,21	1,30	0,90	0,75
č	3,52	7,65		2,25	4,80	4,09	6,14	9,25	7,17				0,57	-0,48	0,00	2,02	2,41	
č		4,72	5,93				2,43	3,50	3,08	6,80	6,41	6,50		-1,64	0,57		2,11	3,30
č	6,48	6,86	7,49	7,00	6,40	6,45	7,71	8,25	7,83	8,30	8,75	8,64	-0,03	0,97	1,15	3,86	1,40	1,51
č	8,62	11,19	11,61	10,00	8,80	9,00	13,43	12,25	12,83	14,60	14,56	14,57	0,38	1,64	2,96	3,97	2,17	2,52
č	6,07	8,81	9,28	6,00	7,40	6,36	9,86	8,25	9,33	11,40	11,72	11,64	0,29	0,52	2,36	3,04	3,50	1,21
č	3,89	5,77	6,66	1,25	2,60	2,18	4,29	5,00	4,50	5,90	6,44	6,31	-1,71	-1,27	-0,35	2,18	1,83	1,24
ro	63,19	82,16	90,02	64,75	73,29	70,18	78,00	89,50	81,83	89,10	94,00	92,83	6,99	-0,33	2,81	10,86	9,50	10,18

### 3.2 McCallova plošná normalizace

Vycházíme-li z předpokladu, že hrubý skór u českého vzorku nemá normální distribuci, je podle Řičana (1977) vhodné použít McCallovu plošnou normalizaci, která normální distribuci zajistí. Stejně jako u rakouského vzorku lze použít pro standardní skóry steny s rozmezím 0 až 10 a pásmem průměru vymezeným steny 4 až 6. Nazýváme je i nadále C-skóry.

Po otestování českého vzorku dětí se sice jevily rakouské C-skóry jako vhodné pro převod skórů hrubých, přesto byly pro ilustraci spočteny možné nové české C-skóry. Český vzorek je však podstatně menší než vzorek rakouský a tak nedošlo v jednotlivých věkových skupinách (snad s výjimkou skupiny 5;6 – 5;11) k potřebnému rozptylu výsledků v hrubých skórech tak, aby vyšly C-skóry zahrnující také nejnižší a nejvyšší počet úspěšně splněných položek. Již na tomto bodě lze však pozorovat, že některé subtesty by se pravděpodobně mohly původních rakouských C-skórů přidržet, kdežto u dalších subtestů by bylo vhodné po vyšetření většího počtu dětí výsledky ještě jednou zhodnotit, popřípadě vytvořit nové české C-skóry.

V tabulce v Příloze 2 jsou uvedeny hranice nových C-skórů v hrubých skórech. Pracovalo se se všemi subtesty WET kromě subtestů *Dotazník pro rodiče* a dlouhé verze subtestu *Kviz*.

V případě procesů učení u subtestu *Truhla pokladů* bylo nutno stanovit hranice C-skórů v hrubém skóru sestupně, jelikož zde platí, že čím většího hrubého skóru (počtu učení) dítě dosáhne, tím menší C-skór obdrží. Pro nejvyšší věkovou skupinu (5;6-5;11), ve které se vyskytl největší počet respondentů, byla také sestavena Tabulka norem. V některých subtestech se nevyskytly u českého vzorku nejvyšší nebo nejnižší hodnoty, proto byly hodnoty hranice C-skóru v hrubém skóru, které se vícekrát opakují, nahrazeny chybějící nejnižší nebo nejvyšší hodnotou. Podobně se postupovalo také tehdy, chyběla-li některá hodnota úplně. U nejvyšších dosažených hrubých skórů se při jejich převodu na C-skóry po vzoru rakouských Tabulek norem vynechávaly nejvyšší hodnoty C-skóru. Tabulka norem je znázorněna v tabulce 7, rakouské Tabulky norem lze nalézt v Příloze 3.

Tabulka 7

Tabulka norem pro český vzorek ve věku 5;6-5;11

Subtest	C-skóry										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičení	0-4	6-7	8	9	9	9	9-10	10	10	-	-
Cvičný medvěd	0	1-2	3	3	4	4	4	4	4	-	-
Obkreslování	0	1-6	7	8	8	8	8	9	9	10	-
Obrázkové loto	0-6	7-9	10	11-14	15-16	18	19	20	21	22	24
Truhla pokladů celkem	1-9	10	10	11	12	12	12	13	13	14-16	17
Bezprostřední výkon paměti	0	1	2	2	3	3	3	4	4	6	-
Výkon paměti po 20 min	3	3	4	5	6	6	6	6	6	-	-
Procesy učení	10	6	4	4	3	3	2	2	2	1	-
Zapamatování čísel	0-2	3	4	4	4	4	4	4	5	5	6
Pestré tvary	0	1-2	3	4	5-6	7	8	9	10	-	-
Protiklady	0-5	6-8	9	10	11	12	13	13	13	14	15

Kviz (standardní)	0-5	6	7	8	9	9	10	10	10	11	-
Objasnění slov	0-8	9-11	12	13	14	15	15	16	17	18	19
Hra s loutkami	0-9	10	11	11	11	12	12	12	13	-	-
Fotoalbum	0-4	5	5	6	6	6	7	7	7	8	9

### 3.3 Parciální korelace položky se škálou

Pro výpočet parciální korelace položky se škálou byla použita skupina ve věku 5;6 – 5;11 čítající 32 dětí. Ve výpočtech se pracovalo postupně se všemi subtesty a bylo zjišťováno, jak jednotlivé položky korelují s celkovým C-skórem u subtestu. Pro hodnoty C-skórů byly použity původní rakouské C-skóry. Pro vzorec Pearsonova koeficientu korelace se uvádí úplná záporná korelace v intervalu  $-1$  až  $0$  a úplná kladná korelace od  $0$  do  $+1$ . Pro naše účely byla stanovena hranice  $0,5$  pro kladnou korelaci a analogická hranice pro zápornou korelaci. V případě nulové korelace položky s testem doporučuje Říčan (1977) položku vyloučit, jelikož neměří vlastnost, kterou měřit v daném subtestu má. Jelikož se autoři ve Vídeňském vývojovém testu pokoušeli o vzrůstající obtížnost položek v rámci každého subtestu a korelace položky se škálou byla u českého vzorku prováděna na nejvyšší věkové skupině, je pravděpodobné, že málo obtížné položky vykazují nulovou korelaci se škálou, jelikož jejich řešení bylo pro většinu vzorku snadné a byla řešena většinou správně. Naopak vysoká hodnota nezávislé položky (na základě výsledků byla stanovena hranice na  $0,4$ ) znamená vysokou hodnotu závislé položky (C-skóru). V případě některých položek se jako výsledek vyskytuje údaj, kde se ve jmenovateli vyskytne  $0$ . Tato položka je potom nerelevantní pro parciální korelaci. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 8.

Tabulka 8

Parciální korelace položky se škálou pomocí Pearsonova koeficientu korelace

lí položky	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
v subtestu															



ní	ý medvěď	eslování	oto	a dů	bezprostř.	po 20 min	procesy učení	mat. čísel	ětvary	klady	(standardní)	sňení slov	loutkami
	#DIV/0!	#DIV/0!	0,40872	0,74188	0,35741	0,58548	-0,94	#DIV/0!	0,68802	0,55077	0,34187	0,22123	-0,0645
	#DIV/0!	#DIV/0!	-0,0073	0,67283	0,47892	0,67202		#DIV/0!	0,71176	0,32365	-0,0492	0,4885	0,19355
	0,67042	0,6999	-0,1239	0,72298	0,37918	0,29653		0,55649	0,67697	0,03491	0,25063	0,61517	0,19355
	0,05453	0,85543	0,1572	0,80813	0,59705	0,53102		0,81997	0,63473	0,50762	0,31836	0,69755	0,19256
	0,74244	-	0,16875	-	0,59161	0,53102		0,7413	0,75011	0,24964	0,31535	0,58196	0,06452
	0,63589	-	0,53694	-	0,64227	0,20529		-	0,7393	0,40728	0,39026	0,40817	0,42363
	0,7088	-	0,29148	-	-	-		-	0,72692	0,42805	0,10072	0,65255	0,13577
	0,49278	-	0,42035	-	-	-		-	0,7393	0,50535	0,44316	0,28699	0,19256
	0,41964	-	0,58625	-	-	-		-	0,76993	0,4558	0,4118	0,3914	0,50065
	0,15718	-	0,39791	-	-	-		-	0,74703	0,32365	0,61808	0,33753	0,40191
	-	-	-	-	-	-		-	-	0,28581	0,47573	-	0,42444
	-	-	-	-	-	-		-	-	0,00867	-	-	0,27824
	-	-	-	-	-	-		-	-	0,5611	-	-	0,2876
	-	-	-	-	-	-		-	-	0,55236	-	-	-
	-	-	-	-	-	-		-	-	0,57348	-	-	-

0,19256	0,46016	0,26958	0,19256	0,62217	0,2876	0,40178	0,19256	0,5243	.	.	.	.	.	.
---------	---------	---------	---------	---------	--------	---------	---------	--------	---	---	---	---	---	---

V případě subtestu *Cvičení z tabulky 8* vyplývá, že první dvě položky – házení větším balónem na vzdálenost 3 metrů a chůze po špičkách rovněž na vzdálenost 3 metrů patří ve věku 5;6 – 5;11 ke zvládnutým dovednostem a děti neměly s jejich provedením žádné obtíže. Jedná se o úvodní položky uvedeného subtestu a jejich snadné zvládnutí pozitivně motivuje dítě k tomu, aby se vypořádalo s dalšími, obtížnějšími položkami. Dalšími položkami, které jen málo sytí výsledný C-skór, jsou položky 4 a 10. Položky 4 a 10 – skok s otočením o 180° a skákání s rytmickým stejnoměrným pohybem paží a nohou „jako panák“ jsou rovněž pro děti v tomto věku snadné. Je však nutné věnovat i těmto položkám pozornost, jelikož jejich nezvládnutí by signalizovalo možnou přítomnost poruchy hrubé motoriky.

V subtestu *Cvičný medvěd* se zřetelně jeví první dvě položky, zapnutí druku a pásku na oděvu medvídky, jako velmi snadné. Vypovídat začínají až položky 3 (uzel) a ještě více 4 (mašlička), která s téměř absolutně kladnou korelací sytí celkový skór subtestu.

V *Obkreslování* zaměřeném na grafomotoriku celkový skór neovlivňují nebo ovlivňují jen málo položky 2 (šikmá čára), 3 (svislá čára), 4 (kříž), 5 (kruh), 7 (čtverec) a 10 (kříž s šipkami). První položka (vodorovná čára), která se rovněž zdá být snadná, koreluje s celkovým skórem subtestu na významné hladině, jelikož se jedná o první položku subtestu a dítě se v ní vyrovnává nejen s položkou samotnou, ale i s novým typem úloh.

V *Obrázkovém lotu* sytí všechny 4 položky celkový skór subtestu na významné hladině.

V *Truhle pokladů* byly zvláště posuzovány bezprostřední výkon, výkon paměti po 20 minutách a počet procesů potřebných k zapamatování. Při bezprostředním zapamatování se jeví položky 1 (hodinky) a 3 (auto) jako méně ovlivňující celkový skór subtestu. Ve výkonu po 20 minutách byla na podobné hladině opět položka 3 společně s položkou 6 (klíč). Počet procesů potřebných k zapamatování téměř absolutně záporně koreluje se závislou položkou. C-skór je v tomto případě tím vyšší, čím menší počet učebních procesů je k zapamatování potřeba.

V subtestu *Zapamatování čísel* se posuzování korelace položky se škálou jeví jako obtížnější, po vzoru rakouských autorů WET byl však nakonec posuzován jen počet zapamatovaných číslic a počet úspěšně zvládnutých položek. Počet předložených cifer, který zahrnuje možné opakování určitého počtu cifer, se zohledňovalo pouze ve výsledném C-skóru pro subtest. Položky 1 a 2 (2 a 3 cifry) se pro tuto věkovou skupinu jeví jako snadno zvládnutelné a vyšly jako nerelevantní pro parciální korelaci. Naproti tomu se položky 3, 4 a 5 (4, 5 a 6 cifer) jeví jako na významné úrovni kladně sytící celkový skór.

Induktivní myšlení v *Pestrých tvarech* je testováno 10 položkami. Všechny kladně sytí celkový skór subtestu na významné úrovni.

*Protiklady* obsahují rovněž položky se stoupající obtížností. Položky 2, 3, 5, 10, 11 a 12 podle výsledků neovlivňují nebo jen málo ovlivňují celkový skór. Podle vlastních zkušeností z testování českého vzorku jsou z těchto položek položky 11 (Očima vidíme, nosem ... *čicháme, cítíme.*) a 12 (Cukr je sladký, citron je ... *kyselý*) obtížnější a ostatní z nesyťících položek velmi snadné. Míra zvládnutí se však opět odvíjí od faktu, že se jedná o nejstarší věkovou skupinu, která může být WET testována.

V subtestu *Kviz* se při ověřování korelace položka-škála pracovalo pouze se standardní formou subtestu, ne s jeho dlouhou verzí. Ukázalo se, že celkový výsledek subtestu sytí jen poslední 4 položky v obtížnější části subtestu.

*Objasnění slov* bylo vyhodnocováno na rozdíl od ostatních subtestů ve třech kategoriích. Výpočty korelace položky se škálou odhalily, že položky 1 (obrázková kniha), 8 (listonoš), 9 (míč) a 10 (kreslení) sytí celkový skór subtestu jen v malé míře. Položka 8 ukazovala spíše na to, jak spisovný jazyk se v rodině dítěte užívá nebo na to, jak moc rodiče dítěti čtou. Ukázalo se, že pražské děti znají výraz „listonoš“ v menší míře, spíše používají výraz „pošták“, pakliže však výraz „listonoš“ znají, mívají rozsáhlejší slovní zásobu a jsou schopny lépe vysvětlit i ostatní slova.

V subtestu *Hra s loutkami* sytí kladně celkový skór subtestu pouze položky 6 (Chlapec objímá holčičku.), 9 (Holčička nechá tatínka, ať obejmeme chlapce.), 10 (Tatínek objímající chlapce povalí psa.) a 11 (Než kluk nakrmí psa, jde k mamince.). Ostatní položky naladí dítě do atmosféry hry s loutkami, dítě si vyzkouší, jak může s loutkou

chodit, mluvit a podobně, celkový skóre však ostatní položky ovlivňují pouze v malé míře, jelikož jsou pro věkovou skupinu 5;6 – 5;11 let snadné. Při jejich nezvládnutí ukazují spíše na větší míru úzkostnosti než na neporozumění řeči, na které je tento subtest zaměřen.

Subtest *Fotoalbum* patřil k obtížněji zvládaným subtestům i v nejvyšší věkové skupině. Položky 1 (radost I), 3 (strach I), 4 (zlost II), 6 (strach II) a 8 (radost II) sytily celkový skóre pouze na nízké úrovni. Naproti tomu položky 5 a 9 (neutrální I a II), které byly pro děti nejobtížnější, kladně sytily celkový skóre na významnější úrovni.

Výsledný C-skóre subtestu *Dotazník pro rodiče* není započítáván do celkového skóre testu, není ani předkládán dítěti, ale jeho rodičům. Ukazuje míru samostatnosti dítěte, jak ji vidí rodiče. Z 22 položek, které subtest tvoří nejvíce kladně korelují s celkovým C-skórem subtestu položky 4 (Moje dítě se obleče bez pomoci.) s hodnotou 0,70872, položka 14 (Moje dítě používá příborový nůž k namazání housky.) s hodnotou 0,6043 a položka 4 (Moje dítě se obleče bez pomoci.) s hodnotou 0,59335. Nejméně ovlivňují celkový C-skóre položky 10 (Moje dítě umí rozlišit pravou a levou botu.) s hodnotou 0,17708, položka 3 (Moje dítě si bez pomoci umyje a osuší ruce.) s hodnotou 0,26696 a položka 15 (Moje dítě si bez pomoci čistí zuby.) s hodnotou 0,33306.

## 4 Stavba Vídeňského vývojového testu

Kolektiv autorů WET (1998) uvádí, že hlavní oblastí pro použití Vídeňského vývojového testu je diagnóza terapeuticky orientovaná na vývojové deficity u dětí ve věku od tří do šesti let. V tomto smyslu se WET chápe jako podpůrně diagnostická metoda, která poskytuje široký vhled do dosud realizovaného vývoje.

V diagnostice inteligence ale také ve vývojové diagnostice je běžné uvádět celkové skóre, většinou inteligenční nebo vývojový kvocient. Autoři WET se rozhodli tuto tradici zohlednit, a proto je také pro WET možné vyhodnocení celkového skóre vývoje.

### 1. Funkční oblast motoriky

*Cvičení:* 10 úloh, které zachycují schopnosti hrubé motoriky.

*Cvičný medvěd:* 4 úlohy k otestování jemné motoriky.

### 2. Funkční oblast vizuálního vnímání/vizuomotoriky

*Obkreslování:* 10 úloh na otestování vizuomotorické koordinace, zejména grafomotoriky.

*Obrázkové loto:* 24 úloh k zachycení diferencovaného prostorově polohového vnímání.

### 3. Funkční oblast učení a paměti

*Zapamatování čísel:* celkem 10 číselných řad k otestování fonologické paměti.

*Truhla pokladů:* úlohy k zachycení vizuálně prostorové paměti, přičemž jsou odlišeny a testovány bezprostřední zapamatování, krátkodobá paměť a počet procesů učení.

### 4. Funkční oblast kognitivního vývoje

*Skládání vzorů:* 10 úloh k zachycení prostorového myšlení (dvourozměrné kostky).

*Pestré tvary:* 10 úloh s maticemi k otestování indukčního myšlení (křížové klasifikace).

*Protiklady:* 15 úloh k otestování analogického myšlení.

*Kviz:* 11 otázek k otestování orientace ve světě, kde žijeme. Je možné předkládat kromě standardní verze i plnou verzi s 21 otázkami.

### 5. Funkční oblast řeči

*Objasnění slov:* 10 úloh k diferencovanému otestování verbální tvorby názoru.

*Hra s loutkami:* 13 úloh k otestování porozumění formám gramatických struktur.

## **6. Funkční oblast sociálně emocionálního vývoje**

*Fotoalbum:* 9 úloh k zachycení schopnosti porozumět mimickému výrazu pocitů.

*Dotazník pro rodiče:* 22 položek k zachycení vývoje samostatnosti.

## 5 Realizace testu

Autoři WET doporučují, aby test probíhal v místnosti, která je zařízena přiměřeně dětem a vyzařuje přátelskou atmosféru. Dítěti má být test představen jako situace hry. Aby byl examinátor přijat jako partner ve hře, musí si s dítětem vytvořit dobrý kontakt, přičemž je možné pozvat do testovací místnosti zpočátku rovněž doprovod dítěte. Když dítě nabude dostatečné jistoty v cizí situaci, nepřipadne mu obtížné zůstat v místnosti s examinátorem samotné. U velmi malých dětí může být nepřetržitá přítomnost doprovodu nutná. Důležité je, aby tito nezasahovali do realizace testu.

Zpravidla se celý test provádí v jednom sezení. Když však již dítě vykazuje příznaky únavy, měl by být ukončen a měl by se domluvit nový čas testu. Jako nejvýhodnější období dne pro zadání Vídeňského vývojového testu se osvědčuje dopoledne (od 8 do 11 hodin), protože dítě této věkové skupiny je tehdy obvykle nejvýkonnější (Hartmann & Stoll, 1996 in Kastner-Kollerová & Deimannová, 1998). Měly by být uspokojeny primární potřeby dítěte jako strava nebo dostatečný spánek.

Examinátor by měl být v testových instrukcích tak dobře zběhlý, že bude zaručeno hravé zadání úloh a projev k dítěti nebude přerušovaný. Instrukce by v žádném případě neměly být předčítány, ale přesto reprodukovány co možná nejdoslovněji.

Mělo by být samozřejmé, že proměnné výhodné pro komunikaci, jako přátelská zpětná vazba, vyvarování se kritiky, modulovaná mluva, přátelská mimika a přiměřený oční kontakt musí být u tak mladých probandů používány v hojné míře.

## 6 Instrukce k testu

### 6.1 Cvičný medvěd (3;0-5;11)



#### 1. Popis subtestu

Dítě má zvládnout (zapnout) 4 zapínání po sobě na cvičném medvědovi.

#### 2. Materiál

„Cvičný medvěd“ (plyšový medvídek, jehož oblečení má různě obtížné zapínání).

#### 3. Instrukce

„Tady mám medvídka. Je ještě tak malý, že se sám nedokáže obléct. Pomůžeš mu přitom?“ Potom ukážeme na zapínání a tak, aby dítě vidělo, medvídkovi rozvážeme mašličku pod krkem, rozepneme pásek na přezku a kapsičku na patentku.

#### 4. Začátek

Dítě má zavřít všechna 4 zapínání v libovolném pořadí. Když je to nezbytné, ukáže examinátor na zapínání, která dítě přehlédlo.



## 5. Konec testu

Jsou zadány všechny 4 položky.

## 6. Hodnocení

Jeden bod za každou vyřešenou položku.

## 7. Položky

1. Druk
2. Pásek
3. Uzel
4. Smyčka (mašlička)

V české verzi se při zadávání ani při realizaci všech čtyřech položek nevyskytly žádné kulturně podmíněné problémy. Při realizaci úkolu byla uplatňována možnost opakovaného zadání úkolu.

### 6.2 Kviz (3;0-5;11)

#### 1. Popis subtestu

Dítě má postupně zodpovědět 11 otázek položených examínátorem.

#### 2. Materiál

Žádný.

#### 3. Instrukce

„Budu ti pokládat jednotlivé otázky a ty mi řekneš, co k tomu víš.“ Otázky jsou zadány dítěti, přičemž se dbá na oční kontakt. Otázky mohou být v doslovném znění zopakovány. Když dítě otálí nebo podá nedostačující odpověď, jsou dovoleny požadavky jako „Vysvětli mi to přesněji“ nebo „Vyprávěj mi o tom víc“.

#### 4. Začátek

- 3leté děti: položka 1
- 4leté děti: položka 8
- 5leté děti: položka 11

#### 5. Konec testu

- 3leté děti: položka 11
- 4leté děti: položka 18
- 5leté děti: položka 21

#### 6. Hodnocení

Jeden bod za každou správnou odpověď. Při možnosti více správných odpovědí stačí, když dítě uvede jen jednu.

#### 7. Položky

##### *Začátek 3;0-3;11*

1. Proč si nesmíme hrát na silnici?
2. Proč dům potřebuje okna?
3. Proč se musí člověk nejdříve rozhlédnout doleva a doprava, než přejde silnici?
4. Proč se máme každý den umývat?
5. Proč se nesmí hrát se zápalkami (sirkami)?
6. Proč nesmíme jíst tolik sladkostí, jak bychom rádi?
7. Proč si máme jablko nebo hrušku před jídlem umýt?

##### *Začátek 4;0-4;11*

8. Proč má člověk používat opalovací krém, když je na sluníčku?
9. Proč se nesmí lézt na vratký žebřík?
10. Proč se má chodit po chodníku a ne po silnici?

##### *Začátek 5;0-5;11*

11. Proč nesmíme chodit ven s mokřými vlasy, když je venku zima?

*Konec 3;0-3;11*

12. Proč má člověk držet ruku před ústy, když kašle?
13. Proč se nesmí nechat ležet fix bez vršku (uzávěru)?
14. Proč si nesmíme hrát na stavbě?
15. Proč má člověk zůstat doma, když je nemocný?
16. Proč potřebují turistické boty pevnou podrážku?
17. Kde se odesílá poštovní balík?
18. Proč se mají brát léky jen tehdy, když řekne lékař?

*Konec 4;0-4;11*

19. Proč se má silnice přecházet po přechodu (zebrě)?
20. Proč se mají odpadky házet do odpadkového koše (kbelíku na smetí) a ne na ulici?
21. Proč se musí člověk v autě připoutat (připásat)?

*Konec 5;0-5;11*

## **8. Kategorie odpovědí**

0 bodů: obecně platí pro všechny otázky, že jsou 0 body hodnoceny opakování, pouhé asociace k otázce nebo odpovědi, které zdůrazňují jen charakter příkazu nebo zákazu (např. protože to říká (zakazuje) máma (policie); protože to je zakázáno; protože se to nesmí).

### **1. Proč si nesmíme hrát na silnici?**

- 1 bod: *zmínění zdroje nebezpečí (jezdí tu auta, člověka přejedou)  
nebezpečí zranění (přihodí se nehoda, člověk si může ublížit, musí do nemocnice, může umřít atd.)*

### **2. Proč dům potřebuje okna?**

- 1 bod: *světlo  
vzduch (na větrání)  
ochrana před nežádoucími vlivy (bouřka, studený vzduch, déšť, mouchy se nedostanou dovnitř, člověk nevypadne ven)*

**3. Proč se musí člověk nejdříve rozhlédnout doleva a doprava, než přejde silnicí?**

1 bod: *zmínění zdroje nebezpečí* (jezdí tu auta, člověka přejedou)  
*nebezpečí zranění* (přihodí se nehoda, člověk si může ublížit, musí do nemocnice, může umřít atd.)

**4. Proč se máme každý den umývat?**

1 bod: *negativní zdravotní následky* (svědění, vši, nemoc)  
*čistota* (jinak je člověk špinavý/smrdí/dělá něco špinavého)

**5. Proč se nesmí hrát se zápalkami (sirkami)?**

1 bod: *nebezpečí požáru* (protože může z toho být oheň)  
*nebezpečí zranění* (protože se člověk může spálit)  
*materiální škody* (protože může shořet dům)

**6. Proč nesmíme jíst tolik sladkostí, jak bychom rádi?**

1 bod: *zubní kazy* (zuby onemocní, zčernají, budou ošklivé, zubní kaz, bolest zubů atd.)  
*všeobecné újmy na zdraví* (nevolnost, nadváha)

**7. Proč si máme jablko nebo hrušku před jídlem umýt?**

1 bod: *hygienický aspekt* (odstranění špíny a postříku)  
*újmy na zdraví* (je to zdraví škodlivé, člověk onemocní atd.)

**8. Proč má člověk používat opalovací krém, když je na sluníčku?**

1 bod: *vyvarování se poškození pleti* (sluncem spálená kůže, spálení se, bolí to; plet' se vysuší)

**9. Proč se nesmí lézt na vratký žebřík?**

1 bod: *nebezpečí nehody* (člověk spadne dolů, žebřík spadne, člověk se může poranit)

**10. Proč se má chodit po chodníku a ne po silnici?**

1 bod: *zmínění zdroje nebezpečí* (jezdí tu auta, člověka přejedou)

*nebezpečí zranění (přihodí se nehoda, člověk si může ublížit, musí do nemocnice, může umřít atd.)*

*ochrana (na přechodu nesmí jezdit auta)*

#### **11. Proč nesmíme chodit ven s mokřými vlasy, když je venku zima?**

1 bod: *negativní zdravotní následky (protože člověk může onemocnět, prochladnout, nachladit se, hlava zmrzne)*

#### **12. Proč má člověk držet ruku před ústy, když kašle?**

1 bod: *nebezpečí nákazy (jinak člověk nakazí ostatní nebo se rozšíří bakterie)  
obtěžování (nakašlat na člověka, poplivat ho atd.)*

#### **13. Proč se nesmí nechat ležet fix bez vršku (uzávěru)?**

1 bod: *možnost poškození (pokazí se, vyschne, ztvrdne, bude nepoužitelná nebo se poškodí jiné věci – zašpiní nebo zničí se stůl)*

#### **14. Proč si nesmíme hrát na stavbě?**

1 bod: *nebezpečí zranění (člověka může přejet bagr...)  
zmínění zdroje nebezpečí (stroje, jámy)  
omezení prací na stavbě (na stavbě vzniknou materiální škody, člověk něčemu překáží)*

#### **15. Proč má člověk zůstat doma, když je nemocný?**

1 bod: *nebezpečí nákazy  
zhoršení nemoci*

#### **16. Proč potřebují turistické boty pevnou podrážku?**

1 bod: *aspekt jistoty (proti uklouznutí, upadnutí, spadnutí)  
ochrana před vnějšími vlivy (boty se jinak mohou zničit, ochrana před špínou, zimou, deštěm)*

#### **17. Kde se odesílá poštovní balík?**

1 bod: *na poštovním úřadě, na poště*  
**Pozor:** listonoš, poštovní poslíček a poštovní schránka nejsou správné odpovědi!

### **18. Proč se mají brát léky jen tehdy, když řekne lékař?**

1 bod: *negativní zdravotní následky (člověk nezná přesnou účinnost, člověk by se stal odolným)*

### **19. Proč se má silnice přecházet po přechodu (zebře)?**

1 bod: *zmínění zdroje nebezpečí (jezdí tu auta, člověka přejedou)  
nebezpečí zranění (přihodí se nehoda, člověk si může ublížit, musí do nemocnice, může umřít atd.)  
ochrana (na přechodu nesmí jezdit auta)*

### **20. Proč se mají odpadky házet do odpadkového koše (kbelíku na smetí) a ne na ulici?**

1 bod: *znečištění životního prostředí  
ohrožení zdraví (pro lidi a zvířata)  
prosociální argumenty (udělá se mnoho odpadu, odpad se znovu sesbírá atd.)*

### **21. Proč se musí člověk v autě připoutat (připásat)?**

1 bod: *nebezpečí zranění  
zmínění konkrétních nebezpečných situací (při brždění, v zatáčce, když se dveře otevrou)*

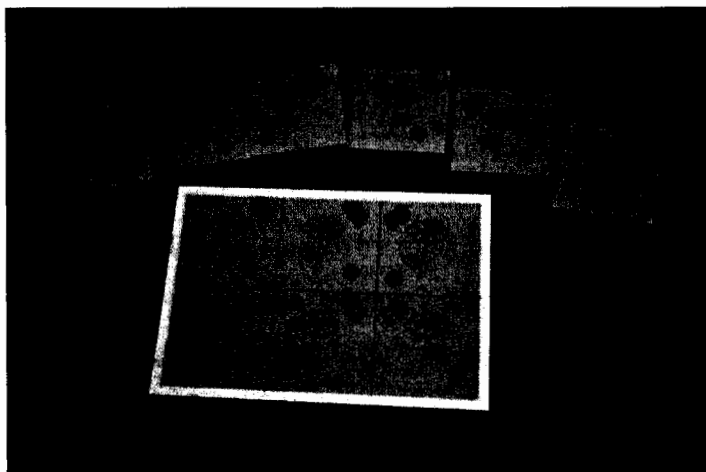
Převod verbálního subtestu *Kviz* byl složitý z důvodu snahy o co možná nejpřesnější zachování podobnosti s originálem. U položky číslo 16 (proč potřebují turistické boty pevnou podrážku?) se opakovaně ukazovalo, že děti nevědí, co znamená termín „turistické boty“. Zpočátku byla zvažována alternativa použití jiného výrazu (například „sportovní boty“), bylo by však potom nutné pozměnit celý systém kategorií odpovědí. Nakonec se ukázalo jako vhodné řešení se před zadáním samotné otázky zeptat dítěte, zda-li ví, co jsou to turistické boty. Až na výjimky drtivá většina dětí nevěděla, proto jim bylo podáno stručné vysvětlení, které nenaznačovalo odpověď: „To jsou takové boty, ve kterých se chodí na výlet nebo na túru do hor.“ Poté mohla být teprve položena otázka. Ukazovalo se, že děti se s otázkou po předchozím vysvětlení vypořádávaly standardním způsobem.

V případě otázky číslo 9 (Proč se nesmí lézt na vratký žebřík?) se nesplnily obavy, že výraz „vratký“ bude pro české děti nesrozumitelný. S položkou se děti vyrovnávaly podobně jako s ostatními.

První odpovědi na otázku číslo 2 (Proč dům potřebuje okna?) byl často výrok „abychom se mohli koukat (dívat) ven“ nebo „abychom viděli ven“, který však nelze zařadit ani do jedné kategorie odpovědí. Při dalším dotazování již děti produkovaly i další odpovědi, které už byly do kategorií zařaditelné. Rozhodnutí autorů WET neuvádět odpověď „abychom viděli ven“ jako správnou možnost, by mohlo být považováno za diskutabilní.

Při zadávání subtestu se rovněž osvědčila formulace: „Budu ti teď říkat takové hádanky a ty mi povíš, co k tomu víš.“ Některé úzkostnější děti tak při představě hry s hádankami ztratily obavu z testové situace.

### 6.3 Obrázkové loto (3;0-5;11)



#### 1. Popis subtestu

Dítě má správně uspořádat jednotlivé kartičky na obrázkovou tabuli.

#### 2. Materiál

Čtyři obrázkové tabule se šesti poli, 24 kartiček (položek) a jedna zkušební tabule se čtyřmi položkami. Tabule obsahují každá šest obrázků s neměnným základním

elementem, jakož i dalšími elementy, jejichž prostorové uspořádání se na jednotlivých obrázcích mění.

### 3. Instrukce

Zkušební tabule: „Tady vidíš pejska s kostí. Tato kost je na každém obrázku někde jinde.“ Nyní je podána první kartička. „Prohlédni si ji důkladně! Na kterém obrázku je ta kost přesně na stejném místě jako na kartičce?“

Examinátor podá dítěti jednu kartičku po druhé **v náhodném pořadí**.

**Pozor:** Aktuální tabule musí být po předložení opět odstraněna! Při vysvětlování položek je důležité jmenovat každou vyobrazenou figuru a ukázat na ni prstem (dítě nemusí tímto způsobem samostatně explarovat celou kresbu).

Tabule 1 (květina): „Tady vidíš květinu s listem a dvěma motýly. List a motýli jsou na každém obrázku jinde.“ Nyní je podána jedna ze 6 kartiček: „Prohlédni si ji důkladně! Na kterém obrázku je to všechno na stejném místě jako zde?“

Poté examinátor kontroluje, zda kartička leží na správném poli: např. kartička 4 (číslování na zadní straně) by měla být položena na poli 4 obrázkové tabule (viz obrázek 1). Jedná-li se o tento případ, bude položka 4 tabule 1 (květina) kódována 1. Leží-li kartička 4 na jiném poli, bude položka 4 tabule 1 (květina) kódována 0.

<b>Pole 1</b>	<b>Pole 2</b>	<b>Pole 3</b>
<b>Pole 4</b>	<b>Pole 5</b>	<b>Pole 6</b>

Obrázek 1  
Schématické znázornění  
tabulí *Obrázkového lota*



#### 4. Začátek

Všechny děti začínají se zkušební tabulí (pes).

#### 5. Konec testu

Zkušební tabule a všech 24 položek je předloženo.

#### 6. Hodnocení

Každá správně přiřazená položka u tabulí 1-4 se kóduje 1. Tabule 0 se nehodnotí.

#### 7. Položky

0. Pes (4 položky) – nehodnotit!
1. Květina (6 položek)
2. Vesnice (6 položek)
3. Prales (6 položek)
4. Moře (6 položek)

Poté, co dítě úspěšně zvládlo první zkušební tabuli, nemělo většinou problémy s absolvováním zbytku testu. V případě, že začalo dítě otáčet kartičky a tabule, vysvětlil mu examinator, že jsou na rubu čísla, aby se kartičky v kufříku nepopletly.

#### 6.4 Hra s loutkami (3;0-5;11)



## **1. Popis subtestu**

Dítě má znázornit přednesené věty s materiálem hry.

## **2. Materiál**

Rodina loutek skládající se z matky, otce, děvčete a kluka (chlapce), psa a dřevěného špalku.

## **3. Instrukce**

„Tady mám hračky. Ty si společně prohlédneme (společné pojmenování loutek). S těmito věcmi si nyní budeme hrát. Já ti řeknu, co máš s loutkami dělat.“ Examinátor položí loutku matky a děvčete před dítě. „Já ti teď řeknu, co s tím máš dělat: „Maminka dovolí, aby si holčička lehla.“

**Důležité:** Dítě musí být upozorněno na to, že při řešení úloh smí a také má mluvit.

Dítěti jsou vždy předkládány jen ty objekty, které potřebuje k řešení aktuální úlohy. Examinátor smí věty zopakovat.

## **4. Začátek**

Všechny děti začínají zkušební položkou.

## **5. Konec testu**

Všechny položky jsou předloženy.

## **6. Hodnocení**

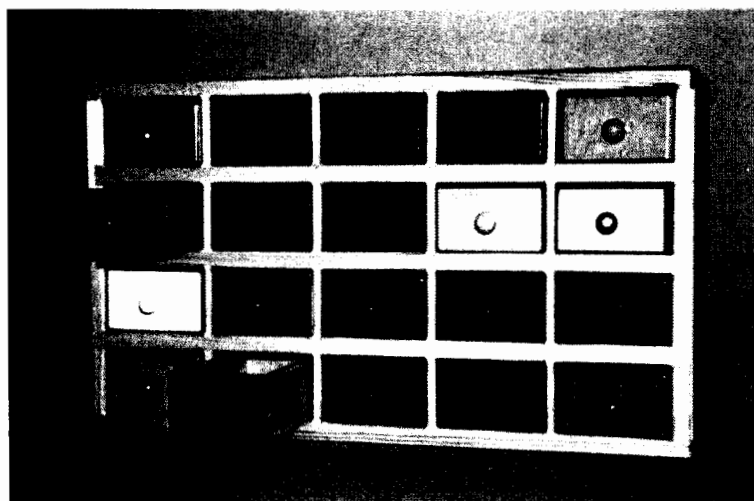
Jeden bod za každý správně uskutečněný čin. Znázornění musí zřetelně vyjadřovat obsah vět buď s použitím nebo bez použití řeči.

## 7. Položky

0. (zkušební položka) Maminka dovolí, ať si holčička lehne.
1. Tatínek hladí psa.
2. Ať jde holčička k tatínkovi.
3. Holčička krmí psa.
4. Holčička nechá psa skákat na kost.
5. Maminka dovolí holčičce nakrmit psa.
6. Kluk (chlapec) objímá holčičku.
7. Kluk (chlapec) dovolí, ať holčička obejmeme maminku.
8. Holčička dovolí klukovi (chlapci) pevně držet psa.
9. Holčička nechá tatínka, ať obejmeme kluka (chlapce).
10. Tatínek objímající kluka (chlapce) povalí psa.
11. Než kluk (chlapec) nakrmí psa, jde k mamince.
12. Pes kousne tatínka, který pevně drží holčičku.
13. Maminka, kterou pevně drží kluk (chlapec), povalí psa.

Ačkoliv se jednalo o verbální subtest zaměřený na porozumění řeči, neobjevily se při jeho převodu větší obtíže. Někdy děti u položky 4 (Holčička nechá psa skákat na kost.) chybně předváděly, jak pes skáká na dřevěnou kostku. V němčině se podobnost slov kost – kostka nevyskytuje, tudíž byla dětem nabídnuta druhá šance na správné zvládnutí úkolu. Pakliže ani po zopakování instrukce děti nepředvedly děj správně, byla položka hodnocena 0 body. Dětem mohlo být zadání několikrát zopakováno, což pomáhalo zvláště u dětí, které předváděly akce s loutkami beze slov.

### 6.5 Truhla pokladů (3;0-5;11)



## 1. Popis subtestu

Dítě má znovu nalézt skryté předměty.

## 2. Materiál

„Truhla pokladů“ (krabice s 20 pestře natřenými šuplíky ve čtyřech řadách po pěti šuplicích (viz obrázek 2)). V šesti šuplicích jsou ukryty následující předměty:

1. šuplík 12: náramkové hodinky
2. šuplík 4: panenka
3. šuplík 1: auto
4. šuplík 18: kulička
5. šuplík 10: prsten
6. šuplík 8: klíč

Šuplík 1	Šuplík 2	Šuplík 3	Šuplík 4	Šuplík 5
Šuplík 6	Šuplík 7	Šuplík 8	Šuplík 9	Šuplík 10
Šuplík 11	Šuplík 12	Šuplík 13	Šuplík 14	Šuplík 15
Šuplík 16	Šuplík 17	Šuplík 18	Šuplík 19	Šuplík 20

Obrázek 2  
Schématické znázornění *Truhly pokladů*

Každý z těchto předmětů existuje v dvojím provedení.

## 3. Instrukce

Dítěti jsou předměty popořadě (1-6) ukázány. „Podívej, mám tu truhlu pokladů. V jednotlivých šuplicích jsou ukryty poklady. Dávej pozor a zapamatuj si, kde ty poklady jsou!“ (Examinátor otevírá šuplíky jeden po druhém, pojmenovává předměty.)

Potom examinátor vezme vždy stejný předmět, ukáže jej dítěti a zeptá se: „Kde je ukrytý tento poklad?“ Nyní má dítě otevřít odpovídající šuplík truhly pokladů.

⇒ **Examinátor kóduje, kolik věcí se dítě po jednom předvedení zapamatovalo (bezprostřední reprodukce).**

Potom se dítě předměty učí a sice tak dlouho, až dítě najde všechny věci na první pokus, přičemž při každé chybě se začne opět s prvním předmětem (hodinky).

⇒ **Examinátor kóduje počet potřebných učebních pokusů.**

Následně je truhla pokladů odstraněna a po 20 minutách opět vyndána. „Teď jsem ale zvědavý/á, jestli ještě víš, kde jsou ty poklady ukryty (ukáže hodinky). Kde je tento poklad?“

⇒ **Examinátor kóduje, kolik předmětů si dítě zapamatovalo po 20 minutách (reprodukce po 20 minutách).**

#### **4. Začátek**

Všechny děti začínají šuplíkem 12 (náramkové hodinky).

#### **5. Konec testu**

Po deseti učebních pokusech se skončí. Po 20 minutách se examinátor vyptává na všech 6 předmětů.

#### **6. Hodnocení**

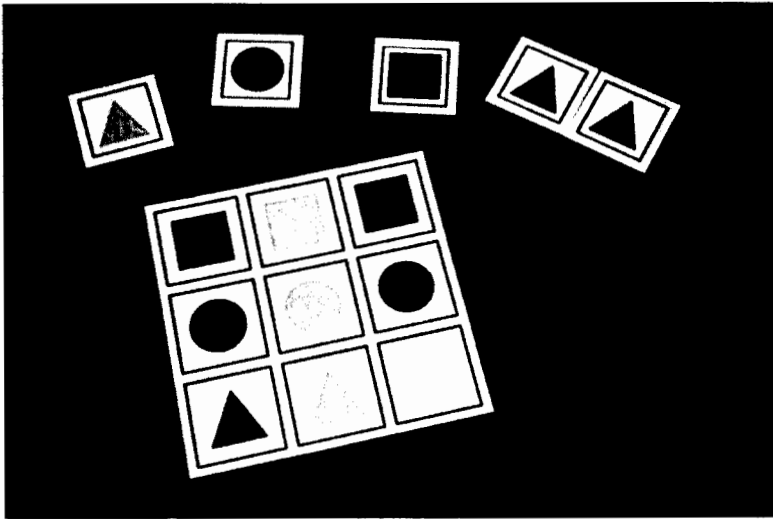
Je zachycen počet zapamatovaných předmětů po jednom učebním pokusu; počet potřebných učebních pokusů a počet nalezených předmětů po 20 minutách.

Skončí-li dítě před desátým učebním pokusem, aniž by si zapamatovalo všech 6 předmětů nebo nestačí-li mu deset pokusů, aby by si zapamatovalo všech 6 předmětů, kóduje se počet učebních pokusů 10.

*Truhla pokladů* patřila při testování českých dětí k velmi oblíbeným subtestům, jelikož truhla děti zaujala již při prvním otevření kufríku. Některé temperamentnější děti bylo

potřeba již od okamžiku předložení truhly zklidňovat a odpoutávat jejich pozornost od samotné truhly k instrukcím. Občas bylo potřeba opakovaně dítěti zdůraznit, že nemá otevírat všechny šuplíky, ale soustředit se na zapamatování ukázaných předmětů, které potom bude hledat. Většinou se takové dítě po prvním procesu učení, kdy mělo možnost ukázat, zda si umístění některých předmětů pamatuje, zklidnilo a bez obtíží spolupracovalo.

## 6.6 Pestré tvary (4;0-5;11)



### 1. Popis subtestu

Dítě musí nalézt z pěti zadaných možností řešení ten prvek, který smysluplně dokončuje matici 3x3.

### 2. Materiál

Deset matic 3x3 a jedna zkušební tabule, na kterých je vždy osm z devíti polí vyplněno každé jedním prvkem. Vyskytují se tři různé prvky (kruh, čtverec a trojúhelník), ty se opět vyskytují ve třech barvách (červená, žlutá a zelená) a třech velikostech (velká, střední a malá).

### 3. Instrukce

„Tady je tabule, na které jsou nakreslené kruhy, čtverce a trojúhelníky. Tyto kruhy, čtverce a trojúhelníky jsou namalované červeně, zeleně nebo žlutě (examinátor ukazuje

na tabuli). Na této tabuli je jedno pole prázdné. Někdo tam zapomněl ještě také něco namalovat. Do prázdného pole patří ještě jeden obrázek, ale musí se hodit k těm ostatním. Dám ti pět obrázků na výběr. Nejdříve si dobře prohlédni tabuli a potom mi ukaž, který z pěti obrázků se nejlépe do prázdného pole hodí.“ Odpovědní kartičky jsou rozloženy podle písmen na jejich rubu (a-e). U tabule 2 se dítě dodatečně upozorní na rozdílné velikosti tvarů.

#### **4. Začátek**

Subtest je předkládán od věku 4;0. Všechny děti začínají se zkušební položkou 0.

#### **5. Konec testu**

Jsou předloženy všechny položky.

#### **6. Hodnocení**

Jeden bod za každé správné řešení u tabulí 1-10. U zkušební tabule examinátor vysvětlí a opraví eventuální špatná řešení (např. „Podívej, tady jsou samé trojúhelníky!“).

Subtest *Pestré tvary* je časově poměrně náročnější a děti někdy hůře udržovaly pozornost po celou jeho dobu. Zadávání je rovněž náročné pro examinátora, jelikož musí rychle měnit tabule i malé kartičky pro jednotlivé položky. Osvědčilo se nachystat si tabule i malé kartičky pro každou položku předem (například na protilehlý kraj stolu, kam dítě nevidí) a po předložení dítěti je zase odkládat na stejné místo, aby se nenarušovala plynulost průběhu subtestu. Při zadávání zkušební tabule se oproti instrukcím doporučeným v rakouském manuálu, kdy dítě pasivně přihlíží tomu, jak examinátor pojmenovává jednotlivé tvary a barvy, osvědčilo dítě zapojit otázkou: „Jestlípak víš, jak se jmenují tyto tvary a barvy?“ Většina dětí (i ty méně soutěživé) rády předvedly své znalosti. Examinátor poté jen upřesnil názvy (kolečko – kruh atd.).

## 6.7 Zapamatování čísel (3;0-5;11)

### 1. Popis subtestu

Examinátor v časovém odstupu po 1 sekundě předřikává číselné řady, které má dítě opakovat.

### 2. Materiál

Žádný.

### 3. Instrukce

„Já ti teď předřikám pár čísel a jsem zvědavý/á, jestli si je dokážeš zapamatovat. Musíš mě pečlivě poslouchat a když budu hotov/á, zopakuješ ty čísla.“

Examinátor předřiká nejdříve první číselnou řadu 2-5 monotónně v 1 sekundovém odstupu, přičemž se bezpodmínečně dbá na přátelský oční kontakt.

### 4. Začátek

Všechny děti začínají s číselnou řadou 2-5. Nedokáže-li dítě první číselnou řadu jedné délky reprodukovat, předkládá se také druhá číselná řada stejné délky.

### 5. Konec testu

Obě číselné řady stejné délky nemohou být reprodukovány.

### 6. Hodnocení

Hodnotí se rozpětí paměti dítěte, což znamená, že se kóduje počet číslic v nejdelší správně reprodukované číselné řadě, a celkový počet předložených číselných řad (uvádí se správně a špatně zopakované). Hrubý skóre je pak udán ve dvou číslech tvořících zlomek.

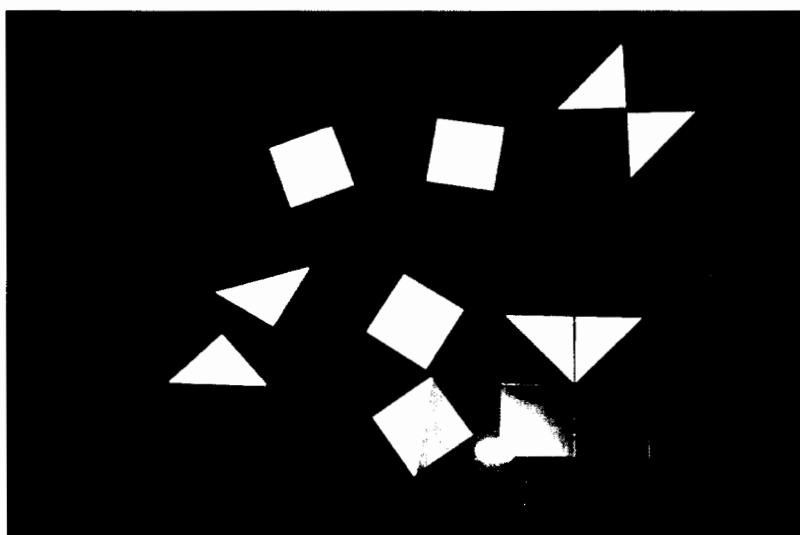


## 7. Položky

2 čísla:	2-5
	9-4
3 čísla:	3-8-6
	6-1-5
4 čísla:	3-4-1-6
	9-1-5-8
5 čísel:	8-4-9-3-6
	5-2-4-8-3
6 čísel:	3-8-9-1-6-4
	2-9-6-1-8-3

V případě první číselné řady (2-5) začalo někdy dítě opakovat dříve, než examinátor řadu dokončil. Osvědčilo se doporučit dítěti, ať pozorně poslouchá a začne opakovat opravdu až tehdy, když examinátor řadu dokončí a dá dítěti znamení (třeba na něj ukáže prstem), že je teď řada na něm. Většinou dítě princip subtestu pochopilo nejpozději po první zopakované řadě.

### 6.8 Skládání vzorů (3;0-4;11)



#### 1. Popis subtestu

Dítě má s bloky mozaiky postavit vzor, který vystavěl examinátor, popřípadě stavět podle předlohy.

## 2. Materiál

Šest bloků mozaiky, z jedné strany modrých, z druhé strany bílých, osm bloků mozaiky, z jedné strany modrých, z druhé strany bílo-modrých; jedna předlohová karta. Vzorové předlohy se nacházejí v archu protokolu.

## 3. Instrukce

„Mám tady nějaké kostky. Některé mají jednu stranu modrou a jednu bílou, jiné mají jednu stranu modrou a druhou bílo-modrou.“

Poté co se dítě obeznámilo s kameny, postaví examinátor vzor 1 na základě archu protokolu, aniž by dítě mohlo při stavění přihlížet. Dítě obdrží vhodný počet bloků. Hotový vzor se předloží dítěti. Nyní má dítě postavit stejný vzor.

Položka 10: „Teď už nebudu stavět žádný vzor, ale ukážu ti obrázek vzoru. Pokus se nyní tento vzor postavit.“

## 4. Začátek

Subtest se předkládá do věku 4;11. Všechny děti začínají položkou 1.

## 5. Konec testu

Všech 10 položek je předloženo.

## 6. Hodnocení

Každý správně postavený vzor se hodnotí 1 bodem. Je dovoleno otáčení celého obrazce.

V případě, že dítě opakovaně řešilo v subtestu *Skládání vzorů* několik položek správně, ale v zrcadlové poloze k předloze, osvědčilo se dítě upozornit, ať si svůj výtvar pořádně prohlédne a ještě jednou jej zkusí postavit tak, aby byl opravdu stejný jako předloha. Pakliže se dítě po upozornění opravilo, nepočítal se tento výsledek za správný. V některých případech si však dítě chybu uvědomilo a zbytek položek řešilo správně.

## **6.9 Objasnění slov (3;0-5;11)**

### **1. Popis subtestu**

Dítě má objasnit slova.

### **2. Materiál**

Žádný.

### **3. Instrukce**

„Teď ti řeknu vždycky jedno slovo a ty mi k tomu řekneš, co o tom víš.“ V české verzi se osvědčila instrukce: „Představ si, že vůbec nevím, co to je. Jak by jsi mi to vysvětlil(a), přiblížil(a)?“

Při tomto subtestu se musí zvláště dbát na přátelskou atmosféru; dítě by mělo být zaujato, aby co nejpodrobněji vysvětlilo pojmy.

Při nedostačující odpovědi řekne examinátor: „Můžeš mi o tom povědět ještě víc?“, „Co víš ještě?“, „Vysvětlí mi to přesněji.“

### **4. Začátek**

Všechny děti začínají položkou 1.

### **5. Konec testu**

Všech 10 položek je předloženo.

### **6. Hodnocení**

Odpovědi jsou kódovány podle hodnotících kritérií. Lze-li odpověď zařadit jen do jedné kategorie, obdrží dítě 1 bod, při dvou nebo více kategoriích obdrží dítě 2 body.

## 7. Položky

1. Obrázková kniha
2. Papír
3. Písnička
4. Chodník
5. Polštář
6. Kytara
7. Nádobí
8. Listonoš
9. Míč
10. Kreslení

## 8. Kritéria pro vyhodnocení

- 0 bodů:** Obecně se hodnotí jako chybná pouhá opakování slova, pouhé asociace, ukázání na předmět nebo předvedení děje.
- 1 bod:** Odpověď dítěte obsahuje pouze jednu kategorii odpovědí označenou \*.
- 2 body:** Odpověď dítěte obsahuje dvě nebo více kategorií odpovědí, které jsou označeny \*.

### 1. Obrázková kniha

Kategorie odpovědí:

- \* *čtení* (číst, předčítat)
- \* *dívání se* (podívat se, vidět, dívat se, kde se mohou vevnitř prohlédnout (dívat se na) obrázky, prohlížet si obrázky)
- \* *listování* (obracet listy, listovat)
- \* *podstatné vlastnosti* – typické znaky (něco stojí vevnitř, něco stojí na tom, na obou stranách jsou tam obrázky, s kresbami vevnitř, nemluví se tam, není to ke čtení, má hodně stran, má listy, má uvnitř samé stránky, kde jsou listy, s listy uvnitř)

### 2. Papír

Kategorie odpovědí:

- \* *psaní* (namalovat, malovat, malovat na to tužkou, kreslit (tužkou), na psaní, napsat)

- \* *změna formy* (roztrhat, trhat, ustříhnout, vystříhnout, stříhat s nůžkami, složit, stavět letadlo, kutit)
- \* *vlastnosti* (bílý, tenký, měkký, hladký, čtyřúhelníkový, ze dřeva)
- \* *synonyma* (list, cedule, noviny)

### 3. Písnička

Kategorie odpovědí:

- \* *zpěv* (zpívat, zazpívat, hrát – eventuálně s hudebním nástrojem)
- \* *poslech* (poslechnout si, slyšet)
- \* *tělesný průběh nebo aspekt „hudby“* (pohybuje se ústy, pusou, ozývá se)
- \* *příklady* (je to jako Skákal pes)

### 4. Chodník

Kategorie odpovědí:

- \* *chůze* (po tom se chodí, nohama se tam stoupá, kde se chodí, pro chodce, pro lidi, chodí tam lidé)
- \* *bez aut* (nejezdí tam auta, nemohou (nesmějí) tam jezdit auta, nesmí se chodit po silnici)
- \* *synonyma* (cesta, pěšina)
- \* *prostorový popis* (vprostřed je silnice, nalevo a napravo je chodník, je na kraji, na kraji ulice, vedle silnice, kde je ulice, není to silnice)
- \* *vlastnosti, materiály* (z asfaltu, rovný, je z kamene)
- \* *aspekt bezpečnosti* (tam nás nesrazí auta, aby člověka nepřejelo auto)

### 5. Polštář

Kategorie odpovědí:

- \* *spaní, ležení* (spát, ležet, uložit, pokládat, usínáme)
- \* *sezení* (sedět, sednout si, sedět měkčeji a výše)
- \* *pro které předměty* (pro židle, pro postel, pro hlavu)
- \* *vlastnosti* (měkký, hebký)
- \* *materiál* (z vlny, peří, prachového peří, z pěny, s látkou přes něj, z látky)

### 6. Kytara

Kategorie odpovědí:

- \* *hra*

- \* *zpěv* (zpívat, ke zpívání, zmíní písničku jako příklad)
- \* *aspekt „hudby“ – „hrát“ nebo „zpívat“ musí být označeno zvlášť* (k děláni hudby, písni, dává melodii, používají se noty, vycházejí tóny, nástroj)
- \* *vlastnosti* (ze dřeva)
- \* *mechanický popis* (musí se tam udělat prsty na struny, mohou se chytout struny prsty)

## 7. Nádobí

Kategorie odpovědí:

- \* *k příjmu potravy* (k jedení, může se na tom jíst, může se s tím udělat jídlo, k pití, může se z toho pít)
- \* *servírování* (k pokládání, k podávání, u stolu)
- \* *příklady* (lžíce, nůž, talíř, sklenice, pohár, kam se nalije voda)
- \* *čištění* (umývat nádobí, mýt, patří k myčce na nádobí, k uschnutí)
- \* *vaření, pečení* (k vaření, k pečení)
- \* *vlastnosti, materiál* (z porcelánu)

## 8. Listonoš

Kategorie odpovědí:

- \* *vlastnosti* (má kolo, auto, motorku, je to muž, má čepici, je to muž s pytlím, který je z pošty)
- \* *smysluplné činnosti* (vždycky nosí balíčky, nosí poštu, nosí dopisy na poštu, vybírá dopisy z poštovní schránky, vyprázdí poštovní schránku, donese poštu lidem, hází dopisy do domovní schránky, nosí noviny, nosí dopisy, k posílání dopisů, odnáší dopisy, přináší dopisy, kde jsou napsány dopisy, ten, co roznáší na poště, nosí pohlednice, nosí poštovní věci, hází dopisy do schránky, odnáší dopisy, dopisy vkládat do obálky)

## 9. Míč

Kategorie odpovědí:

- \* *vlastnosti, porovnání* (kulatý, měkký, tvrdý, pevnější než nafukovací balónek, jako koule)
- \* *druhy – „hrát“ musí být označeno zvlášť* (míč na fotbal, míč na házenou, tenis, cvičení, nohou, rukou)
- \* *hra* (na hraní, hrát si s míčem, když si chceme hrát)

\* *specifické činnosti s míčem* (chytat, vyhodit, házet, kutálet, střílet, hodit)

## 10. Kreslení

Kategorie odpovědí:

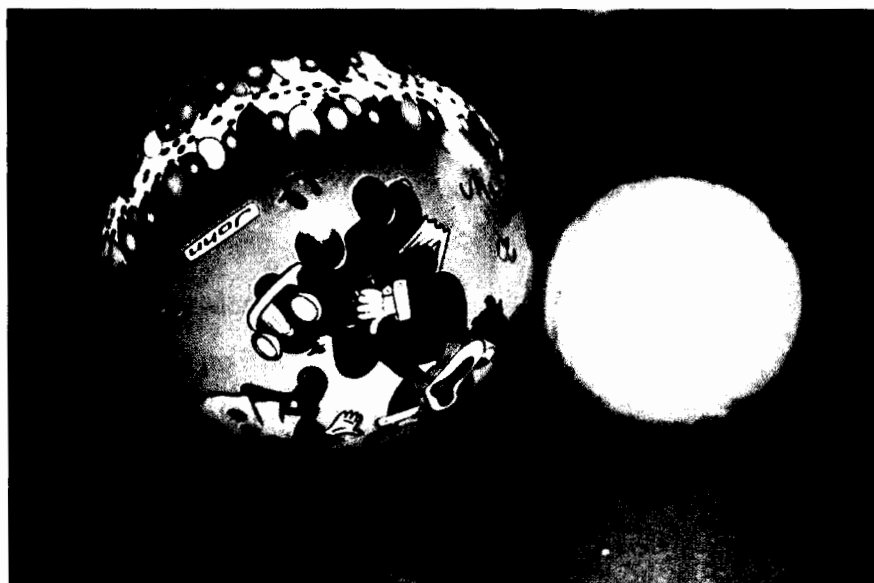
\* *čím* (pastelkou, fixem, barevnou tužkou, obyčejnou tužkou, propiskou)

\* *na co* (na papír, na list papíru)

příklady (letadlo, holku, stůl)

U většiny položek se neobjevovaly větší obtíže při jejich řešení. Problematickou položkou byla pouze položka číslo 8 (listonoš). Část dětí (zhruba polovina) výraz „listonoš“ vůbec neznala, používaly výhradně výraz „pošťák“. Na otázku „Co nebo kdo je to listonoš?“ odpovídaly tyto děti: „To je, když padá listí...“ apod. Test byl předkládán dětem v Praze, Brně a ve Zlíně a neukázalo se, že by použití obou výrazů bylo vázáno na region. Spíše se jednalo o zvyklosti uvnitř rodin, míru spisovnosti jazyka, kterým se v rodině mluvilo a množství pramenů, ze kterých se děti dostávaly informace. Ke zvážení se nabízí návrh, aby se místo výrazu „listonoš“ používalo jiné povolání, kde se nevyskytuje dvojitý označení, jako například „pekař“ nebo „lékárník“.

### 6.10 Cvičení (3;0-5;11)



#### 1. Popis subtestu

Dítě má napodobit cviky při cvičení, které mu vysvětlil a ukázal examinátor.

## **2. Materiál**

Větší balón, tenisový míček.

## **3. Instrukce**

“Teď si společně zacvičíme. Pozorně se na mě dívej a udělej ten cvik po mně.“ Každý cvik může být ukazován libovolně dlouho. Doporučuje se při ukazování jednotlivých cviků současně vysvětlovat a „předcvičovat“.

## **4. Začátek**

Všechny děti začínají položkou 1.

## **5. Konec testu**

Všech 10 úloh je zadáno.

## **6. Hodnocení**

1 bod za každou správně provedenou úlohu (kritéria viz níže).

## **7. Položky**

1. větší balón – házení
2. chůze po špičkách
3. větší balón - chytání
4. skok s otočením
5. větší balón – chytání s odražením
6. tenisový míček – chytání
7. tenisový míček – chytání s odražením
8. stoj na jedné noze se zavázanýma očima
9. hopsání
10. panák



## 8. Kritéria pro vyhodnocení

### 1. větší balón – házení

1 bod: Velký balón má být hozen zpátky určitým směrem (k examinatorovi). Úloha se považuje za splněnou, když je dítě schopno hodit balón **tříkrát** zpátky examinatorovi, přičemž vzdálenost mezi examinatorem a dítětem má činit přibližně 3 metry (maximálně 10 pokusů).

### 2. chůze po špičkách

1 bod: Dítě má jít po špičkách. Úloha se považuje za splněnou, když dítě dokáže jít na špičkách nejméně 3 metry bez přerušení. Více pokusů je povoleno.

### 3. větší balón – chytání

1 bod: Dítě má chytnout balón jemu hozený examinatorem. Úloha se považuje za vyřešenou, když je dítě schopno zachytit balón **tříkrát** v maximálně deseti pokusech, přičemž vzdálenost mezi examinatorem a dítětem má činit přibližně 3 metry.

### 4. skok s otočením

1 bod: Dítě má na místě skákat do výšky a přitom se otáčet o 180°. Úloha se považuje za splněnou, když dítě ukáže otočení **jednou**. Více pokusů je povoleno.

### 5. větší balón – chytání s odražením

1 bod: Dítě má chytnout balón přihraný examinatorem s odražením o zem. Úloha se považuje za vyřešenou, když je dítě schopno, zachytit balón **tříkrát** v maximálně deseti pokusech, přičemž vzdálenost mezi examinatorem a dítětem má činit přibližně 3 metry.

### 6. tenisový míček – chytání

1 bod: Stavba úlohy je stejná jako u položky 3 (větší balón – chytání), jenom je zde použit tenisový míček.

## 7. tenisový míček – chytání s odražením

1 bod: Stavba úlohy je stejná jako u položky 5, jenom je zde použit tenisový míček.

## 8. stoj na jedné noze se zavřenýma očima

1 bod: Dítě má stát na jedné noze, aniž by se přidržovalo. Úloha se považuje za splněnou, když je dítě schopno stát 3 sekundy na jedné noze. Více pokusů je povoleno.

## 9. hopsání

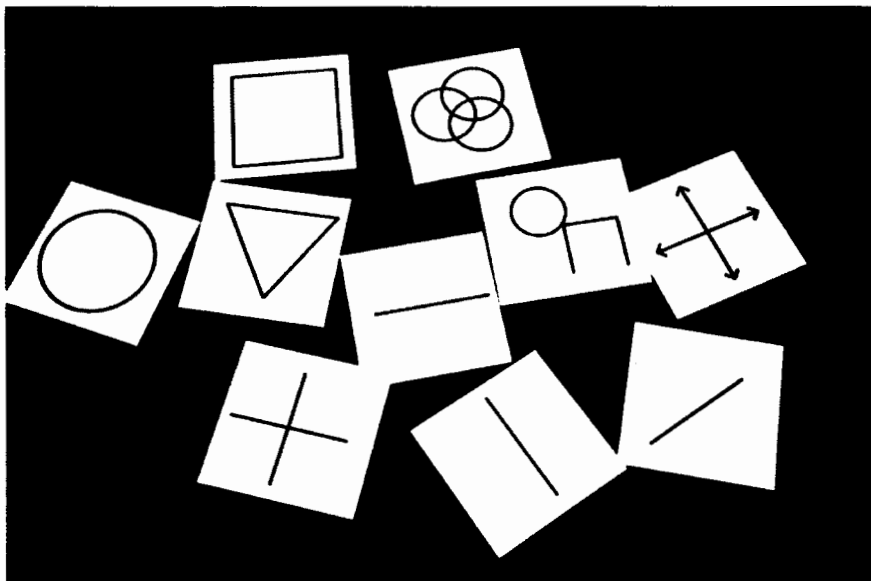
1 bod: Dítě má poskakovat střídavě levou a pravou nohou po místnosti. Paže musí být ohýbány opačně, hopsání bude pružné, když se kolena budou vysoko zdvíhat. Úloha se považuje za splněnou, když se dítěti podaří nejméně **tříkrát** poskočit. Více pokusů je povoleno.

## 10. panák

1 bod: Při současném rozkročení noh tlesknou ruce nad hlavou, na to navazuje snožení se současným připažením rukou. Úloha se považuje za splněnou, když se dítěti podaří tento sled pohybů nejméně **tříkrát** po sobě ve stejnoměrném rytmu. Více pokusů je povoleno.

Všech deset položek v subtestu *Cvičení* bylo možno u českého vzorku dětí provést bez problémů, při zadávání některých položek, zvláště položky 10 (panák), 9 (hopsání) a 4 (skok s otočením) bylo potřeba, aby examinátor nejdříve požadované několikrát předvedl, až poté se dítě snažilo o nápodobu. Pro položku 8 doporučuje původní rakouský manuál, aby oči byly zavázané. Z hygienických důvodů se však pro děti zdálo lepší, aby jen oči pevně zavřely. Instrukce v takovém případě byly následující: „Umíš pevně zavřít oči? Ano, správně, můžeš je teď zase otevřít. A teď mi ukaž, jestli umíš stát na jedné noze bez držení. Ano, správně. A teď, prosím, zkus stát bez držení na jedné noze a měj při tom pevně zavřené oči.“ Taková instrukce se ukázala jako dostačující. U žádné věkové skupiny nenastaly problémy s tím, že by si děti chtěly pomáhat pootevřením očí.

## 6.11 Obkreslování (3;0-5;11)



### 1. Popis subtestu

Dítě má obkreslovat geometrické tvary za sebou do polí pracovního listu.

### 2. Materiál

Devět kartiček s geometrickými tvary, 1 pracovní list na obkreslování, 1 obyčejná tužka.

### 3. Instrukce

„Prohlédni si tuto kresbu (vodorovná čára). Jsem zvědavý/á, jestli to dokážeš přesně obkreslit. Kresli prosím tady sem (ukazuje na první pole pracovního listu).“

### 4. Začátek

Všechny děti začínají položkou 1.

### 5. Konec testu

Všechny úlohy jsou zadány.

## 6. Hodnocení

Jsou sečteny kategorie chyb. Při třech a více chybách se úloha nepovažuje za splněnou (0 bodů). Od 0 do 2 chyb se počítá za 1 bod.

## 7. Položky

1. vodorovná čára
2. šikmá čára
3. svislá čára
4. kříž
5. kruh
6. 3 kruhy
7. čtverec
8. trojúhelník
9. otevřený čtverec s kruhem
10. kříž s šipkami

## 8. Kritéria vyhodnocování škály *Obkreslování*

Pro položky 1-10 se stanoví počet kategorií chyb. Počet chyb se následně dichotomizuje na 0/1 (správně/špatně) a to následujícím způsobem: 1 bod = 0-2 kategorií chyb, 0 bodů = 3 nebo více kategorií chyb stejně jako nejasný obrázek („klikyháky“). V nejistém případě se kategorie chyb počítají. Nelze-li pro kresbu použít ani jednu kategorii chyb, hodnotí se jako špatná.

Úhly se zapisují jako počet stupňů (popř. rozdíly stupňů) v milimetrovém údaji (čáry tužkou se změří, půlky milimetrů se zaokrouhlí nahoru).

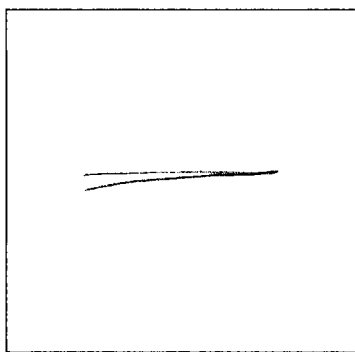
Velikost obrázku se vždy měří pomocí šablony.

„Polem“ je míněn ten čtverec na listu předlohy, ve kterém se nachází nakreslený obrázek.

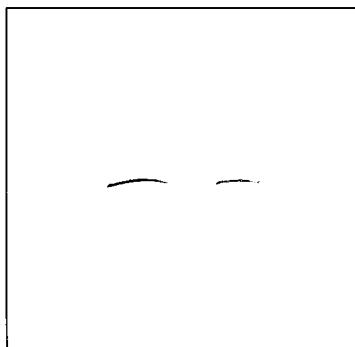
## **Položka 1: vodorovná čára**

### **Kategorie chyb 1: přerušovaná čára/vícenásobně obtažená**

Jestliže bylo nakresleno více než pouze jedna čára, zaznamenává se tato kategorie (viz obr.1).



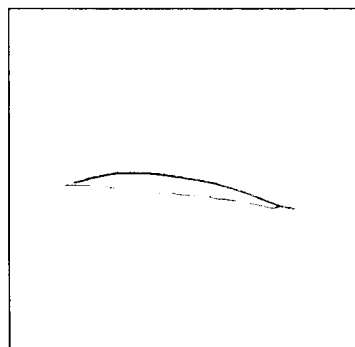
Obrázek 1



Obrázek 2

### **Kategorie chyb 2: špatná velikost vyobrazení**

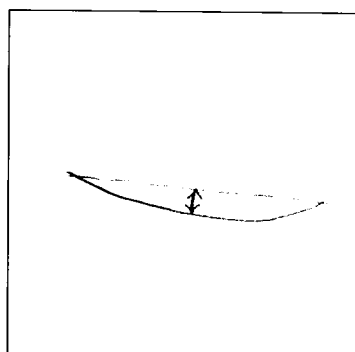
Začáteční a koncový bod nakreslené čáry se propojí přímkou (viz obr.3) a změří se délka této zkonstruované přímky. Rozsah platnosti je 50mm +/- 10mm (šablona!).



Obrázek 3

### Kategorie 3: příliš velká odchylka zakřivení

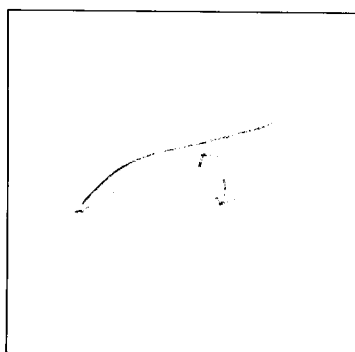
Měří se největší vzdálenost mezi nakreslenou čarou a zkonstruovanou přímkou. Odchylky zakřivení od 5mm se hodnotí jako chyba (viz obr.4).



Obrázek 4

### Kategorie 4: příliš velká odchylka úhlu od horizontály

Měří se odchylka úhlu zkonstruované přímky od horizontály, horizontála leží rovnoběžně se spodním okrajem pole. Jako chyba se hodnotí úhly s odchylkou od  $10^\circ$  (viz obr.5).



Obrázek 5

### Položka 2: šikmá čára

#### Kategorie 1: přerušovaná čára/vícenásobně obtažená

Jestliže bylo nakresleno více než pouze jedna čára, zaznamenává se tato kategorie (viz obr.1). Za přerušovanou se považuje každá čára, u které byla tužka odložena, stejně jako čáry se zřetelnými mezerami, jakož i překrytí v jedné čáře (viz obr.2).

## **Kategorie 2: špatná velikost vyobrazení**

Začáteční a koncový bod nakreslené čáry se propojí přímkou (viz obr. 3) a změří se délka této zkonstruované přímky. Rozsah platnosti je 50mm +/- 10mm (šablona!).

## **Kategorie 3: příliš velká odchylka zakřivení**

Měří se největší vzdálenost mezi nakreslenou čarou a zkonstruovanou přímkou. Odchylky zakřivení od 5mm se hodnotí jako chyba (viz obr.4).

## **Kategorie 4: příliš velká odchylka úhlu od přímky v úhlu 45°**

Začáteční a koncový bod nakreslené čáry se propojí a změří se odchylka úhlu této zkonstruované přímky od přímky v úhlu 45°. Přímka v úhlu 45° leží v úhlu k spodnímu okraji pole. Jako chyba se hodnotí úhly odchylky od 10°. Vede-li přímka zprava zesponu doleva nahoru, kóduje se v této kategorii.

## **Položka 3: svislá čára**

### **Kategorie 1: přerušovaná čára/vícenásobně obtažená**

Jestliže bylo nakresleno více než pouze jedna čára, zaznamenává se tato kategorie (viz obr.1). Za přerušovanou se považuje každá čára, u které byla tužka odložena, stejně jako čáry se zřetelnými mezerami, jakož i překrytí v jedné čáře (viz obr.2).

### **Kategorie 2: špatná velikost vyobrazení**

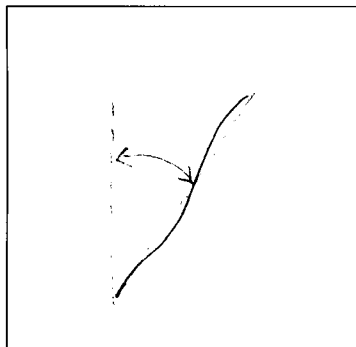
Začáteční a koncový bod nakreslené čáry se propojí přímkou (viz obr. 3) a změří se délka této zkonstruované přímky. Rozsah platnosti je 50mm +/- 10mm (šablona!).

### **Kategorie 3: příliš velká odchylka zakřivení**

Měří se největší vzdálenost mezi nakreslenou čarou a zkonstruovanou přímkou. Odchylky zakřivení od 5mm se hodnotí jako chyba (viz obr.4).

#### **Kategorie 4: příliš velká odchylka úhlu od vertikály**

Měří se odchylka úhlu zkonstruované přímky od vertikály, vertikála leží rovnoběžně s postranním okrajem pole. Jako chyba se hodnotí úhly s odchylkou od  $10^\circ$  (viz obr.5).



Obrázek 6

#### **Položka 4: kříž**

##### **Kategorie 1: přerušovaná čára/vícenásobně obtažená**

Jestliže bylo nakresleno více než pouze jedna čára, zaznamenává se tato kategorie (viz obr.1). Za přerušovanou se považuje každá čára, u které byla tužka odložena, stejně jako čáry se zřetelnými mezerami, jakož i překrytí v jedné čáře (viz obr.2).

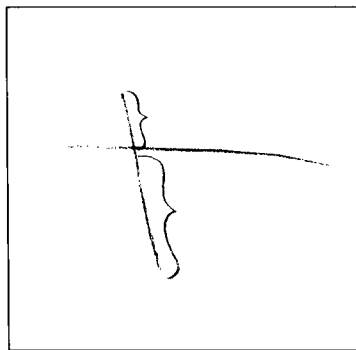
##### **Kategorie 2: špatná velikost vyobrazení**

Šablona se položí na nakreslený kříž. Čtyři koncové body musí sednout do mezikruží.

##### **Kategorie 3: jedna přímka dělí druhou 1:2 nebo více**

Průsečík nakreslených čar se považuje za výchozí bod. Jako chyba se hodnotí, je-li jeden díl přímky nejméně dvakrát tak dlouhý jako ten druhý (viz obr. 7).





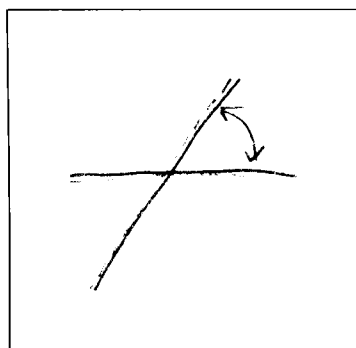
Obrázek 7

#### **Kategorie 4: příliš velká odchylka zakřivení**

Měří se největší vzdálenost mezi nakreslenou čarou a zkonstruovanou přímkou. Odchylky zakřivení od 5mm se hodnotí jako chyba (viz obr.4).

#### **Kategorie 5: špatný úhel mezi křížícími se čarami**

Koncové body každé čáry se propojí. Měří se menší z obou úhlů mezi křížícími se čarami. Za chybu se považuje, odchyluje-li se úhel mezi oběma čarami nejméně  $10^\circ$  od  $90^\circ$  (viz obr.8).



Obrázek 8

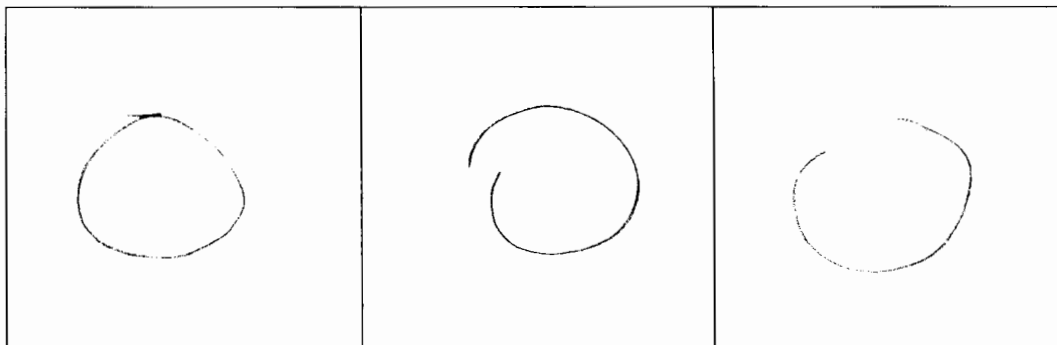
#### **Položka 5: kruh**

#### **Kategorie 1: špatný tvar**

Zřetelné rohy a přímé čáry o délce nejméně 10mm se hodnotí jako chyba.

## Kategorie 2: chybějící celistvost

Jako chyba se hodnotí přesah a protnutí linie kruhu, popřípadě otevřený tvar kruhu (viz obr.9-11).



Obrázek 9:  
Protnutí

Obrázek 10:  
Přesah

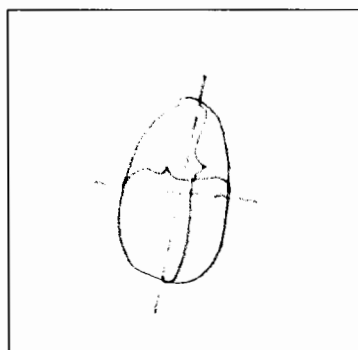
Obrázek 11:  
Otevřený U-tvar

## Kategorie 3: špatná velikost vyobrazení

Oblast platnosti je průměr 50mm +/- 10mm. V případě nedosažení/překročení těchto hodnot je potřeba tuto kategorii zaznamenat. Velikost vyobrazení je správná, když více než polovina nakreslené linie kruhu sedne do mezikruží na šabloně.

## Kategorie 4: tvar elipsy

Umístíme osu vedoucí vzájemně nejvzdálenějšími body kruhu a v pravém úhlu k ní leží druhá osa, která vede středem první osy. Měří se délka obou os. Jako chyba se hodnotí, když je kratší osa nejméně o třetinu kratší než osa delší (viz obr.12).



Obrázek 12

## **Položka 6: tři kruhy**

### **Kategorie 1: špatný počet kruhů**

Je-li nakresleno více nebo méně než tři kruhy, hodnotí se jako chyba.

### **Kategorie 2: nepřesné kruhy**

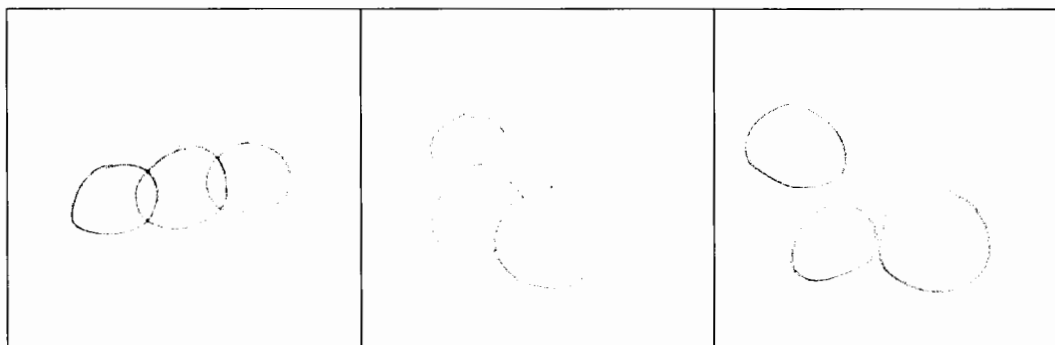
Když jeden nebo více kruhů nejsou obecně kulaté, linie kruhu je otevřená, přesahuje nebo je protnutá, počítá se tato kategorie chyb.

### **Kategorie 3: špatná velikost vyobrazení**

Oblast platnosti je pro každý kruh průměr 30mm +/- 5mm. V případě nedosažení/překročení těchto hodnot nejméně u jednoho kruhu je potřeba tuto kategorii zaznamenat. Velikost vyobrazení je správná, když více než polovina nakreslené linie kruhu sedne do mezikruží na šabloně.

### **Kategorie 4: špatná poloha k sobě navzájem**

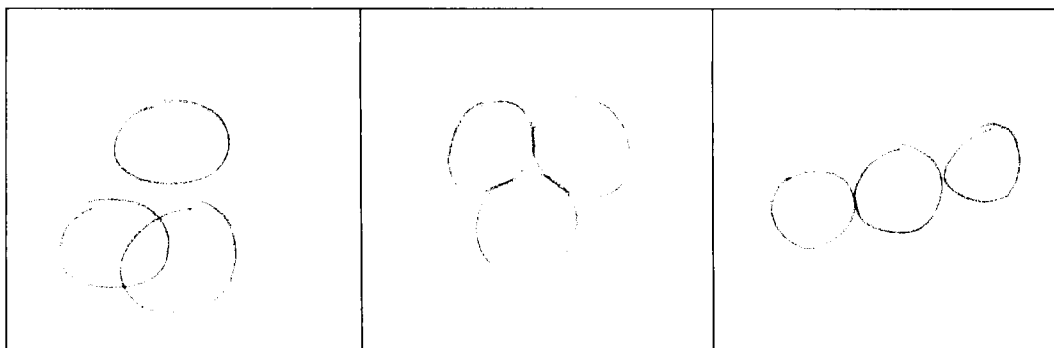
Jeden kruh je protnut dvěma kruhy, které se ani nedotýkají ani se neprotínají (viz obr.13). Dva kruhy se protínají, třetí se dotýká jednoho z nich (viz obr.14). Dva kruhy se dotýkají nebo se protínají a třetí leží izolovaně (viz obr.15 a 16). Všechny tři kruhy se dotýkají navzájem (viz obr.17 a 18). Všechny tři kruhy leží izolovaně (viz obr.19). Tři kruhy se navzájem protínají, nevykazují však trojúhelnou plochu řezu (viz obr.20). Byly nakresleny spirály (viz obr.21).



Obrázek 13

Obrázek 14

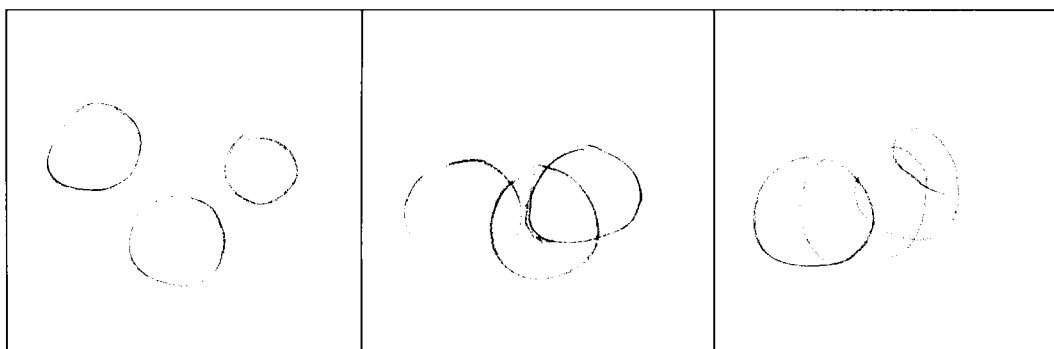
Obrázek 15



Obrázek 16

Obrázek 17

Obrázek 18



Obrázek 19

Obrázek 20

Obrázek 21

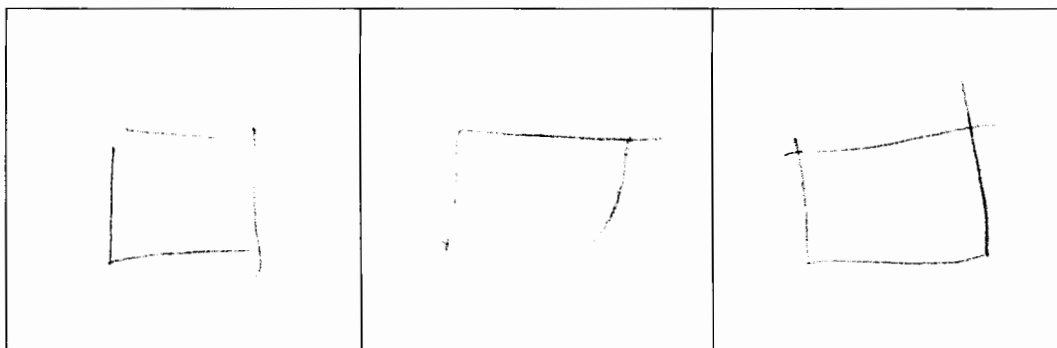
### **Kategorie 5: špatné umístění v prostoru**

Střední body kruhu musí tvořit trojúhelník, který stojí na špičce. Nestalo-li se tak, je hodnocena tato kategorie chyb.

### **Položka 7: čtverec**

### **Kategorie 1: otevřené, zaoblené a protínající se rohy**

Bod v rohu se považuje za otevřený, jestliže vykazuje mezeru (viz obr.22). K zaobleným rohům viz obrázek 23. V případě 3 nebo 4 kulatých rohů je uvedeno pouze „nejasné vyobrazení“, všechny ostatní kategorie se považují za chybu. K protnutým rohům viz obrázek 24.



Obrázek 22

Obrázek 23

Obrázek 24

### **Kategorie 2: nedotažené strany/vícekrát obtažené**

Strana je nedotažená, když byla tužka odložena (viz obr.2). Více než jen jedna nakreslená čára se považuje za vícekrát obtaženou (viz obr.1).

### **Kategorie 3: špatná velikost vyobrazení**

Oblastí platnosti je průměr 70mm +/- 10mm. Velikost vyobrazení je správná, když sedí nejméně tři rohy do mezikruží na šabloně.

### **Kategorie 4: příliš velká odchylka zakřivení**

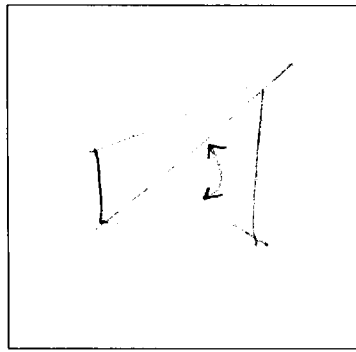
Jako chyba se hodnotí, když dvě nebo více stran vykazuje odchylku zakřivení nejméně 5mm (viz obr.4). V případě zaoblených rohů je potřeba posuzovat roh od středu zaoblení a odtud stanovit odchylku zakřivení.

### **Kategorie 5: délka diagonál**

Dvě diagonály dostaneme spojením rohových bodů čtverce. Měří se délky obou diagonál. Za chybu se považuje, je-li jedna diagonála nejméně o třetinu delší než druhá.

### **Kategorie 6: odchylka úhlů diagonál**

Měří se úhel mezi oběma diagonálami. Je-li úhel odchýlen nejméně o 10° od 90°, je potřeba to hodnotit jako chybu (viz obr.25).



Obrázek 25

## **Položka 8: trojúhelník**

### **Kategorie 1: otevřené, zaoblené a protínající se rohy**

Bod v rohu se považuje za otevřený, jestliže vykazuje mezeru (viz obr.22).  
K zaobleným rohům viz obrázek 23. K protnutým rohům viz obrázek 24.

### **Kategorie 2: nedotažené strany/vícekrát obtažené**

Strana je nedotažená, když byla tužka odložena (viz obr.2). Více než jen jedna nakreslená čára se považuje za vícekrát obtaženou (viz obr.1).

### **Kategorie 3: špatná velikost vyobrazení**

Oblastí platnosti je průměr 55mm +/- 10mm. Všechny tři rohy musí sedět na šabloně.

### **Kategorie 4: příliš velká odchylka zakřivení**

Odchylka zakřivení se měří jen, jsou-li k dispozici alespoň dvě strany, opět se propojí koncové body každé čáry a měří se největší vzdálenost mezi nakreslenou čarou a vytvořenou linií. Jako chyba se hodnotí odchylka zakřivení od 5mm (viz obr.4).

### **Kategorie 5: šikmá poloha v prostoru**

Začáteční a koncový bod na základně trojúhelníku se propojí a měří se odchylka úhlu od horizontály. Jako chyba se hodnotí odchylka úhlu od 10° (viz obr.5).

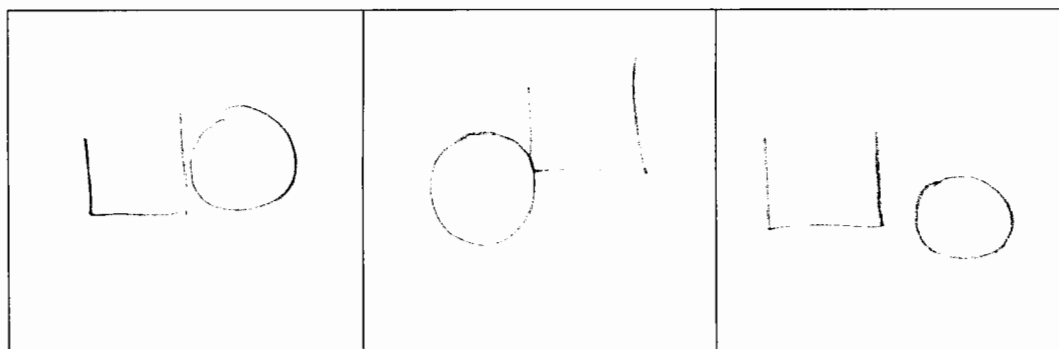
## **Kategorie 6: odchylka úhlu 60°**

Koncové body nakresleného trojúhelníku se propojí a měří se každý úhel vytvořeného trojúhelníku, který se nejsilněji odchyluje od 60°. Činí-li rozdíl od 60° více než 10°, hodnotí se to jako chyba. (V případě více než 3 rohů se odchylka úhlu neměří.)

## **Položka 9: otevřený čtverec s kruhem**

### **Kategorie 1: špatná vzájemná poloha**

Nachází-li se kruh pod nebo napravo od čtverce, kruhu, překrývá-li se se čtvercem, nebo stojí-li tvary izolovaně (viz obr.26-28).



Obrázek 26

Obrázek 27

Obrázek 28

### **Kategorie 2: špatná velikost vyobrazení kruhu**

Oblast platnosti pro průměr leží na 25mm +/- 5mm. V případě nedosažení/překročení těchto hodnot je potřeba tuto kategorii zaznamenat. Pro správné řešení musí více než polovina nakreslené linie kruhu sednout do mezikruží na šabloně.

### **Kategorie 3: špatná velikost vyobrazení čtverce**

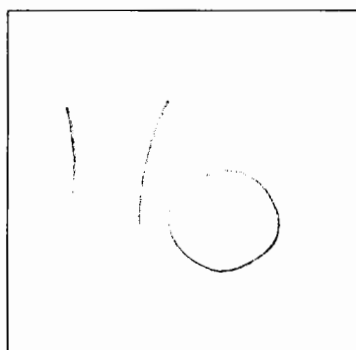
Oblast platnosti pro průměr leží na 35mm +/- 5mm. V případě nedosažení/překročení těchto hodnot je potřeba tuto kategorii zaznamenat. Pro správné řešení musí nejméně tři rohy sednout do mezikruží na šabloně.

#### **Kategorie 4: kruh je nepřesný**

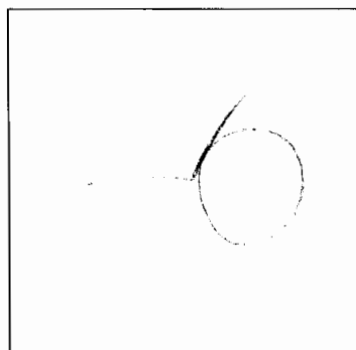
Hodnocení 0 nastává, když je tvar obecně kulatý, hodnocení 1 (chyba) při zřetelných rozích a delších přímých čarách. Kódují se zde také otevřené kruhy (viz obr.10 a 11) a ty s protnutím (viz obr.9).

#### **Kategorie 5: čtverec: otevřené, zaoblené nebo protnuté rohy**

Příklady otevřených, zaoblených nebo protnutých rohů jsou na obr.22-24. Chybí-li základna (viz obr.29), bude to rovněž kódováno jako chybění strany (viz obr.30) nebo nedotažené popř. vícekrát obtažené strany (viz obr.1 a 2).



Obrázek 29



Obrázek 30

#### **Kategorie 6: špatná poloha v prostoru**

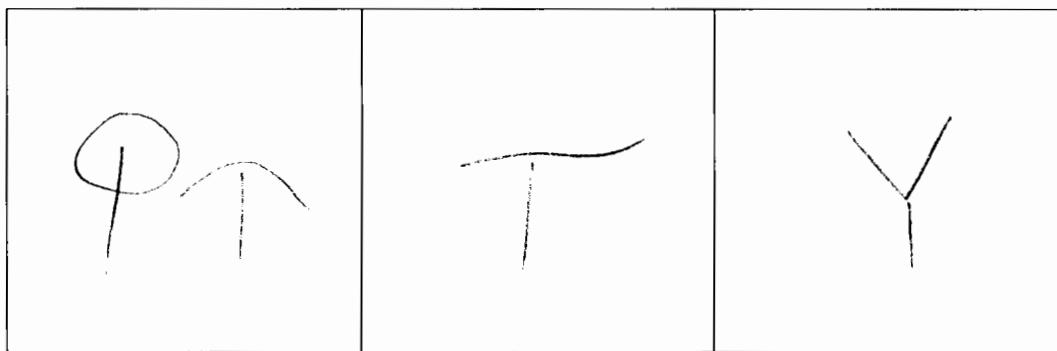
Začáteční a koncový bod na základně čtverce se propojí a měří se odchylka úhlu od horizontály (horizontála leží rovnoběžně se spodní a horní hraniční čarou pole). Jako chyba se kóduje odchylka úhlu nejméně 10° (viz obr.5).



## Položka 10: kříž s šipkami

### Kategorie 1: šipka nahoru chybná

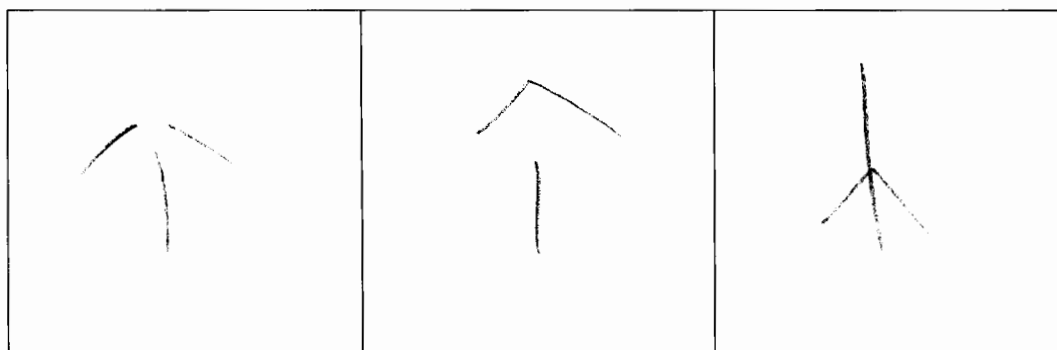
Tato kategorie chyb se hodnotí, když je šipka ohnutá, kulatá (viz obr.31), je-li to čára (viz obr.32), je-li obrácená (viz obr.33), je-li otevřená (viz obr.34), když se šipka nedotýká kříže (viz obr.35), když šipka kříž protíná (viz obr.36), když je šipka nakřivo (jedna čára je kolmá, druhá na ní visí) (viz obr.37), když je šipka nejasná (viz obr.38) nebo není-li šipka k dispozici (viz obr.39).



Obrázek 31

Obrázek 32

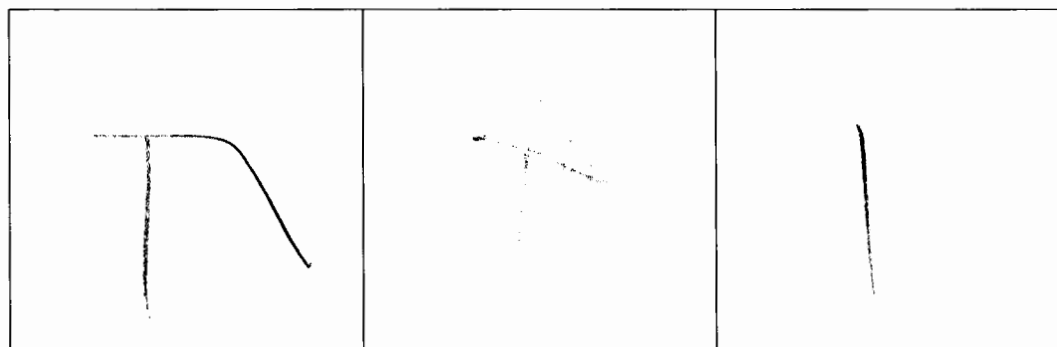
Obrázek 33



Obrázek 34

Obrázek 35

Obrázek 36



Obrázek 37

Obrázek 38

Obrázek 39

## **Kategorie 2: šipka doprava**

K hodnocení viz kategorii 1.

## **Kategorie 3: šipka dolů**

K hodnocení viz kategorii 1.

## **Kategorie 4: šipka doleva**

K hodnocení viz kategorii 1.

## **Kategorie 5: velikost vyobrazení**

Oblastí platnosti pro celý obrázek je průměr 50mm +/- 10mm. V případě nedosažení/překročení těchto hodnot je potřeba tuto kategorii kódovat.

Subtest *Obkreslování* nepatřil jakožto nonverbální subtest k problematickým pro převod do jiného jazykového prostředí. Jedinou obtíží se jevila skutečnost, že některé děti nezačaly po předložení prvního obrázku kreslit vodorovnou čáru, která je na něm vyobrazená, ale celý čtvercový formát obrázku, popřípadě děti samotnou čáru několikrát obtahovaly, aby výsledná tloušťka jimi tužkou vytvořené čáry byla stejná jako tloušťka čáry na předloze. Osvědčilo se zadání typu: „Nakresli mi teď, prosím, do políčka, které ti ukážu, ten obrázek, který je nakreslený na kartičce, tady je to čára.“ V případě, že dítě čáru obtahovalo, examinátor mu sdělil: „Nemusíš tu čáru obtahovat, jen ji nakresli co nejvíce podobnou předloze. Je možné, že čára tužkou bude jinak silná než čára na předloze, ale to nevadí.“

### **6.12 Protiklady (3;0-5;11)**

#### **1. Popis subtestu**

Dítě má dokončit věty přečtené examinátorem.

## 2. Materiál

Žádný.

## 3. Instrukce

„Teď ti řeknu začátek věty a ty ji dokončíš. Tak například: »Táta je muž, máma je ...«  
Ty mi vždycky řekneš slovo, které chybí na konci věty.“

## 4. Začátek testu

Všechny děti začínají položkou 1.

## 5. Konec testu

Všechny položky byly zadány.

## 6. Hodnocení

1 bod za každou správnou odpověď.

## 7. Položky

1. Trouba je horká, lednice je ... (studená).
2. Na posteli se může ležet, na křesle se může ... (sedět).
3. Očima se díváme, ušima ... (slyšíme, posloucháme).
4. Ve dne je světlo, v noci je ... (tma, temno).
5. Když se smějeme, jsme veselí, když pláčeme, jsme ... (smutní).
6. Hlemýžď je pomalý, zajíc je ... (rychlý).
7. Dřevo je tvrdé, vlna je ... (měkká).
8. Stůl je vyroben ze dřeva, zrcadlo je vyrobeno ze ... (skla).
9. Slunce svítí ve dne, Měsíc svítí v ... (noci).
10. Kostka je hranatá, balón je ... (kulatý).
11. Očima vidíme, nosem ... (čicháme, cítíme).
12. Cukr je sladký, citrón je ... (kyselý).

13. Řeka je hluboká, hora je ... (vysoká).
14. Kámen je těžký, peří je ... (lehké).
15. Citrón je kyselý, moře je ... (slané).

Při zadávání subtestu *Protiklady* nebylo dítěti sdělováno, že se jedná o protiklady. V opačném případě bychom byli postaveni před otázku, zdali jsou všechny výroky v tomto subtestu skutečnými protiklady. Například výrok číslo 15: „Citrón je kyselý, moře je ... (slané)“ není přímým protikladem. Děti však s řešením této položky neměly větší obtíže. Složitější se jevila položka číslo 7: „Dřevo je tvrdé, vlna je ... (měkká)“, kde měly někdy děti obtíže s pochopením výrazu „vlna“. Patrně je to způsobeno faktem, že v dnešní době se v rodinách již nevykonávají tak často činnosti jako pletení nebo háčkování, tudíž se dítě nemá možnost setkat s vlnou a zjistit její vlastnosti (že je měkká). Častěji děti chápaly výraz „vlna“ v souvislosti s vodou nebo mořem, než s materiálem na výrobu pletených výrobků. Pro český kontext by potom stálo za zvážení použití jiného slovního obratu – například „Dřevo je tvrdé, vlna na pletení je ...“ nebo „Dřevo je tvrdé, svetr (šála) je ...“ Zde by se však nejednalo o materiál, ale o výsledný produkt, což by pro dítě mohlo být matoucí.

### 6.13 Fotoalbum (3;0-5;11)



#### 1. Popis subtestu

Dítě má pojmenovat citový stav osob na fotografiích.

## 2. Materiál

Deset fotografií.

## 3. Instrukce

„Ukážu ti fotky dětí a dospělých. Prohlédni si dobře obrázek a řekni mi, jak se ti lidé na fotografiích cítí. Toto dítě je ...“ (ukázat první obrázek).

## 4. Začátek testu

Pro všechny věkové kategorie položka 1.

## 5. Konec testu

Všechny položky byly zadány.

## 6. Hodnocení

Sumární skóre je tvořeno správným popisem emocí radosti (fotografie 1 a 9), smutku (fotografie 8), strachu (fotografie 4 a 7), zlosti (fotografie 2 a 5) a neutrální emoce (fotografie 6 a 11). **Fotografie překvapení (3 a 10) se nehodnotí!**

## 7. Položky/Kritéria hodnocení

### Fotografie 1

1 bod: *radost* (veselý, radostný, rád(a), být šťastný, radovat se, mít radost, být rozesmátý, smát se).

### Fotografie 2

1 bod: *zlost* (zlý, nedobří, vzteklý, zuřivý, rozladěný, naštvaný, být uražený, zlobit se, mračit se).

### Fotografie 3

*Překvapení* – **nehodnotit!**

#### **Fotografie 4**

1 bod: *strach* (bojácny, být strašpytel, zděšený, vylekaný, bát se, mít strach, být vyděšený/rozklepaný).

#### **Fotografie 5**

1 bod: *zlost* (zlý, vzteklý, zuřivý, rozladěný, uražený, zlobit se).

#### **Fotografie 6**

1 bod: *neutralita* (být normální).

#### **Fotografie 7**

1 bod: *strach* (bojácny, být strašpytel, zděšený, vylekaný, bát se, mít strach, být vyděšený/rozklepaný).

#### **Fotografie 8**

1 bod: *smutek* (smutný, být zoufalý).

#### **Fotografie 9**

1 bod: *radost* (veselý, radostný, rád(a), být šťastný, radovat se, mít radost, být rozesmátý, smát se).

#### **Fotografie 10**

*Překvapení – nehodnotit!*

#### **Fotografie 11**

1 bod: *neutralita* (být normální).

Subtest *Fotoalbum* se jevil pro děti jako obtížnější. Ukázalo se, že dětem často chybí výrazy pro označení emocionálních stavů. Bylo nesnadné dovést dítě od výroku „Má dobrou (špatnou) náladu“ k výrazům, které by byly specifičtější. Jedinými položkami, které nelze použít v přímém překladu z německého originálu, jsou položky označující neutrální výraz obličeje (položky 6 a 11). Německý výraz „normal“, který děti v německy mluvících běžně používají, není v Česku (v ekvivalentu „normální“) v populaci dětí ve věku 3 až 6 let tak rozšířený, i když výjimečně děti ve svých

odpovědích tento výraz použily. Proto byly pro českou populaci uznávány za správné rovněž odpovědi „cítí se tak napůl“ nebo „ani vesele ani smutně“.

## **6.14 Dotazník pro rodiče (3;0-5;11)**

### **1. Popis subtestu**

Dotazník s 22 výroky o samostatném chování při každodenních činnostech, které je hodnoceno na pětistupňové škále blízkými osobami dítěte.

### **2. Materiál**

Dotazník.

### **3. Instrukce**

Viz dotazník.

### **4. Hodnocení**

Zakřížkované kategorie odpovědí jsou sečteny pro všech 22 položek.

*Dotazník pro rodiče se ukázal jako dobrý indikátor míry realistického posuzování dítěte rodiči. Bylo rovněž zajímavé sledovat korelaci s výsledky v ostatních subtestech. Samotní rodiče reagovali na otázky v *Dotazníku pro rodiče* vesměs pozitivně a oceňovali možnost jednak vyjádřit úroveň schopností dítěte na pětistupňové škále a jednak detailnost položek. V subtestu se například namísto obecné položky „Moje dítě se dokáže samo najíst“ vyskytuje více konkretizovaná položka „Moje dítě používá příborový nůž k namazání housky“.*

## 7 Vyhodnocení a upotřebení tabulky norem

V průběhu samotného testu se hodnotí položky každého subtestu podle směrnic testových instrukcí. Špatná řešení se zpravidla kódují 0 a správná 1. Subtest *Objasnění slov* je vyhodnocován ve třech kategoriích. Špatné odpovědi obdrží 0 bodů, odpovídá-li odpověď jedné kategorii vyhodnocení, obdrží úloha 1 bod, odpovídá-li odpověď dvěma nebo více kategoriím odpovědí, hodnotí se úloha 2 body.

V subtestu *Obkreslování* jsou pro každou úlohu stanoveny kategorie chyb. Naprosto správné kresby a kresby s méně než dvěma chybami jsou hodnoceny 1 (správně). Při třech nebo více chybách obdrží úloha 0 bodů.

Výsledek v subtestu *Zapamatování čísel* se stanovuje z nejdelší správně zopakované číselné řady, jakož i z počtu číselných řad, které byly celkem zadány (součet správně a špatně zopakovaných řad). 3/5 znamená, že dítě zopakovalo jako poslední řadu správně jednu z obou řad se třemi ciframi a celkově mu bylo zadáno 5 číselných řad. Oba chybné pokusy u řad se 4 ciframi se přitom započítávají.

Vyhodnocení škály *Truhla pokladů* se provádí ve dvou krocích: nejdříve se oddělí bezprostřední výkon paměti a výkon paměti po 20 minutách a je stanoven počet procesů učení, na zadní stranu archu protokolu se zaznamená a s pomocí tabulek norem převede na C-skóry. Součet těchto C-skórů tvoří hrubé skóre pro subtest *Truhla pokladů celkem*.

Sumární skóre všech subtestů jsou zaneseny do rubriky „Sumární skóre“ na zadní straně archu protokolu a převedeny s pomocí tabulek norem na C-skóry. Tyto C-skóry se zaznamenají do sloupce „C-skórů“ na zadní straně a zakreslí do vývojového profilu na přední straně archu protokolu. Je třeba vzít na vědomí, že subtesty se zde již neobjevují v pořadí zadání, ale jsou uspořádány podle funkčních oblastí.

Autoři WET uvádějí následující rozdělení: C-skóry mezi 4 a 6 znamenají normální stav vývoje v odpovídajících dimenzích schopností. C-skóry 7 a 8 umisťují standardní odchylku nad průměr a hovoří pro dobrý vývoj v aktuální dimenzi. C-skóry 9 a 10 umisťují dvě standardní odchylky nad průměr a znamenají zřetelný vývojový pokrok oproti věkové skupině. Dosáhne-li dítě v jedné oblasti C-skór 10, může se specializovanou metodou vyšetřit možná existence specifického nadání. C-skóry 2 a 3



umíst'ují standardní odchylku pod věkový průměr a nasvědčují na podporu potřeby aktuální dimenze schopností. Při C-skóru pod 2 je pravděpodobně přítomno masivnější vývojové opožďení.

K hodnocení variability vývojového profilu uvádějí autoři WET rozsah, který vyplývá v C-skórech z rozdílu mezi nejlepším a nejhorším výsledkem v subtestech a je převeden na základě tabulek norem na procenta.

Nepovinně může být vypočteno obecné vývojové skóre (GES = součet C-skórů všech zadaných subtestů/počet zadaných subtestů). *Dotazník pro rodiče* do tohoto skóre nevstupuje. Toto obecné vývojové skóre může být převedeno na základě tabulek norem na C-skóry (průměrná hodnota = 100, standardní odchylka = 10).

## 8 Kazuistika

Pro kazuistiku ilustrující použití a administraci WET byla vybrána Kačenka z nejstarší věkové skupiny, která může být testem vyšetřována. Kačenka (5;10) chodí do mateřské školy na dopoledne třetím rokem. K testování došlo bezprostředně před zápisem do školy. Učitelky v mateřské škole vyjadřovaly pochybnosti, zda je dítě zralé pro školní docházku a doporučili rodičům vyšetření u psychologa.

Z anamnézy vyplynulo, že Kačenka přišel na svět v termínu, narodila se však s vrozeným rozštěpem patra (uranoschisis). Byla několikrát operována. Rodiče měli zpočátku starost, zda se Kačenka vyvíjí normálně. Když byly dívce tři roky, narodil se její malý bratr Lukáš (2 roky), který je zdravý. Matka je toho času na mateřské, otec pracuje jako podnikatel.

Rodiče věří, že se Kačenka vyvíjí správně a že by měla jít do školy, jelikož je fyzicky „velká“. Matka uvádí, že je dítě pomalejší, když po ní cokoliv chce, ale „umí to, jen je líná“.

### 8.1 Psychologické vyšetření

Kačenka je na svůj věk relativně urostlá. Od počátku testování je přátelsky naladěná a zvědavá na hračky v kufříku. Komunikuje na úrovni přiměřené věku a zaujata následuje návrhy na hru. Každý subtest začíná radostně, při řešení neváhá, i když si někdy zjevně neví rady. Pozitivně reaguje na pochvalu. Na konci testování se zdá být mírně unavená. Jeho spontánní řečové chování obsahuje souvětí a složitější věty, někdy však hledá výrazy. Porozumění řeči se zdá dobře rozvinuté, vznikají chyby ve výslovnosti (špatná výslovnost hlásek „r“, „ř“ a sykavek). Dítě je v péči logopeda.

### 8.2 Hodnocení

V případě subtestů *Cvičný medvěd*, *Obrázkové loto*, *Hra s loutkami*, *Pestré tvary*, *Cvičení* a *Protiklady* je sečtena suma vyřešených úloh (kódovaných 1), která se zaregistruje na poslední stranu archu protokolu pod rubrikou „sumární skóre“.

Pro subtest *Kviz* se zjišťuje správnost odpovědí na základě kritérií vyhodnocení v testové příručce. Z použité standardní verze je sedm správných odpovědí dívky kódováno 1 a zaregistrováno na zadní straně.

U subtestu *Truhla pokladů* dokázala Kačenka nalézt po opakovaném zadání auto a klíč, takže činí její bezprostřední reprodukční výkon 2. K úplné reprodukci by potřebovala dívka více než 10 procesů učení, po 10 procesech nalezne jen 4 předměty. Procesy učení se tak kódují maximálním počtem 10. Po 20 minutách je Kačenka schopna nalézt 5 předmětů (hodinky, panenku, auto, prstýnek a klíč). Tato tři skóre byla zaznamenána na zadní stranu archu protokolu a převedena s tabulkami norem na C-skóry. Následně jsou tyto tři C-skóry sečteny. Sumární skóre pro škálu *Truhla pokladů celkem* tedy činí 7.

V subtestu *Zapamatování čísel* dokázala Kačenka správně zopakovat 1. pokus s dvěma číslicemi (2, 5) a 1. pokus se třemi číslicemi (3, 8, 6) a 1. pokus se čtyřmi číslicemi (3, 4, 1, 6). Řady se pěti číslicemi Kačenka zopakovat nedokázala, žádné další číselné řady se jí proto nezdávaly. Jako rozpětí paměti je kódováno 4 a jako počet předložených položek je kódováno 5. Sumární skóre pro *Zapamatování čísel* činí proto 4/5.

Pro vyhodnocení subtestu *Objasnění slov* musí být použity kritéria vyhodnocení v testových příručkách. Kačenka celkem dosáhla 12 bodů. Kromě šesti jednobodových odpovědí vytvořila i tři dvoubodové odpovědi. Slovo „kytara“ nedokáže vysvětlit a proto obdrží 0 bodů.

Pro vyhodnocení subtestu *Obkreslování* jsou potřeba směrnice a šablona pro vyhodnocení. Úlohy 6, 7, 8 a 9 byly hodnoceny 0, protože se zde vyskytly nejméně tři kategorie chyb. Pro úlohy 2, 4 a 10 byly rovněž určeny kategorie chyb. Tyto úlohy vykazovaly jen dvě kategorie chyb a proto obdržely 1 bod. Rovněž úlohy 1 a 5 dosáhly každá 1 bodu, jelikož v nich nebyly žádné chyby. V kapitole 6 (Instrukce k testu) jsou k nahlédnutí vzorové kresby a kódy kategorií chyb.

Pro subtest *Fotoalbum* mohlo být Kačence počítáno 7 bodů. Odpovědi k fotografiím 1, 2, 4, 5, 7, 8 a 9 odpovídaly směrnícím vyhodnocení a byly kódovány 1. Neutrální fotografie (6 a 11) zodpovězené jako „směje se“ neobdržely žádné body.

V *Dotazníku pro rodiče* byly sečteny zakřížkované kategorie odpovědí pro všechny položky a byly zaznamenány do rubriky sumární skóre (88).

Následně jsou sumární skóre všech subtestů převedeny s pomocí tabulky norem pro věkovou skupinu 5;6-5;11 na C-skóry. C-skóry jsou zaznamenány jak do odpovídající rubriky vedle sumárních skóru, tak zakresleny do profilu.

Z nejlepšího výsledku (*Hra s loutkami*: C=7) a nejhoršího výsledku (*Protiklady*: C=0) vyplývá rozsah 7, což odpovídá v procentuelním vyjádření 84%. Celkové vývojové skóre činí 3,7, což odpovídá standardní hodnotě 88, popř. C-skóru 2.

### 8.3 Interpretace

Kateřina, 5;10 let, navštěvuje celodenně mateřskou školu, kam začala chodit od září 2001. Má jednoho sourozence, bratra Lukáše (2 roky), žije v úplné rodině s matkou a otcem.

Kateřina je na svůj věk mohutnější postavy, při kontaktu je přátelská, je otevřená ke spolupráci při testu. Řečový projev je obsahově na dobré úrovni, porozumění řeči je dobře rozvinuté, vznikají chyby ve výslovnosti.

Kateřina dosáhla nadprůměrného výsledku v oblasti porozumění řeči (*Hra s loutkami*), což hovoří s C-skórem 7 pro dobrý vývoj v této dimenzi. Na horní hranici průměru se umístila s C-skórem 6 oblast hrubé motoriky (*Cvičení*). V rozmezí průměru ukazujícím na normální stav vývoje skončila Kateřina s C-skóry 5 v oblastech jemné motoriky (*Cvičný medvěd*), fonologické paměti (*Zapamatování čísel*) a porozumění emocím (*Fotoalbum*).

Na dolní hranici normy se s C-skóry 4 umístily výsledky verbálně kognitivních schopností (subtest *Kviz*), tvorby pojmů (*Objasnění slov*) a samostatnosti z pohledu rodičů (*Dotazník pro rodiče*). Tyto výsledky však leží také ve věkové normě.

Pod věkovým průměrem skončila Kateřina s C-skórem 3 v oblasti vizuomotoriky (*Obkreslování*). Prostorově polohové vnímání (*Obrázkové loto*) a induktivního myšlení (subtest *Pestré tvary*) byly vyjádřeny C-skórem 2 rovněž v pásmu podprůměru, což

ukazuje na potřebu podpory těchto dimenzí schopností. Větší opoždění vůči věkové skupině se ukázalo ve vizuálně prostorové paměti (*Truhla pokladů*) s C-skórem 1 a ve verbálně kognitivních schopnostech (*Protiklady*) s C-skórem 0.

Kateřinin vývojový profil je nevyvážený s rozpětím 7 (procentuelně vyjádřeno 84). Celkově ukazuje psychologické vyšetření Kateřiny, že se jedná o dítě s dobrou úrovní vývoje v oblasti sociální a emocionální, dobrou úrovní motoriky a dobrou fonologickou paměť, u kterého se otevírá možnost další práce v oblasti vizuomotoriky, kognitivního vývoje a schopností učení a paměti, zvláště vizuálně prostorové.

Jelikož se jedná převážně o schopnosti, které dítě hojně využívá v základní škole, proto by bylo dobré pracovat na jejich rozvoji. Oblast vizuálně prostorového vnímání lze rozvíjet kupříkladu pomocí her typu pexeso nebo jmenování z paměti předmětů schovaných pod šátkem a podobně. Schopnost prostorově polohového vnímání vyvíjí v prostředí bohatém na vizuální podněty, a proto doporučuji koncentrovat se na různé hry za pomoci tužky a papíru (knížky) a procvičovat podobnosti a rozdíly předmětů z příbuzné skupiny. Příkladem je hledání rozdílů na dvou zdánlivě identických obrázcích nebo hra domino, která spočívají na přiřazování na základě podobnosti. Kognitivní schopnosti lze procvičovat pomocí her typu „najdi chybějící tvar“, kdy se pozornost nesoustřeďuje na to, aby dítě umělo pojmenovávat geometrické tvary, ale spíše na rozpoznání toho, k jaké náleží skupině.

Jelikož test ukázal opoždění některých oblastí za věkovou skupinou, doporučuji zvážit odklad školní docházky o jeden rok, kdy by dívka měla možnost rozdíl dohnat. Jelikož její sociální dovednosti i emocionální vývoj jsou na velmi dobré úrovni a je zjevné, že dívka vyrůstá v podnětném rodinném prostředí, domnívám se, že by neměla obtíže se setrváváním mezi dětmi v kolektivu mateřské školy. Naproti tomu by však mohla zbytečně hůře prospívat v prvním ročníku základní školy, když se otevírá možnost do školního věku během roku dozrát. Doporučuji rovněž pokračovat v návštěvě logopeda ještě před započatím školní docházky.

Vyšetření ze dne 19.1.2004 provedla Magdalena Veselá. Děkuji za spolupráci!

## Literatura

Adamovič, K. (1972): Stanford-Binetova inteligenčná škála – forma L-M. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy.

Allport, G. W. (1937): A Psychological Interpretation. New York, Holt.

Baddeley, A. D. (1986): Working Memory. Oxford, Oxford University Press.

Cambon, J., Sinclair, H. (1974): Relations Between Syntax And Semantics: Are They 'Easy To See'? The British Journal Of Psychology, 65 (1), 133-140.

Case, R. (1985): Intellectual Development: A Systematic Reinterpretation. New York, Academic Press.

Hellbrügge, T. (2003): Münchener Functionelle Entwicklungsdiagnostik. Vyhľadáno 4. 2. 2004 na <http://theodor-hellbruegge-stiftung.de>.

Grimmová, H., Schöler, H., Mikulajová, M. (1997): Heidelberský test vývoje reči H-S-E-T. Bratislava, Psychodiagnostika.

Kastner-Koller, U., Deimann P. (1998): Der Wiener Entwicklungstest. Göttingen, Hogrefe-Verlag.

Knobloch, H., Stevens, F., Malone, A. F. (1980): Manual For Developmental Diagnosis. The Administration And Interpretation Of The Revised Gesell And Amatruda Developmental And Neurologic Examination. Hagerstown, Harper & Row.

Koucká, P. (2006): Myšlení v zárodku. Psychologie Dnes, 12, 2, 11-15.

Kuric, J. a kol. (1964): Vývojová psychologie. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.

Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998): Vývojová psychologie. Praha, Grada Publishing.

Matějček, Z. (1991): Praxe dětského psychologického poradenství. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.

Larroze-Marracq, H. (2003): Teoretické perspektivy při osvojování řeči v raném dětství. In: Šulová, L., Zaouche-Gaurdon, Ch., Předškolní dítě a jeho svět. L'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha, Karolinum.

Lauster, P., Lauster, U. (1974): Ist mein Kind schulreif? Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

Lewin, K. (1935): Dynamic Theory Of Personality. New York, McGrawHill.

Matějček, Z. (1991): Praxe dětského psychologického poradenství. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.

Matějček, Z. (1994): Co děti nejvíc potřebují. Portál, Praha.

Matějček, Z. (2003): Jeden pohled na vztahy dětí v předškolním věku. In: Šulová, L., Zaouche-Gaurdon, Ch., Předškolní dítě a jeho svět. L'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha, Karolinum.

Matějček, Z., Strobachová, I. (1984): Kresba začarované rodiny. Československá psychologie, 25, 316-329.

Mertin, V., Gillernová, I. (Eds.) (2003): Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál.

Papastefanou, Ch. (2002): Methoden der Entwicklungspsychologie. Vyhledáno 3. 4. 2004 na <http://ew2.uni-mannheim.de>.

Piaget, J. (1966): Psychologie inteligence. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.

Piaget, J., Inhelderová, B. (1997): Psychologie dítěte. Praha, Portál.

Rezková, V. (2003): Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In: Mertin, V. Gillernová, I., Eds., Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha, Portál.

Říčan, P., Krejčířová D. (1997): Dětská klinická psychologie. Praha, Grada Publishing.

Říčan, P. (1977): Úvod do psychometrie. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.

Smolíková a kol. (2001): Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Praha, Výzkumný ústav pedagogický.

Sternberg, R. J. (1977): Component Processes In Analogical Reasoning. Psychological Review, 84, 353-378.

Svoboda, M. (1999): Psychologická diagnostika dospělých. Praha, Portál.

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

Sydow, D. (2002): Allgemeine Entwicklungstests. Vyhledáno 3. 4. 2004 na <http://www.uni-duisburg.de>.

Šípek, J. (2000): Projektivní metody. Praha, ISV nakladatelství.

Šulová, L., Zaouche-Gaurdon, Ch. (2003): Předškolní dítě a jeho svět. L'enfant d'âge préscolaire et son monde. Praha, Karolinum.

Terman, L. M. (1916): The Measurement Of Intelligence. Boston, Houghton Mifflin.

Vágnerová, M. (2000): Vývojová psychologie. Praha, Portál.

Vygotskij, L.S. (1976): Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.



# Příloha 1

## Distribuce hrubých skóre a četnosti ve věkové skupině 5;6 – 5;11

5601	9	3	9	20	4	6	2	4		10	14	10	19	13	6	
5602	4	2	7	6	4	3	6	3		0	9	6	13	10	4	
5603	9	3	7	22	1	5	4	3		9	13	10	16	13	7	
5604	10	4	8	21	3	6	4	5		7	13	10	13	12	7	
5605	8	4	8	19	3	5	2	5		3	11	8	18	10	5	
5606	8	3	9	8	1	6	2	4		2	12	10	12	11	6	
5607	10	4	8	21	3	6	4	5		9	13	10	13	12	7	
5608	9	4	8	22	6	6	1	4		6	13	9	15	12	6	
5609	9	4	10	16	2	6	2	4		10	11	9	15	13	9	
5610	10	3	10	18	2	6	3	4		8	9	7	16	11	6	
5611	8	4	6	6	2	6	4	4		0	7	7	10	13	5	
5612	8	3	9	8	1	6	2	4		2	12	10	12	11	6	
5613	10	4	10	18	3	5	2	4		10	9	7	12	11	8	
5614	10	4	8	11	3	6	3	4		10	11	10	15	13	7	
5615	10	4	8	16	4	6	3	4		7	11	9	14	11	6	
5616	10	4	8	7	3	6	2	4		10	13	11	19	11	6	
5617	9	2	8	11	3	6	2	3		0	5	6	16	12	6	
5618	10	3	9	13	4	6	4	6		9	15	10	19	11	9	
5619	9	3	8	20	5	6	2	6		5	12	9	17	13	9	
5620	9	4	9	24	6	6	1	6		8	11	8	12	11	7	
5621	9	4	7	16	2	4	6	5		8	13	10	15	12	5	
5622	8	3	6	10	6	3	1	4		4	13	9	15	9	7	
5623	7	3	6	21	5	6	2	4		10	14	10	17	13	6	
5624	10	4	10	18	3	5	2	4		10	9	7	12	11	8	
5625	10	4	9	18	4	6	2	4		6	8	8	12	12	5	
5626	10	4	8	17	1	6	6	3		4	12	7	8	11	6	
5627	10	4	9	24	4	6	2	5		4	14	9	16	13	8	
5628	9	4	8	22	6	6	1	4		6	13	9	15	12	6	
5629	9	4	7	16	2	4	6	5		8	13	10	15	12	5	
5630	10	4	10	24	2	6	3	4		9	11	7	17	13	6	
5631	9	3	6	9	2	5	10	4		1	6	7	12	12	7	
5632	8	4	8	20	3	6	3	4		10	13	11	16	11	5	
Průměr	9,00	3,56	8,16	16,31	3,22	5,53	3,09	4,25		6,41	11,34	8,75	14,56	11,72	6,44	
Standardní odchylka	1,24	0,62	1,22	5,68	1,52	0,88	1,96	0,80		3,43	2,44	1,46	2,65	1,05	1,27	
Četnosti 5;6 - 5;11	Cvičení (10)	Cvičný medvěd (1)	Obkreslování (11)	Obrázkové loto (3)	posuzování bezprostřední	loutkami	poklady - po 20 min	posuzování procesy učení	Zapamatování čísel (7)	Skládání vzorů (8)	Pestré tvary (6)	Protiklady (12)	Kviz (2)	Objasnění slov (9)	Hra s loutkami (4)	Fotoalbum (13)

číslo položky															
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	
1	0	0	0	0	4	0	4	0	1	0	0	0	0	0	
2	0	2	0	0	7	0	13	4	2	0	0	0	0	0	
3	0	10	0	0	9	2	5	19	1	0	0	0	0	0	
4	1	20	0	0	6	2	5	6	3	0	0	0	0	1	
5	0		0	0	2	5	0	3	1	1	0	0	0	6	
6	0		4	2	4	23	4	0	3	1	2	0	0	12	
7	1		4	1			0		2	1	7	0	0	7	
8	6		12	2			0		4	1	3	1	0	3	
9	11		7	1			0		4	4	7	0	1	3	
10	13		5	1			1		8	0	11	1	2		
11				2						6	2	0	10		
12				0						4		7	10		
13				1						10		3	9		
14				0						3		1			
15				0						1		7			
16				4								5			
17				1								3			
18				4								1			
19				1								3			
20				3								0			
21				3											
22				3											
23				0											
24				3											

Distribuce hrubých skóre a četnosti ve věkové skupině 5;0 – 5;5

5001	9	4	8	22	6	6	1	4		6	13	9	15	12	6
5002	8	4	8	13	1	6	5	4		9	12	10	14	11	6
5003	9	3	7	20	3	6	2	3		6	13	9	15	12	6
5004	10	3	8	14	6	5	2	4		10	12	7	16	12	7
5005	7	4	9	11	2	6	3	3		3	11	11	17	12	6
5006	9	3	5	14	4	6	5	4		1	14	7	13	13	6
5007	9	3	5	13	1	6	5	4		8	13	10	17	12	7
5008	10	3	8	14	5	6	2	4		10	12	7	16	12	7
5009	8	2	7	12	3	6	4	4		9	10	6	13	11	4
5010	9	3	7	13	4	5	4	4		6	11	7	10	7	4
růměr	8,80	3,20	7,20	14,60	3,50	5,80	3,30	3,80		6,80	12,10	8,30	14,60	11,40	5,90

měrodatná řaditka	0,92	0,63	1,32	3,53	1,84	0,42	1,49	0,42		3,01	1,20	1,70	2,17	1,65	1,10
Četnosti 5;0 - 5;5															
číslo položky	Cvičení (10)	Cvičný medvěd (1)	Obkreslování (11)	Obrázkové loto (3)	Truhla pokladů (5) - bezprostřední	Truhla pokladů - po 20 min	Truhla pokladů - procesy učení	Zapamatování čísel (7)	Skládání vzorů (8)	Pestré tvary (6)	Profiklady (12)	Kviz (2)	Objasnění slov (9)	Hra s loutkami (4)	Fotoalbum (13)
0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	2	0	1	0		1	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	1	0	3	0		0	0	0	0	0	0
3	0	6	0	0	2	0	1	2		1	0	0	0	0	0
4	0	3	0	0	2	0	2	8		0	0	0	0	0	2
5	0		2	0	1	2	3	0		0	0	0	0	0	0
6	0		0	0	2	8	0	0		3	0	1	0	0	5
7	1		3	0			0			0	0	4	0	1	3
8	2		4	0			0			1	0	0	0	0	0
9	5		1	0			0			2	0	2	0	0	0
10	2		0	0			0			2	1	2	1	0	
11				1							2	1	0	2	
12				1							3		0	6	
13				3							3		2	1	
14				3							1		1		
15				0							0		2		
16				0									2		
17				0									2		
18				0									0		
19				0									0		
20				1									0		
21				0											
22				1											
23				0											
24				0											

Distribuce hrubých skóre a četnosti ve věkové skupině 4;6 – 4;11

4601	9	3	4	13	3	5	5	4	9	1	14	7	13	13	5
4602	8	4	7	11	3	4	6	3	10	3	10	9	11	0	6
4603	8	3	8	5	2	6	3	3	9	4	11	10	16	13	5
4604	9	3	6	13	4	5	4	4	9	6	11	7	9	7	4
řáděr měrodatná řaditka	8,50	3,25	6,25	10,50	3,00	5,00	4,50	3,50	9,25	3,50	11,50	8,25	12,25	8,25	5,00
	0,58	0,50	1,71	3,79	0,82	0,82	1,29	0,58	0,50	2,08	1,73	1,50	2,99	6,18	0,82

Četnosti 4;6 - 4;11															
Číslo položky	Cvičení (10)	Cvičný medvěd (1)	Obkreslování (11)	Obrázkové loto (3)	Truhla pokladů (5) . bezprostřední	Truhla pokladů - po 20 min	Truhla pokladů - procesy učení	Zapamatování čísel (7)	Skládání vzorů (8)	Pestré tvary (6)	Protiklady (12)	Kviz (2)	Objasnění slov (9)	Hra s loutkami (4)	Fotoalbum (13)
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	3	0	0	2	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0
4	0	1	1	0	1	1	1	2	0	1	0	0	0	0	1
5	0		0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2
6	0		1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1
7	0		1	0			0		0	0	0	2	0	1	0
8	2		1	0			0		0	0	0	0	0	0	0
9	2		0	0			0		3	0	0	1	1	0	0
10	0		0	0			0		1	0	1	1	0	0	
11				1							2	0	1	0	
12				0							0		0	0	
13				2							0		1	2	
14				0							1		0		
15				0							0		0		
16				0									1		
17				0									0		
18				0									0		
19				0									0		
20				0									0		
21				0											
22				0											
23				0											
24				0											

Distribuce hrubých skóre a četnosti ve věkové skupině 4;0 – 4;5

4001	7	2	7	11	3	6	4	4	6	6	10	7	11	10	4
4002	6	3	7	8	4	6	3	3	9	0	13	8	15	8	1
4003	9	3	5	7	2	5	5	4	5	2	10	5	14	11	5
4004	7	2	4	12	2	6	6	4	8	2	13	8	15	11	5
4005	7	2	4	8	3	5	4	6	5	4	12	8	11	11	6
4006	8	3	7	9	4	4	2	4	4	5	15	10	12	11	5
4007	7	2	4	5	2	5	4	5	3	4	10	7	12	9	7



	3605	9	3	6	10	4	6	3	3	6		5	5	9	6	0
	3606	7	2	6	15	4	6	2	5	7		8	5	10	5	2
	3607	3	1	3	6	2	5	9	3	3		5	5	5	5	3
úměr		6,00	2,00	4,60	7,20	2,60	5,40	5,60	3,60	4,80		7,80	6,40	8,80	7,40	2,60
něrodatná lchylka		1,99	0,58	1,13	4,86	1,46	0,90	2,52	1,53	1,57		3,73	3,67	4,86	3,78	2,29
Četnosti 3;6 - 3;11																
slo položky		Cvičení (10)	Cvičný medvěd (1)	Obkreslování (11)	Obrázkové loto (3)	Truhla pokladů (5) . bezprostřední	Truhla pokladů - po 20 min	Truhla pokladů - procesy učení	Zapamatování čísel (7)	Skládání vzorů (8)	Pestré tvary (6)	Protiklady (12)	Kviz (2)	Objasnění slov (9)	Hra s loutkami (4)	Fotoalbum (13)
0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0		1	1	1	1	2
1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
2	0	5	0	1	1	0	1	0	0	0		0	0	0	0	1
3	1	1	1	1	2	0	1	4	2			0	0	0	0	2
4	1	0	3	0	3	2	0	1	0			0	0	0	0	0
5	2		1	1	0	2	0	1	1			2	3	1	2	1
6	1		2	1	0	3	0	0	3			0	0	0	1	1
7	1		0	0			4		1			0	1	0	0	0
8	0		0	0			0		0			2	0	1	0	0
9	1		0	0			1		0			0	0	1	1	0
10	0		0	1			0		0			1	1	1	1	
11				0								1	1	0	1	
12				1								0		1	0	
13				0								0		0	0	
14				0								0		0		
15				1								0		1		
16				0										0		
17				0										0		
18				0										0		
19				0										0		
20				0										0		
21				0												
22				0												
23				0												
24				0												

Distribuce hrubých skóre a četnosti ve věkové skupině 3;0 – 3;5

3001	5	1	6	7	2	3	4	4	4		7	9	8	8	4
3002	6	3	3	2	0	2	10	3	2		2	0	9	5	0

3003	6	2	2	1	2	4	9	2	1		6	9	12	6	0
3004	6	2	4	2	2	4	8	2	2		9	10	11	5	1
časový rozměr	5,75	2,00	3,75	3,00	1,50	3,25	7,75	2,75	2,25		6,00	7,00	10,00	6,00	1,25
žánrově obsahová kategorie	0,50	0,82	1,71	2,71	1,00	0,96	2,63	0,96	1,26		2,94	4,69	1,83	1,41	1,89
úroveň obtížnosti (0 - 3;5)															
konkrétní položky	Cvičení (10)	Cvičný medvěd (1)	Obkreslování (11)	Obrázkové loto (3)	Truhla pokladů (5) . bezprostřední	Truhla pokladů - po 20 min	Truhla pokladů - procesy učení	Zapamatování čísel (7)	Skládání vzorů (8)	Pestré tvary (6)	Protiklady (12)	Kviz (2)	Objasnění slov (9)	Hra s loutkami (4)	Fotoalbum (13)
0	0	0	0	0	1	0	0	0	0		0	1	0	0	2
1	0	1	0	1	0	0	0	0	1		0	0	0	0	1
2	0	2	1	2	3	1	0	2	2		1	0	0	0	0
3	0	1	1	0	0	1	0	1	0		0	0	0	0	0
4	0	0	1	0	0	2	1	1	1		0	0	0	0	1
5	1		0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	2	0
6	3		1	0	0	0	0	0	0		1	0	0	1	0
7	0		0	1			0		0		1	0	0	0	0
8	0		0	0			1		0		0	0	1	1	0
9	0		0	0			1		0		1	2	1	0	0
10	0		0	0			1		0		0	1	0	0	
11				0							0	0	1	0	
12				0							0		1	0	
13				0							0		0	0	
14				0							0		0		
15				0							0		0		
16				0									0		
17				0									0		
18				0									0		
19				0									0		
20				0									0		
21				0											
22				0											
23				0											
24				0											

## Příloha 2

### Návrh hranic nových C-skórů v hrubých skórech (HS) pro jednotlivé subtesty

WET

Hranice stenu v HS 5:6-5;11																
C-skór	Cvičení (10)	Cvičný medvěd (1)	Obkreslování (11)	Obrázkové lota (3)	Truhla pokladů (5) bezprostřední	Truhla pokladů - po 20 min	Truhla pokladů - procesy učení	Zapamatování čísel (7)	Skládání vzorů (8)	Pestré tvary (6)	Profilkady (12)	Kviz (2)	Objasnění slov (9)	Hra s loutkami (4)	Fotoalbum (13)	Truhla pokladů úhrnné
0	4	2	6	6	3	3	10	3		0	5	6	8	9	4	9
1	8	3	6,1	8	4,1	4,1	6	3,1		1,1	8,1	7	12	11	5	10
2	8	3	7	10,2	5	5	4	4		3,2	9	7	12	11	5,2	10
3	9	3	8	13,9	6	6	3,7	4		4,3	11	8	13	11	6	11
4	9	4	8	16	6	6	3	4		6	11	9	14,4	11	6	12
5	9	4	8	18	6	6	2	4		7,5	12	9	15	12	6	12
6	9	4	8	18,6	6	6	2	4		8	13	9,6	15	12	6,6	12
7	10	4	9	20	6	6	2	4		9	13	10	16	12	7	13
8	10	4	9	21	6	6	2	5		10	13	10	16,8	13	7	13
9	10	4	10	22	6	6	1,1	5		10	13,9	10	17,9	13	8	13
10	10	4	10	24	6	6	1	6		10	15	10	19	13	9	17
Hranice stenu v HS 5;0-5;5																
0	7	2	5	11	1	5	5	3		1	10	6	10	7	4	11
1	7,9	2,9	5	11,9	1	5	5	3		2,8	10,9	6,9	12,7	10,6	4	11
2	8	3	6,6	12,8	1,8	5,8	5	3,8		5,4	11	7	13	11	5,6	11,8
3	8,7	3	7	13	2,7	6	4,3	4		6	11,7	7	13,7	11,7	6	12
4	9	3	7	13	3	6	4	4		6	12	7	14,6	12	6	12,6
5	9	3	7,5	13,5	3,5	6	3,5	4		7	12	8	15	12	6	13
6	9	3	8	14	4	6	2,6	4		8,4	12,4	9	15,4	12	6	13
7	9	3,3	8	14	4,3	6	2	4		9	13	9,3	16	12	6,3	13
8	9,2	4	8	15,2	5,2	6	2	4		9,2	13	10	16,2	12	7	13
9	10	4	8,1	20,2	6	6	1,9	4		10	13,1	10,1	17	12,1	7	13,2
10	10	4	9	22	6	6	1	4		10	14	11	17	13	7	15
Hranice stenu v HS 4;6-4;11																
0	8	3	4	5	2	4	6	3	9	1	10	7	9	0	4	11
1	8	3	4,6	6,8	2,3	4,3	5,7	3	9	1,6	10,3	7	9,6	2,1	4,3	11,6
2	8	3	5,2	8,6	2,6	4,6	5,4	3	9	2,2	10,6	7	10,2	4,2	4,6	12,2
3	8	3	5,8	10,4	2,9	4,9	5,1	3	9	2,8	10,9	7	10,8	6,3	4,9	12,8
4	8,2	3	6,2	11,4	3	5	4,8	3,2	9	3,2	11	7,4	11,4	8,2	5	13
5	8,5	3	6,5	12	3	5	4,5	3,5	9	3,5	11	8	12	10	5	13
6	8,8	3	6,8	12,6	3	5	4,2	3,8	9	3,8	11	8,6	12,6	11,8	5	13
7	9	3,1	7,1	13	3,1	5,1	3,9	4	9,1	4,2	11,3	9,1	13,3	13	5,1	13
8	9	3,4	7,4	13	3,4	5,4	3,6	4	9,4	4,8	12,2	9,4	14,2	13	5,4	13
9	9	3,7	7,7	13	3,7	5,7	3,3	4	9,7	5,4	13,1	9,7	15,1	13	5,7	13
10	9	4	8	13	4	6	3	4	10	6	14	10	16	13	6	13



<b>Hranice stenu v HS 4;0-4;5</b>																
0	6	2	4	5	2	4	8	3	3	0	10	5	11	8	1	10
1	6	2	4	6,4	2	4,7	6,6	3	3,7	0	10	6,4	11	8	1	10,7
2	6,4	2	4	7,4	2	5	5,6	3,4	4,4	0,8	10	7	11,4	8,4	2,2	11,4
3	7	2	4,1	8	2	5	4,9	4	5	2	10,2	7,1	12	9,1	4,1	12
4	7	2	4,8	8	2	5	4,2	4	5	2	11,6	7,8	12	9,8	4,8	12
5	7	2,5	6	8	2,5	5	4	4	5,5	3	12,5	8	13	10,5	5	12,5
6	7	3	7	8,2	3	5,2	4	4	6,4	4	13	8	14,2	11	5	13
7	7	3	7	8,9	3	5,9	4	4	7,8	4	13	8	14,9	11	5	13
8	7,6	3	7	10,2	3,6	6	3,4	4,6	8,6	4,6	13	8	15	11	5,6	13,6
9	8,3	3	7	11,3	4	6	2,7	5,3	9	5,3	13,6	8,6	15	11	6,3	14,3
10	9	3	7	12	4	6	2	6	9	6	15	10	15	11	7	15
<b>Hranice stenu v HS 3;6-3;11</b>																
0	3	1	3	2	0	4	9	0	3		0	0	0	0	0	12
1	3,6	1,6	3,6	2,6	1,2	4	7,8	1,8	3		3	3	3	3	0	12,6
2	4,2	2	4	3,4	2,2	4,2	7	3	3,4		5	5	5,6	5	0,4	13
3	4,8	2	4	4,6	2,8	4,8	7	3	4,6		5	5	7,4	5	1,6	13
4	5	2	4	5,4	3	5	7	3	5,4		6,2	5	8,4	5,4	2,4	13,4
5	5	2	4	6	3	5	7	3	6		8	5	9	6	3	14
6	5,6	2	4,6	8,4	3,6	5,6	7	3	6		8	6,2	9,6	7,8	3	14,6
7	6,2	2	5,2	10,4	4	6	6,2	3,2	6		8,4	7,6	10,4	9,2	3,4	15
8	6,8	2	5,8	11,6	4	6	3,8	3,8	6		9,6	9,4	11,6	9,8	4,6	15
9	7,8	2,4	6	13,2	4	6	2,6	4,4	6,4		10,4	10,4	13,2	10,4	5,4	15,4
10	9	3	6	15	4	6	2	5	7		11	11	15	11	6	16
<b>Hranice stenu v HS 3;0-3;5</b>																
0	5	1	2	1	0	2	10	2	1		2	0	8	5	0	9
1	5,3	1,3	2,3	1,3	0,6	2,3	9,7	2	1,3		3,2	2,7	8,3	5	0	9,9
2	5,6	1,6	2,6	1,6	1,2	2,6	9,4	2	1,6		4,4	5,4	8,6	5	0	10,8
3	5,9	1,9	2,9	1,9	1,8	2,9	9,1	2	1,9		5,6	8,1	8,9	5	0	11,7
4	6	2	3,2	2	2	3,2	8,8	2,2	2		6,2	9	9,4	5,2	0,2	12,4
5	6	2	3,5	2	2	3,5	8,5	2,5	2		6,5	9	10	5,5	0,5	13
6	6	2	3,8	2	2	3,8	8,2	2,8	2		6,8	9	10,6	5,8	0,8	13,6
7	6	2,1	4,2	2,5	2	4	7,6	3,1	2,2		7,2	9,1	11,1	6,2	1,3	14,1
8	6	2,4	4,8	4	2	4	6,4	3,4	2,8		7,8	9,4	11,4	6,8	2,2	14,4
9	6	2,7	5,4	5,5	2	4	5,2	3,7	3,4		8,4	9,7	11,7	7,4	3,1	14,7
10	6	3	6	7	2	4	4	4	4		9	10	12	8	4	15

### Příloha 3

#### Původní tabulky norem

#### Věk 3;0-3;5

Subtest	C-skóry										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičení	0	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cvičný medvěd	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	3
Obkreslování	0	0	0	0	1	2	2	3	4-5	6	7
Obrázkové loto	0	0	0	1	2	3-4	5-6	7	8-10	11	12
Truhla pokladů celkem	3	4	5-8	9-10	11-14	15-16	17-18	19-20	21-23	24	25
Bezprostřední paměť. výkon	0	0	0	0	1	2	2	3	4	5	6
Paměť. výkon po 20 min	0	1	2	2	3	4	4	5	6	-	-
Procesy učení	-	10	9	8	7	7	6	4-5	3	2	2
Zapamatování čísel	0/2	0/2	2/4	2/4	2/4	2/3	3/5	3/4	3/4	4/5	-
Skládání vzorů	0	0	0	1	2	3	3	4	5	6-7	8
Protiklady	0	0	1	2	3	4-5	6-8	9-10	11-12	13-14	15
Kviz (standardní)	0	0	1-3	4-5	6	7	8	9	10	11	11
Kviz (dlouhá verze)	0	1	2-3	4-5	6	7	8	9-11	12-15	16	17
Objasnění slov	0-2	3	4-5	6	7-8	9-10	11	12	13	14	15
Hra s loutkami	0	1	2	3	4	5	6	7	8-9	10	11
Fotoalbum	0	0	0	0	1	2	3-4	5	6-7	8	9
Dotazník pro rodiče	39	40-42	43-45	46-50	51-55	56-57	58-63	64-66	67-70	71-73	74

### Věk 3;6-3;11

Subtest	C-skóry										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičení	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičný medvěd	0	0	0	1	1	2	2	2	3	3	3
Obkreslování	0	1	2	3	4	4	5	6	6	7	8
Obrázkové loto	0	0	1-2	3-4	5	6	7-9	10	11-13	14	15
Truhla pokladů celkem	3	4-5	6-9	10-11	12-13	14-16	17-18	19-20	21-25	26	26
Bezprostř. paměť. výkon	0	0	0	1	2	2	2	3	4	5	6
Paměť. výkon po 20 min	1	2	2	3	4	4	5	6	6	6	-
Procesy učení	-	-	10	10	8-9	6-7	5	4	2-3	1	-
Zapamatování čísel	0/2	0/2	0/2	2/4	2/3	3/6,3/5	3/4	3/4	4/5	4/6	4/6
Skládání vzorů	0	1	2	2	3	4-5	6	7	8	9	10
Protiklady	0	1-2	3	4	5-6	7-9	10	11	12-13	14	15
Kviz (standardní)	0	1	2	3	4-5	6-7	8	9	10	11	11
Kviz (dlouhá verze)	0	1	2-3	4-6	7-10	11-12	13-14	15	16-17	18	19
Objasnění slov	0-2	3	4-5	6	7-8	9-10	11	12	13	14	15
Hra s loutkami	0	1-2	3	4	5-6	7-8	9	10	11	12	13
Fotoalbum	0	0	1	2	3	4	5-6	7	8	9	9
Dotazník pro rodiče	44	45-47	48-51	52-61	62-70	71-78	79-82	83-86	87-90	91-92	93

Věk 4;0-4;5

Subtest	C-skóry										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičení	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	-	-
Cvičný medvěd	0	0	1	1	2	2	2	3	4	4	4
Obkreslování	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Obrázkové loto	0	1-2	3-6	7	8	9-11	12-13	14-16	17-18	19-22	23-24
Truhla pokladů celkem	4	5-8	9	10-11	12-14	15-17	18-19	20	21-23	24	25
Bezprostř. paměť. výkon	0	0	1	1	2	3	3	3	4	5	6
Paměť. výkon po 20 min	0-1	2	3	4	4	5	5	6	6	-	-
Procesy učení	-	-	10	7-9	6	5	4	3	2	-	-
Zapamatování čísel	0/2	2/3	3/6	3/5	¾	4/6	4/5	5/7	5/6	5/6	-
Skládání vzorů	0-2	3	3	4-5	6	7	8	9	10	10	10
Pestré tvary	0	0	0	1	2	3-5	6-7	8	9	10	10
Protiklady	1	2-4	5-6	7-8	9-10	11	12	13	14	15	15
Kviz (standardní)	0	1	2-3	4	5-6	7	8	9	10	11	11
Kviz (dlouhá verze)	0-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13	14-15	16-17	18-19	20	21
Objasnění slov	0-3	4	5-7	8	9	10-11	12-14	15-17	18-19	20	20
Hra s loutkami	0-2	3	4	5-6	7-8	9	10	11	12	13	13
Fotoalbum	0	1	2-3	4	5	6	7	8	8	9	9
Dotazník pro rodiče	58	59-60	61-63	64-72	73-79	80-83	84-90	91-95	96-100	101	102

Věk 4;6-4;11

Subtest	C-skóry										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičení	0-4	5	5	6	7	8	9	10	10	-	-
Cvičný medvěd	0	0	1	1	2	3	3	4	4	-	-
Obkreslování	0	1-3	4	4	5	6	7	8	8	9	10
Obrázkové loto	0-2	3	4-5	6-8	9-13	14-15	16-17	18-19	20-21	22-23	24
Truhla pokladů celkem	5	6-7	8-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23	24
Bezprostř. paměť. výkon	0	0	1	1	2	3	3	4	5	6	-
Paměť. výkon po 20 min	2	2	3	4	5	5	6	6	6	-	-
Procesy učení	-	9-10	7-8	5-6	4	3	3	2	1	-	-
Zapamatování čísel	0/2	0/2	2/3	3/6,3/5	¾	4/7	4/6	4/5	5/7	5/6	5/6
Skládání vzorů	0-4	5	6	7	8	9	9	10	10	-	-
Pestré tvary	0	0	1	2	3-4	5	6-8	9	9	10	10
Protiklady	0-4	5	6-8	9-10	11	12	13	14	14	15	15
Kviz (standardní)	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	11
Kviz (dlouhá verze)	0-4	5-7	8-9	10-12	13-14	15	16-17	18	19	20	21
Objasnění slov	0-2	3	4-6	7-8	9	10-11	12-13	14-15	16-18	19	20
Hra s loutkami	0-2	3	4-5	6	7-8	9	10	11	12	12	13
Fotoalbum	0	1	2	3-4	5	6	7	8	9	9	-
Dotazník pro rodiče	54	55-62	63-66	67-71	72-80	81-86	87-94	95-100	101-105	106	107

Věk 5;0-5;5

Subtest	C-skóry										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičení	0-4	5	5	6	7	8	9	10	10	-	-
Cvičný medvěd	0	0	1	1	2	3	3	4	4	-	-
Obkreslování	0	1-3	4	5	6	7	8	9	9	10	10
Obrázkové loto	0-2	3-4	5	6-11	12-15	16-17	18-19	20-22	23	24	24
Truhla pokladů celkem	5	6-7	8-9	10-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21	22-23	24
Bezprostř. paměť. výkon	0	0	1	2	3	3	4	5	6	6	6
Paměť. výkon po 20 min	3	3	4	4	5	5	5	6	6	-	-
Procesy učení	10	8-9	7	5-6	4	3	2	1	1	1	-
Zapamatování čísel	2/3	3/6	3/5	3/4	4/6	4/6	4/5	5/7	5/6	6/5	6/5
Pestré tvary	0	0	1	2	3-4	5	6-8	9	9	10	10
Protiklady	0-4	5	6-8	9-10	11	12	13	14	14	15	15
Kviz (standardní)	0	1	2	3-4	5-6	7	8	9	10	11	11
Kviz (dlouhá verze)	0-6	7-9	10-11	12-13	14-16	17	18	19	20	21	21
Objasnění slov	0-5	6	7	8	9-10	11-12	13-14	15-17	18	19	20
Hra s loutkami	0-2	3	4-5	6	7-8	9	10	11	12	12	13
Fotoalbum	0-1	2	3	4	5-6	7	7	8	8	9	-
Dotazník pro rodiče	63	34-68	69-75	76-80	81-85	86-89	90-96	97-100	101-103	104	105

### Věk 5;6-5;11

Subtest	C-skóry										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cvičení	0-5	6	7	7	8	8	9	9	10	-	-
Cvičný medvěd	0	1	2	2	3	3	3	4	4	-	-
Obkreslování	0	1-4	5	6	7	7	8	9	10	10	-
Obrázkové loto	0-3	4-5	6-9	10-13	14-16	17-18	19-21	22-23	24	24	-
Truhla pokladů celkem	1-4	5-8	9-10	11	12-14	15-17	18	19	20	21	22
Bezprostř. paměť. výkon	0	1	2	2	3	4	4	5	5	6	6
Paměť. výkon po 20 min	3	3	4	5	6	6	6	6	6	-	-
Procesy učení	-	10	6-9	4-5	3	3	2	1	-	-	-
Zapamatování čísel	2/3	2/3	3/5	3/4	4/6	4/5	5/8,5/7	5/6	5/6	6/6	6/5
Pestré tvary	0	0	1	2-3	4-5	6-7	8	9	10	10	-
Protiklady	0-7	8	9	10	11-12	13	13	14	15	15	-
Kviz (standardní)	0-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	11	-
Kviz (dlouhá verze)	0-11	12-13	14	15	16-17	18	19	20	20	21	21
Objasnění slov	0-6	7	8-9	10	11-13	14	15-16	17-18	19	20	20
Hra s loutkami	0-4	5	6-7	8-9	10	11	11	12	13	13	-
Fotoalbum	0-1	2	3-4	5	6	7	8	9	9	-	-
Dotazník pro rodiče	71	72-73	74-78	79-83	84-90	91-95	96-99	100-101	102-105	106	107

## Příloha 4

### Vývojový skór a rozpětí

#### Vývojový skór:

Převod celkového vývojového skóru (GES) na standardní skóry nebo C-skóry (GES = součet C-skórů zadaných subškál/počet zadaných subškál bez *Dotazníku pro rodiče*)

GES	SW	C-skór	GES	SW	C-skór
2,0	70	-1	5,1	100	5
2,1	76	0	5,3	101	
2,2	78		5,4	102	
2,3	79		5,5	103	
2,5	79		5,6	104	
2,7	80	1	5,7	105	6
2,8	81		5,9	106	
2,9	83		6,0	107	
3,0	84		6,1	108	
3,3	85	2	6,2	109	
3,4	86		6,4	110	
3,5	87		6,5	111	
3,7	88		6,6	112	
3,8	89		6,7	113	
3,9	90	3	6,8	114	
4,0	91		6,9	115	8
4,1	92		7,0	116	
4,2	93		7,1	118	
4,3	94		7,2	120	9
4,5	95	4	7,4	121	
4,6	96		7,5	122	
4,7	97		7,7	124	
4,8	98		8,1	125	10
5,0	99		9,3	130	11



### **Rozpětí:**

Převod rozdílu mezi nejhorším a nejlepším výsledkem v subtestu (C-skóry) na procentuelní vyjádření (PR)

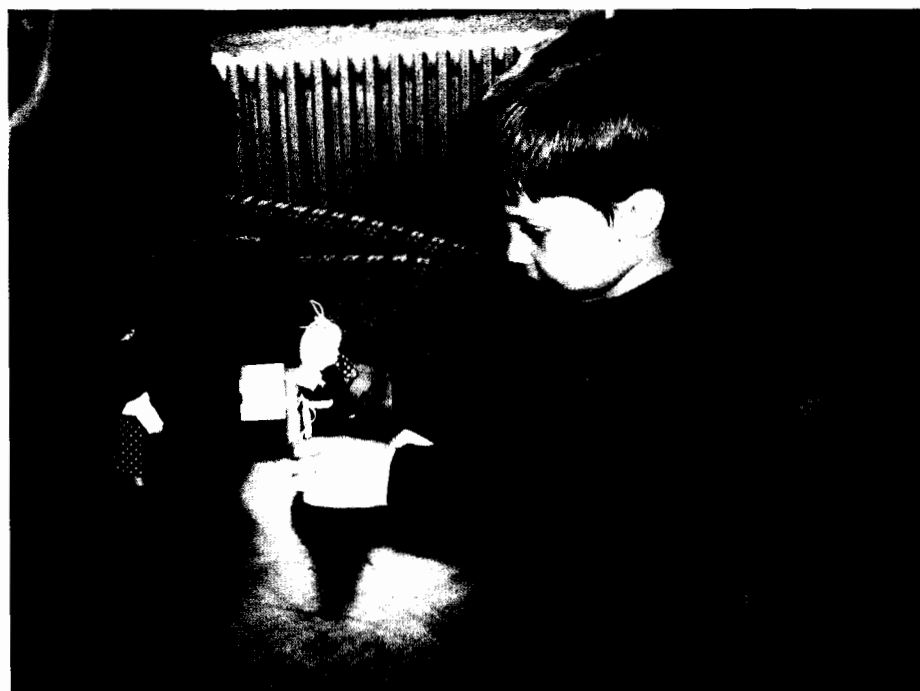
<b>Rozpětí</b>	<b>PR</b>
2	0
3	5
4	16
5	34
6	58
7	84
8	95
9	99

## Příloha 5

### Fotografie dětí při vyšetřování Vídeňským vývojovým testem



Subtest *Cvičný medvěd*



Subtest *Hra s loutkami*



Subtest *Pestré tvary*

## Příloha 6

### Pracovní listy k WET

<b>Vídeňský vývojový test</b>				
Ursula Kastner-Koller & Pia Deimann				
(česká verze: Magdalena Dostálová)				
<b>Protokol</b>				
jméno dítěte		rok	měsíc	den
	datum narození:			
	datum testování:			
	věk:			
důvod k provedení testu:				
vedoucí testu:		trvání:		

Připomínky:

## Vývojový profil (C-skóry)

funkční oblast	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	subtest (pořadí zadání)
<b>motorika</b>												<i>Cvičení (10)</i>
												<i>Cvičný medvěd (1)</i>
<b>vizuomotorika/ vizuální vnímání</b>												<i>Obkreslování (11)</i>
												<i>Obrázkové loto (3)</i>
<b>učení a paměť</b>												<i>Truhla pokladů (5)</i>
												<i>Zapamatování čísel (7)</i>
<b>kognitivní vývoj</b>												<i>Skládání vzorů (8)</i>
												<i>Pestré tvary (6)</i>
<b>řeč</b>												<i>Protiklady (12)</i>
												<i>Kviz (2)</i>
												<i>Objasnění slov (9)</i>
												<i>Hra s loutkami (4)</i>
<b>sociálně emocionální vývoj</b>												<i>Fotoalbum (13)</i>
												<i>Dotazník pro rodiče</i>
<b>funkční oblast</b>	1	2	7	16	31	50	69	84	93	98	99	<b>subtest</b>
<b>vyjádření v procentech</b>												

## 1. Cvičný medvěd (3;0-5;11)

Položka	0/1
1. druk	
2. pásek	
3. uzel	
4. klička (mašlička)	
<b>Součet:</b>	

## 2. Kviz (3;0-5;11)

Položka	0/1
<b>Začátek 3;0-3;11</b>	
1. Proč si nesmíme hrát na silnici?	
2. Proč dům potřebuje okna?	
3. Proč se musí člověk nejdříve rozhlédnout doleva a doprava, než přejde silnici?	
4. Proč se máme každý den umývat?	
5. Proč se nesmí hrát se zápalkami (sirkami)?	
6. Proč nesmíme jíst tolik sladkostí, jak bychom rádi?	
7. Proč si máme jablko nebo hrušku před jídlem umýt?	
<b>Začátek 4;0-4;11</b>	
8. Proč má člověk používat opalovací krém, když je na sluníčku?	
9. Proč se nesmí lézt na vratký žebřík?	
10. Proč se má chodit po chodníku a ne po silnici?	
<b>Začátek 5;0-5;11</b>	
11. Proč nesmíme chodit ven s mokkými vlasy, když je venku zima?	
<b>Konec 3;0-3;11</b>	

12. Proč má člověk držet ruku před ústy, když kašle?	
13. Proč se nesmí nechat ležet fix bez vršku (uzávěru)?	
14. Proč si nesmíme hrát na stavbě?	
15. Proč má člověk zůstat doma, když je nemocný?	
16. Proč turistické boty potřebují pevnou podrážku?	
17. Kde se odesílá poštovní balík?	
18. Proč se mají brát léky jen tehdy, když řekne lékař?	
<b>Konec 4;0-4;11</b>	
19. Proč se má silnice přecházet po přechodu (zebře)?	
20. Proč se mají odpadky házet do odpadkového koše (kbelíku na smetí) a ne na ulici?	
21. Proč se musí člověk v autě připoutat (připásat)?	
<b>Konec 5;0-5;11</b>	<b>Součet:</b>



### 3. Obrázkové loto (3;0-5;11)

3. Obrázkové loto (3;0-5;11)							
	1	2	3	4		<b>Hodnocení: 0/1</b>	
Tabule 0: Pes							
	Položka 1	Položka 2	Položka 3	Položka 4	Položka 5	Položka 6	Součet
Tabule 1: Květina							
Tabule 2: Vesnice							
Tabule 3: Prales							
Tabule 4: Moře							
<b>Součet:</b>							

#### 4. Hra s loutkami (3;0-5;11)

0. (zkušební položka) Maminka dovolí, ať si holčička lehne.	
Položka	0/1
1. Tatínek hladí psa.	
2. Ať jde holčička k tatínkovi.	
3. Holčička krmí psa.	
4. Holčička nechá psa skákat na kost.	
5. Maminka dovolí holčičce nakrmit psa.	
6. Kluk (chlapec) objímá holčičku.	
7. Kluk (chlapec) dovolí, ať holčička obejmě maminku.	
8. Holčička dovolí klukovi (chlapci) pevně držet psa.	
9. Holčička nechá tatínka, ať obejmě kluka (chlapce).	
10. Tatínek objímající kluka (chlapce) povalí psa.	
11. Než kluk (chlapec) nakrmí psa, jde k mamince.	
12. Pes kousne tatínka, který pevně drží holčičku.	
13. Maminka, kterou pevně drží kluk (chlapec), povalí psa.	
<b>Součet:</b>	

### 5. Truhla pokladů (3;0-5;11)

<b>Pozor:</b> sejmutí naučeného po 20 minutách!		Reprodukce	
Položka		bezprostřední	po 20 min
1. šuplík 12	Hodinky		
2. šuplík 4	Panenko		
3. šuplík 1	Auto		
4. šuplík 18	Kulička		
5. šuplík 10	Prstýnek		
6. šuplík 8	Klíč		
Počet procesů učení:		<b>Součet:</b>	

### 6. Pestré tvary (4;0-5;11)

**Pozor:** předkládá se od 4 let!

Zkušební tabule 0 (0e)			
Položka (řešení)	0/1	Položka (řešení)	0/1
Tabule 1 (1a)		Tabule 6 (6c)	
Tabule 2 (2e)		Tabule 7 (7b)	
Tabule 3 (3b)		Tabule 8 (8a)	
Tabule 4 (4c)		Tabule 9 (9b)	
Tabule 5 (5d)		Tabule 10 (10c)	
<b>Součet:</b>			

## 7. Zapamatování čísel (3;0-5;11)

Položka		+/-	Položka		+/-
2 cifry	2 – 5		5 cifer	8 – 4 – 9 – 3 – 6	
	9 – 4			5 – 2 – 4 – 8 – 3	
3 cifry	3 – 8 – 6		6 cifer	3 – 8 – 9 – 1 – 6 – 4	
	6 – 1 – 5			2 – 9 – 6 – 1 – 8 – 3	
4 cifry	3 – 4 – 1 – 6		Rozpětí paměti (poslední +)		...cifer
	9 – 1 – 5 – 8		Počet zadaných položek (součet +/-)		

### 8. Skládání vzorů (3;0-4;11)

Položka č.	0/1	Položka č.	0/1	Položka č.	0/1
1.		5.		9.	
2.		6.		10. Předloha!	
3.		7.		<b>Součet:</b>	
4.		8.			

### 9. Objasnění slov (3;0-5;11)

Položka	0/1/2	Položka	0/1/2
1. Obrázková kniha		6. Kytara	
2. Papír		7. Nádobí	
3. Písnička		8. Listonoš	
4. Chodník		9. Míč	
5. Polštář		10. Kreslení	
			<b>Součet:</b>

## 10. Cvičení (3;0-5;11)

Položka	Realizace	0/1
1. větší balón – házení	3x – vzdálenost asi 3m	
2. chůze po špičkách	jedna cesta o délce 3m	
3. větší balón – chytání	3 z max. 10 pokusů	
4. skok s otočením	1 otočení o 180°	
5. větší balón – chytání s odražením	3 z max. 10 pokusů	
6. tenisový míček – chytání	3 z max. 10 pokusů	
7. tenisový míček – chytání s odražením	3 z max. 10 pokusů	
8. stoj na jedné noze se zavřenýma očima	3 sekundy	
9. hopsání	3x sled kroků + pohyb paží	
10. panák	3x rytmický stejnoměrný sled pohybů	
<b>Součet:</b>		

## 11. Obkreslování (3;0-5;11)

Položka	Kategorie chyb	0/1
1. vodorovná čára		
2. šikmá čára		
3. svislá čára		
4. kříž		
5. kruh		
6. 3 kruhy		
7. čtverec		
8. trojúhelník		
9. otevřený čtverec s kruhem		
10. kříž s šipkami		
<b>Součet:</b>		

## 12. Protiklady (3;0-5;11)

Položka	0/1
1. Trouba je horká, lednice je ... (studená)	
2. Na posteli se může ležet, na křesle se může ... (sedět)	
3. Očima se díváme, ušima ... (slyšíme, posloucháme)	
4. Ve dne je světlo, v noci je ... (tma, temno)	
5. Když se smějeme, jsme veselí, když pláčeme, jsme ... (smutní)	
6. Hlemýžď je pomalý, zajíc je ... (rychlý)	
7. Dřevo je tvrdé, vlna je ... (měkká)	
8. Stůl je vyroben ze dřeva, zrcadlo je vyrobeno ze ... (skla)	
9. Slunce svítí ve dne, Měsíc svítí v ... (noci)	
10. Kostka je hranatá, balón je ... (kulatý)	
11. Očima vidíme, nosem ... (čicháme, cítíme)	
12. Cukr je sladký, citrón je ... (kyselý)	
13. Řeka je hluboká, hora je ... (vysoká)	
14. Kámen je těžký, peří je ... (lehké)	
15. Citrón je kyselý, moře je ... (slané)	
<b>Součet:</b>	



### 13. Fotoalbum (3;0-5;11)

Položka	0/1
Fotografie 1: Radost	
Fotografie 2: Zlost	
Fotografie 3: Překvapení – <b>nehodnotit!</b>	X
Fotografie 4: Strach	
Fotografie 5: Zlost	
Fotografie 6: Neutrální	
Fotografie 7: Strach	
Fotografie 8: Smutek	
Fotografie 9: Radost	
Fotografie 10: Překvapení – <b>nehodnotit!</b>	X
Fotografie 11: Neutrální	
<b>Součet:</b>	

Funkční oblast	Subtest (pořadí zadání)	Sumární skóre	C-skór	
Motorika	<i>Cvičení (10)</i>			
	<i>Cvičný medvěd (1)</i>			
Vizuomotorika/ zrakové vnímání	<i>Obkreslování (11)</i>			
	<i>Obrázkové loto (3)</i>			
Učení a paměť	<i>Truhla pokladů (5)</i>	C-skór	X	
	bezprostřední		X	
	po 20 min		X	
	procesy učení		X	
		celkem $\Sigma=$		
	<i>Zapamatování čísel (7)</i> rozpětí paměti/počet zadaných položek			
Kognitivní vývoj	<i>Skládání vzorů (8)</i>			
	<i>Pestré tvary (6)</i>			
	<i>Protiklady (12)</i>			
	<i>Kviz (2)</i>			
Řeč	<i>Objasnění slov (9)</i>			
	<i>Hra s loutkami (4)</i>			
Sociálně emocionální vývoj	<i>Fotoalbum (13)</i>			
	<i>Dotazník pro rodiče</i>		X C-skór	
<b>Celkový součet (bez Dotazníku pro rodiče)</b>				

<b>Celkové skóre vývoje (GES)</b>	(celkový součet/ počet zadaných subtestů bez <i>Dotazníku pro rodiče</i> )	SW= C=
<b>Rozpětí</b>	(nejlepší C-skór – nejhorší C-skór ze subtestů 1-13)	PR=

<b>Vídeňský vývojový test</b>				
Ursula Kastner-Koller & Pia Deimann				
(česká verze: Magdalena Dostálová)				
<b>Dotazník pro rodiče</b>				
<b>Jméno a příjmení vašeho dítěte:</b>				
Datum narození dítěte:			◆chlapec	◆dívka
Navštěvuje vaše dítě mateřskou školu?			◆ano	◆ne
Od kdy?			◆celodenně	◆polodenně
<b>Údaje o rodičích dítěte:</b>			Bydlí ve stejné domácnosti s dítětem?	
	Povolání	Věk		
otec			◆ano	◆ne
matka			◆ano	◆ne
<b>Sourozenci dítěte (jméno)</b>		(věk)	Bydlí ve stejné domácnosti s dítětem?	
			◆ano	◆ne
			◆ano	◆ne
			◆ano	◆ne
<b>Jiné osoby, které žijí s dítětem v domácnosti:</b>				

**Milí rodiče,**

na zadní straně naleznete výroky o způsobu chování dětí. Své dítě znáte nejlépe a víte, jak se obvykle chová. Prosím zakřížkujte u každého z následujících výroků, jestli se v současnosti popsané chování Vašeho dítěte týká

**(1) zřídka/nikdy – (2) málo – (3) někdy – (4) často – (5) velmi často/vždy**

Vaše odpovědi nám pomohou, abychom mohli Vaše dítě lépe ohodnotit.

Děkujeme za Vaši spolupráci!

Prosíme, otočte!

	zřídka/ nikdy	málo	někdy	často	velmi často/ stále
1. Moje dítě si vybírá samo oblečení (odpovídající počasí)	1	- 2	- 3	- 4	- 5
2. Moje dítě si samo nalévá nápoje.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
3. Moje dítě si bez pomoci umyje a osuší ruce.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
4. Moje dítě se obleče bez pomoci.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
5. Moje dítě obsluhuje technické přístroje jako kazetový přehrávač a televizi.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
6. Moje dítě se samo obleče kromě zavazování a mašliček (kliček).	1	- 2	- 3	- 4	- 5
7. Když moje dítě způsobilo škodu, snaží se to zase uvést do pořádku.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
8. Moje dítě si samo zapíná knoflíky.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
9. Moje dítě maluje vodovými barvami bez toho, že by s ním musel někdo neustále být.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
10. Moje dítě umí rozlišit pravou a levou botu.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
11. Moje dítě samo krájí s příborovým nožem.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
12. Moje dítě si samo obuje boty.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
13. Moje dítě si bez pomoci učeše vlasy.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
14. Moje dítě používá příborový nůž k namazání housky.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
15. Moje dítě si bez pomoci čistí zuby.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
16. Moje dítě si samo zapne zip.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
17. Moje dítě na toaletě nepotřebuje žádnou pomoc.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
18. Moje dítě rozlišuje u svetrů a triček přední a zadní stranu.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
19. Moje dítě pomáhá při jednoduchých domácích pracích (např. prostírání a sklizení ze stolu).	1	- 2	- 3	- 4	- 5
20. Moje dítě pracuje s lepidlem, aniž by u toho někdo musel být.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
21. Moje dítě si bez pomoci umyje a osuší obličej.	1	- 2	- 3	- 4	- 5
22. Moje dítě se bez pomoci vysvleče.	1	- 2	- 3	- 4	- 5

<b>11. Obkreslování (3;0-5;11)</b>			
Jméno dítěte:			
4.	5.	6.	7.
8.	9.	10.	