

Dan, Jiří

**Národní lokalizace testu WISC-III uk: variabilita výkonů v testu v závislosti na délce praxe administrujícího psychologa : příspěvek k ověření objektivity testu**

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická.* 2001, vol. 49, iss. P5, pp. [87]-94

ISBN 80-210-2588-3

ISSN 1211-3522

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/114369>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

JIRÍ DAN

## **NÁRODNÍ LOKALIZACE TESTU WISC-III<sup>UK</sup>: VARIABILITA VÝKONŮ V TESTU V ZÁVISLOSTI NA DÉLCE PRAXE ADMINISTRUJÍCÍHO PSYCHOLOGA - PŘÍSPĚVEK K OVĚŘENÍ OBJEKTIVITY TESTU -**

V letech 1998 až 2000 byly provedeny práce na národní lokalizaci testu WISC-III<sup>UK</sup> v českém jazykovém a kulturním prostředí.

Dne 29. října 1997 se psychodiagnostikou dětí zabývala vláda ČR v souvislosti se zařazováním romských dětí do zvláštních škol. Vládní usnesení č. 686/1997 v bodu III, odst. e ukládá „připravit nové podklady pro testování dětí při zařazování do zvláštních škol....“

Pracovní skupina MŠMT ČR doporučila jako první krok standardizaci testu WISC-III<sup>UK</sup> s termínem ukončení do konce roku 2000. Testy WISC (česká verze s označením PDW) a jeho poslední revize WISC-III<sup>UK</sup> jsou nejužívanější zkoušky při diagnostice celkové úrovně nadání a struktury nadání. Vydavateli a prodejci testu nelze upřít rychlost, s jakou byl český překlad vydán (anglický originál vydán 1992, český překlad již 1996, zatímco např. německá standardizace byla publikována 1999). Dosavadní podobu českého vydání nelze však označit jinak než jako prozatímní. Protože je však dostupné a je rozšířeno, umožňuje provést solidní standardizaci. Výsledky splněního úkolu jsou prezentovány v „Metodické příručce k užívání testu WISC-III<sup>UK</sup>“.

Po předvýzkumu zaměřeném ke zjištění znalostí pojmů nutných k porozumění verbálním položkám a po diskusi, v níž byly využity dosavadní zkušenosti s testem, jsme dospěli ke znění instrukcí, položek a kritérií hodnocení, jež bylo psychology podílejícími se na standardizaci všeobecně akceptováno.

Strategii pořízení výběrového souboru pro standardizaci vypracoval RNDr. Petr Boschek, CSc. Byl proveden kombinovaný stratifikovaný, regionální a náhodný výběr, aby bylo zajištěno reprezentativní zastoupení dětí všech demografických skupin. Data obsažená ve Statistické ročence České republiky byla základem pro stratifikaci podle geografické oblasti, národnosti, typu sídla a typu školy. V rámci tohoto rozčlenění byl vybrán stejný počet dětí obou pohlaví a každé věkové skupiny ve věku od 6 do 16 let. Standardizační vzorek tak tvořilo 1457 probandů, z toho 730 chlapců a 727 děvčat. 93,7 % respondentů bylo

české národnosti, 6,2 % romské, a 0,1 % jiné. 60,1 % dětí našeho vzorku žije v sídlech nad 8 000 obyvatel, 39,9 % v sídlech do 8 000 obyvatel. Soubor musel být tak velký, aby byl reprezentativní, protože podle zásad výběrových šetření zobecňovat lze na tu populaci, ze které byl vzat výběrový soubor.

Z primárních dat byly spočítány a základní psychometrické charakteristiky testu běžně uváděné v příručkách k testům. Primární i sekundární data budou uložena k případné kontrole v Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR po dobu deseti let.

Protože výzkum prováděl IPPP ČR, bylo možno na souboru dat s minimálními dalšími náklady provést další analýzy, jejichž výsledky lze rovněž ve shodě se zadáním považovat za „nové podklady pro testování dětí při zařazování do zvláštních škol“. Byl vybrán a zřejmě poprvé v rámci extenzivního výzkumu popsán v psychologických pojmech vzorek romských dětí. Byly zjištěny „nadstandardní“ údaje k objektivitě testu a spolehlivosti výsledků – závislost výkonů v testu na pohlaví dítěte, typu školy, typu sídla, na pohlaví a délce praxe administrátora, na dni v pracovním týdnu. Získali jsem fakta, jak je intelektovými, osobnostními a charakteristikami a znaky rodiny v jednotlivých ročnících ovlivněn školní výkon. Získali jsme podklady pro věcnou diskusi k různým zkráceným formám testu.

Pro úvahy o objektivitě a spolehlivosti testu je jistě inspirující porovnání průměrných výkonů ve skupinách dětí rozlišených podle délky praxe administrujících psychologů. Podle délky praxe jsme je rozdělili do 3 skupin: 1-5 let praxe, 6-19 let, 20-32 let psychodiagnostické praxe. Výsledky jsou zpracovány pro 1343 dětí.

Tabulka 1

Číselné charakteristiky výkonů a výkonů v jednotlivých subtestech roztríděné podle délky praxe administrujících psychologů

**Praxe do 5 let včetně**

Proměnná	průměr	směr. odch.	rozsah souboru
IQ_VERB	100,53	13,58	361
IQ_PERF	101,12	14,28	362
IQ_CELK	100,76	13,88	361
IQ_F1	100,72	13,51	362
IQ_F2	101,15	14,12	362
IQ_F3	99,33	14,15	361
IQ_F4	100,65	14,96	359
Bludiště	9,59	2,85	362
Dopl. obrázků	10,18	2,77	362
Kódování	9,85	3,00	362
Kostky	10,16	2,86	362

Proměnná	průměr	směr. odch.	rozsah souboru
Opak. čísel	9,67	2,85	362
Počty	9,75	2,86	361
Podobnosti	9,79	2,82	362
Porozumění	10,07	2,88	362
Řazení obrázků	9,98	3,02	362
Skládanky	9,98	2,88	362
Slovník	10,04	2,74	362
Symboly	10,03	2,95	359
Vědomosti	9,98	2,58	362

## Praxe od 6 do 19 let

Proměnná	průměr	směr. odch.	rozsah souboru
IQ_VERB	101,39	15,27	586
IQ_PERF	101,35	14,32	585
IQ_CELK	101,50	14,89	584
IQ_F1	101,28	15,42	586
IQ_F2	101,30	14,49	587
IQ_F3	101,36	14,95	587
IQ_F4	101,23	14,46	586
Bludiště	10,30	2,99	584
Dopl. obrázků	10,11	2,86	588
Kódování	9,95	2,88	586
Kostky	10,02	2,93	587
Opak. čísel	10,05	2,91	588
Počty	10,09	2,92	587
Podobnosti	10,02	3,10	587
Porozumění	10,01	3,14	588
Řazení obrázků	10,22	2,97	587
Skládanky	10,02	2,88	588
Slovník	10,06	3,01	586
Symboly	10,14	2,88	586
Vědomosti	10,12	2,89	588

## Praxe 20 let a více

Proměnná	průměr	směr. odch.	rozsah souboru
IQ_VERB	97,98	15,39	395
IQ_PERF	97,48	15,71	391
IQ_CELK	97,54	15,58	391
IQ_F1	97,88	15,59	395

Proměnná	průměr	směr. odch.	rozsah souboru
IQ_F2	97,56	15,75	395
IQ_F3	98,97	15,17	395
IQ_F4	98,13	15,55	391
Bludiště	9,82	3,15	389
Dopl. obrázků	9,16	3,22	396
Kódování	9,50	3,14	392
Kostky	9,52	3,21	395
Opak. Čísel	9,71	3,16	395
Počty	9,61	2,94	395
Podobnosti	9,51	2,98	396
Porozumění	9,62	3,19	395
Řazení obrázků	9,62	2,93	395
Skládky	9,60	3,31	395
Slovník	9,29	3,11	395
Symbole	9,53	3,09	393
Vědomosti	9,43	3,24	396

Legenda:

Pro IQ-škály a indexové skóry platí: průměrný výkon = 100 bodů, sm. odch.= 15

Pro jednotlivé subtesty: průměrný výkon = 10 bodů, sm. odchylka = 3.

IQ_VERB	verbální IQ-škála	IQ_F1	Index slovního porozumění
IQ_PERF	performační IQ-škála	IQ_F2	Index percepčního uspořádání
IQ_CELK	celková IQ-škála	IQ_F3	Index koncentrovanosti
		IQ_F4	Index rychlosti zpracování

Tabulka 2

Výsledky analýzy rozptylu pro výkony a výkony v jednotlivých subtestech podle délky praxe administrujících psychologů

Proměnná	statistika F	p-hodnota	odlišné skupiny
IQ_VERB	6,3567	0,0018	(2,3)
IQ_PERF	9,1509	0,0001	(1,3), (2,3)
IQ_CELK	8,7893	0,0002	(1,3), (2,3)
IQ_F1	6,4884	0,0016	(1,3), (2,3)
IQ_F2	8,7114	0,0002	(1,3), (2,3)
IQ_F3	3,7537	0,0237	(2,3)
IQ_F4	5,3137	0,0050	(2,3)
Bludiště	7,0675	0,0009	(1,2), (2,3)

Proměnná	statistika F	p-hodnota	odlišné skupiny
Dopl. obrázků	15,41	0	(1,3), (2,3)
Kódování	2,7642	0,0634	žádná dvojice
Kostky	5,0538	0,0065	(1,3), (2,3)
Opak. čísel	2,4073	0,0904	žádná dvojice
Počty	3,5944	0,0277	(2,3)
Podobnosti	3,5002	0,0305	(2,3)
Porozumění	2,4228	0,0891	žádná dvojice
Řazení obrázků	4,8894	0,0077	(2,3)
Skládanky	2,4818	0,0840	žádná dvojice
Slovník	9,1104	0,0001	(1,3), (2,3)
Symboly	5,3442	0,0049	(2,3)
Vědomosti	6,8066	0,0011	(1,3), (2,3)

Jednotlivé průměrné skóry skupin rozříděných podle délky praxe administrátorů jsme porovnávali metodou analýzy rozptylu. Některé rozdíly vycházejí jako statisticky významné (na 5% hladině), nejsou významné rozdíly v subtestech Kódování, Opakování čísel, Porozumění a Skládanky. Výpočty byly doplněny o zjištění průkazně odlišných skupin vzhledem k výkonům v testu. Statisticky významné rozdíly jsou mezi skupinou s nejdelší praxí a skupinami s praxí do 5 let a 19 let. Děti, kterým test administrovali psychologové s praxí 20 let a více, podávaly ve většině proměnných nižší výkony. Rozdíly se zdají být i psychologicky významné a interpretovatelné.

Vysvětlení není jednoznačné a není na první pohled zřejmé. K nejpravděpodobnější interpretaci bude nutno dojít v diskusi. Spoléhají neoprávněně starší psychologové na svoji zkušenost a končí administraci testů předčasně? Vnímají děti jimi vyšetřované dostatečnou podporu k dalším výkonům? Nebo mají dlouholetou zkušenost s testem PDW a při administraci WISC-III nejsou dostatečně zběhlí? Nebo se při užívání „měkkých“ norem PDW naučili zdrženlivosti ve skórování? O tom je možno diskutovat.

Uvedená diskuse nezpochybnuje užívání testu. Naopak. Dokazuje, že jsem schopni kriticky posuzovat dílčí diagnostické závěry a že jsme schopni věcně a na odborné úrovni hledat cesty ke zpřesnění diagnostických závěrů.

Připomeňme si jen stručně, z čeho čerpáme svoji klidnou sebedůvěru a co nás zneklidňuje. V současné době mají čeští psychologové k dispozici Wechslerovu inteligenční škálu pro děti WISC-III<sup>UK</sup>, která ve spojení s Metodickou příručkou k užívání testu splňuje kvalitativní kritéria požadované vědeckými a odbornými společnostmi. Byla empiricky prokázána vysoká predikční validita testu.

V minulých letech došlo v diskusi o zařazování dětí do zvláštních škol ke zpolitizování odborného problému (pedagogického, psychologického, speciálně-pedagogického). I laické veřejnosti zřejmě nedostatky v kvalitě užívaného testu inteligence oslabovaly naši argumentaci. Nyní však již nadešel čas důrazně sdělit aktivním zájemcům o psychologickou diagnostiku při návrhu na zařazení dítěte do zvláštní školy, v čem byla dosavadní diskuse virtuální a které názory

jsou pošetilé. Tím nezpochybňuje často dobré úmysly, které nové zájemce o problematiku posuzování předpokladů ke školnímu vzdělávání provázejí.

Základy současného standardu dětské psychodiagnostiky byl v českých zemích položen na konci čtyřicátých let, rozhodující roli sehrály tehdejší sociodiagnostické ústavy. Nenahraditelný je anamnesticko-explorační přístup, týmová spolupráce a uvažování na úrovni jak jedince, tak skupiny, zejména skupiny, která plní základní socializační úkoly, rodičovské rodiny. Během 50 let se v oblasti posuzování předpokladů ke školnímu vzdělávání ustálil všeobecně akceptovaný model činitelů ovlivňujících školní výkon, který zahrnuje jak faktory kognitivní, tak mimointelektové. Došlo ke shodě v užívání systému diagnostických kategorií. Náš systém v zásadě odpovídá středoevropské „normě“, důsledným užíváním diagnostických kategorií, v jejichž základech je znalost etiopatogenezy, tuto normu překračuje. Znamená to, že dítě řadíme do takových diagnostických kategorií, u nichž známe příčinu, průběh v různém věku, důsledky pro školní výkon a především jsou dlouholetou praxí jak průkopníků, tak jejich následovníků ověřeny efektivní výchovné rady a doporučení rodičům a škole. Snad nejznámější takovou kategorií je „lehká mozková dysfunkce“. Pokud konstatují, že je dítě hyperaktivní, samo o sobě ani v souvislostech to pro školní prognózu nepřináší vůbec nic.

Rozhodující pro správný diagnostický závěr je znalost těchto kategorií a dovednost je rozpoznat. Diagnostika jednotlivých stupňů mentální retardace, resp. oligofrenie se opírá (lépe řečeno měla by se opírat) o znalost klinických obrazů, údaj o výkonu v inteligenčním testu má pouze doplňující, zpřesňující charakter.

K diagnostickému závěru, že dítě nemá předpoklady navázat, resp. bez újmy na svém duševním zdraví udržet kontakt s výukou, která probíhá podle některého ze vzdělávacích programů pro základní školy, dospíváme na základě konstelace výsledků psychologického vyšetření, příp. zhodnocení dosavadního průběhu výuky podloženého pedagogickou diagnostikou nebo vyjádření pediatra či neurologa. Test inteligence je tedy pouze jedním z nástrojů, jedním ze způsobů zjištění celkové úrovně nadání a struktury nadání. Z hlediska možných chyb v diagnostickém závěru má kvalita testu inteligence význam jen druhořadý.

V diskusích o zastoupení dětí z romské komunity se opakovaně objevuje jedno nedorozumění. Pokud je psycholog v roli diagnostika, pouze konstatuje existující skutečnost, reálný stav, že dítě je či není školsky vzdělavatelné na úrovni základní školy. Může samozřejmě pracovat s chybami – např. příliš dlouho považuje případ za hraniční a váhá s doporučením zařazení do zvláštní školy. V tomhle smyslu práce s kvalitním testem inteligence nese menší riziko chyb. Na druhé straně dg. závěr není výsledkem dobrého či špatného chtění psychologa.

V diskusích o zařazování dětí do zvláštních škol jsme se opakovaně setkávali s názorem, že psycholog v roli jakéhosi laboranta pracuje tak, že zadá test, jehož položkám děti nerozumějí, a na základě výsledku testu doporučí zařazení dítěte do zvláštní školy. Tato představa nás vrací do českých zemí třicátých let, kdy skutečně v tehdejších poradnách psychologové pod vlivem americké psychologie testovali nic netušící osoby. Pro přiblížení té doby připomínám, že se tehdy

objevily první zvukové filmy. Pokud by některý psycholog takto při návrhu na zařazení dítěte do zvláštní školy pracoval, byl by to postup neobvyklý a samozřejmě děti poškozující. Rozjímání o nahrazení současného komplexního diagnostického standardu jedním jednoduchým prediktorem (např. neverbálním testem) by mělo zůstat mimo vážně míněnou odbornou diskusi. Tento způsob uvažování je v přímém rozporu s našimi dosavadními poznatky o činitelích ovlivňujících školní výkon, o tom, jak je tento výkon mnohonásobně příčinně podmíněn, v rozporu se zkušenostmi, jak významně se do školního výkonu promítají mimointelektové faktory zjišťované netestovou diagnostikou. Ocitli bychom se ve světě, kde rodiče podle dentice usuzovali na způsobnost dítěte k zahájení školní docházky nebo učitelé posuzovali u dětí filipínskou míru. Stejně tak je pošetil hledání jednoduchého standardu – kritéria pro zařazení do zvláštní školy, vyjádřeného bodem na škále IQ. Není to myšlenka nová, vzpomeňme jen na směrnici min. školství jedné vedlejší země ze sedmdesátých let stanovující hranici na  $IQ = 77$  bodů.

Co nás může zneklidňovat, je skutečnost, že námitky proti testování, se kterými k nám dorazili aktivní zájemci o zařazování dětí do našich zvláštních škol, v jejich zemích zřejmě platí. Ať už se jedná o testování jedenáctiletých dětí v Anglii nebo velká reklama inventáři pozorovaného chování, který „vhodně doplňuje testový výsledek“ v USA nebo volání po doplnění testových výsledků zjištěním rodinné situace jednoho kanadského autora

Jistě budou v těchto zemích velké rozdíly v úrovni psychodiagnostiky. V každém případě je ale zneklidňující a alarmující nastolování problémů, které byly u nás předmětem odborných diskusí někdy před rokem 1950. Jako vysokoškolský učitel a spolupracovník Romského střediska pro děti a mládež v Brně jsem měl příležitost s některými aktivisty v minulých letech hovořit. Jejich ochota a připravenost pomoci romským dětem je obdivuhodná, někteří umí pozorně naslouchat, někteří na přímý a opakovaný dotaz umí sdělit i pozitiva našeho školského systému. Jistě jsem nebyl z českých psychologů sám, kdo měl přání jim vysvětlit krásu do sebe zapadajícího přediva činitelů ovlivňujících školní výkon vytvářející obraz živého dítěte. Nevím, nakolik se nám to podařilo. Přece jenom jsme nejvážnějším z nich asi měli nabídnout vzdělání v psychologii u nás.

## LITERATURA

- Dan, J. (2000): Psychologická diagnostika s testem WISC-III<sup>UK</sup>. In Metodická příručka k užívání testu WISC-III<sup>UK</sup>. Díl I. Praha: IPPP ČR
- Lienert, G. A., Raatz, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz
- Statistická ročenka České republiky 99 (1999): Praha: ČSÚ, Scientia



- Tewes, U. (1999): Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – Dritte Auflage. Handbuch und Testanweisung/ hrsg. und bearb. von Uwe Tewes, Peter Rossmann und Urs Schallenberg. 1. Aufl. – Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber
- Wechsler, D. (1996): WISC-III<sup>UK</sup>. Wechslerova inteligenční škála pro děti. Česká úprava 3. britského vydání. Brno: Psychodiagnostika

## ZUSAMMENFASSUNG

In den Jahren 1998-2000 hat eine Gruppe tschechischer Psychologen unter der Leitung des Autors eine nationale Lokalisation des Tests HAWIK-III gemacht. Im vorliegenden Artikel vergleichen wir die Leistungen der Kinder im Test im Zusammenhang von Praxis der Psychologen. Die gewonnenen Ergebnisse bezeugen, dass es große Unterschiede zwischen Teilgruppen gibt. Man kann sie nur hypothetisch erklären.

Key words:

WISC-III<sup>UK</sup>, HAWIK-III, intelligence, children, psychologists