

ŠKOLNÍ ZRALOST

Posouzení školní zralosti patří k jednomu z mnoha běžných úkolů školských pedagogicko-psychologických poradenských zařízení. K tomuto vyšetření má psycholog k dispozici osvědčené nástroje a postupy, opírá se o znalosti ohledně vývojových stadií dítěte v předškolním věku, a aniž by si toho byl mnohdy vědom, třídí získané informace dle kontextu svého kulturního backgroundu.

Naše kapitola věnovaná diagnostice školní zralosti se pokusí upozornit na některá specifika vztahující se ke klientele pocházející ze sociokulturně odlišného prostředí. První podkapitola bude pojednávat právě o těch oblastech, jejichž prožívání a uchopení v případě těchto rodin nemusí odpovídat našemu majoritnímu nastavení. Druhá podkapitola bude zaměřena na průběh samotného testování a představí získané poznatky z diagnostiky jednotlivých schopností dítěte předškolního věku, která slouží k sestavení vhodného podpůrného programu v rámci včasné péče.

Možné důsledky sociokulturní odlišnosti dítěte pro jeho vstup do školy

Johana Růžičková

Vstup dítěte do školy je v každé rodině významným okamžikem nejen pro samotné dítě, ale i pro celý rodinný systém. Dítě poprvé získává jasně definovanou roli mimo úzký rodinný kruh – roli školáka. Rodiče se tak vlastně poprvé vyrovnávají se situací „opouštění rodného hnízda“ svého dítěte. Již v předešlé době sice část dětí navštěvuje mateřskou školu, teprve škola však pro dítě představuje vedle rodiny druhé nejvýznamnější prostředí, které bude nadále ovlivňovat jeho postoje, hodnoty, názory i oblast prožívání.

Skrze dítě se pak s tímto prostředím a jeho normami a hodnotami setkávají i rodiče. Již samotná povaha obou institucí (škola a rodina) je ze samotné podstaty odlišná. Jinak je dítě hodnoceno doma a jinak ve škole. Výchova v rodinném kruhu a v kolektivu desítek vrstevníků se samozřejmě liší. Jiná jsou očekávání, a tedy i požadavky rodičů a učitelů.

To vše se týká rodin, které přitom se školskou institucí sdílejí základní společenské normy a hodnoty. Pokud se však hodnotový systém školy a rodiny výrazně liší, jedná-li se tedy o rodinu sociokulturně odlišnou, je situace vstupu dítěte do školy pro samotné dítě i celou rodinu mnohem složitější. O možných důsledcích zmíněné odlišnosti pojednává tento text.

Na úvod je nutné poznamenat, že se jedná o problémy možné, nikoliv automaticky vznikající. Každý rodinný systém je jedinečný, a proto i vypořádání se s danou situací bude v jednotlivých rodinách odlišné. To, co může působit potíže u jednoho dítěte, se vůbec nemusí objevit u dítěte jiného. Při posuzování, jedná-li se o důsledek sociokulturní odlišnosti, je třeba zkoumat konkrétní dítě v kontextu jeho rodiny i širšího sociálního okolí.

Je smutnou skutečností, že v minulých letech (především pak před rokem 1989) bylo mnoho dětí ze sociokulturně odlišného prostředí poškozeno neznalostí tohoto prostředí a neochotou zabývat se jeho důsledky např. pro školní úspěšnost dětí. Nebylo by ovšem šťastné, kdyby se nové znalosti staly dogmatem, podle kterého by byly paušálně posuzovány všechny děti zařazené mezi „sociokulturně odlišné“.

Odlíšný hodnotový systém rodiny a školy

Ne v každém prostředí je vzdělání připisována kladná hodnota. V některých prostředích jsou vzhledem k životní praxi ceněny jiné schopnosti než ty, které dítě získává ve škole. Vzdělání je tak považováno ne snad přímo za škodlivé, ale nepodstatné. Dítě v takovém prostředí není na školu připravováno, nástup do školy nevnímá a neprožívá jako důležitou událost. Dítě není v rodině chváleno za úspěchy ani káráno za neúspěchy. Školní úspěšnost a vůbec celá školní docházka se mu jeví pro jeho sebepojetí jako nepodstatná, chybí mu motivace pro školní práci. V některých případech se rodičům může škola jevit jako instituce jejich hodnotovému systému nepřátelská, negativní pohled na školu pak od nich pochopitelně získává i předškolák.

Odlíšný hodnotový systém se nemusí týkat přímo vzdělání a vzdělávání, přesto může ve škole dítěti způsobovat nemalé potíže. Česká společnost je řazena mezi společnosti individualisticky založené, stejně jako ostatní západoevropské a střeoevropské společnosti. Vzdělání je zde chápáno jako příprava na prosazení se ve skupině, děti jsou vedeny k autonomii a nezávislosti. Pro kolektivistické společnosti je naopak prvořadá akceptace jednotlivce skupinou, cílem výchovy není osamostatnění, ale skupinová koheze. Dítě s takovým výchovným základem může být v prostředí české školy vnímáno jako závislé, nesamostatné, neiniciativní, tudíž nezralé nebo nedostatečně inteligentní.

Odlíšné sociální role

Rovněž pojetí sociálních rolí může být v různých kulturních a sociálních prostředích odlišné. Již bylo řečeno, že v důsledku nízkého významu připisovaného vzdělání obecně nemusí být ani jasně vytvořena role školáka. Dítě vlastně ani neví, co je obsahem takové role, jaké jsou na ni kladeny požadavky a co je od něj jakožto školáka očekáváno.

Rozdílný může být i vztah k autoritě. Dítě bývá považováno za drzé, pokud nečeká na vyzvání učitele a samo se ujímá slova; toto chování však může být v jeho prostředí zcela přirozené. Naopak přináší-li si z rodiny a svého nejbližšího sociálního okolí výrazný respekt a úctu ke starším, může být učitelem vnímáno jako zamlklé, beze snahy se prosadit, v některých případech dokonce za hloupé.

Různé je i tradiční genderové pojetí, tedy i postoje a z nich plynoucí chování k učitelům a učitelkám, ke spolužákům a spolužačkám. I zde může nepochopení přinést mnohé problémy.

Odlíšný kognitivní a autoregulační systém

Děti nastupující do školy by měly dle J. Piageta přecházet ze stadia názorného myšlení do stadia konkrétních operací. Tomu je přizpůsoben obsah výuky a rovněž testů zkoumajících školní zralost. Jedním z typických znaků, které dítě s přechodem do stadia konkrétních operací opouští, je závislost myšlení na vlastních přáních a potřebách. Svět reality začíná výrazně převažovat nad světem fantazie. Je ovšem legitimní otázkou, nakolik je tento vývoj obecný a není-li spíše typický pro majoritu.

Za nezralé je považováno dítě výrazně impulzivní, s omezenou frustrační tolerancí. Projevy impulzivity se ovšem v různých prostředích značně liší. Rovněž schopnost odložit uspokojení nemusí odrážet nezralost jako spíš zvyky dané kulturou.

Poznávací styl se vyvíjí tak, aby zajistil co největší adaptaci na životní podmínky. Nelze tedy očekávat, že by děti vyrůstající v různých sociálních podmínkách měly shodný kognitivní styl. Je-li denní realitou neustálý „boj“ o přežití, je logické, že myšlení bude zaměřeno spíše pragmaticky, poznávací strategie a způsoby řešení problémů budou vztaženy k praktickým otázkám spíše než k abstraktním modelům. Struktura intelektových schopností je pak nutně jiná, což opět může ve školním vzdělávání přinášet závažné problémy.

Odlišná zkušenost s pracovním materiálem

Význam operace s konkrétními předměty je dostatečně známý. Pro úspěšný školní start je klíčové, zda činnosti probíhající ve vyučování navazují na zkušenosti dítěte z předešlého období, či jsou pro ně zcela nové. Setkalo se dítě ve svém životě s knihami a pastelkami, bylo rodiči tázáno na prožité události, poslouchalo vyprávění rodičů...? Takové a podobné otázky si musíme rovněž klást, neboť to vše může mít na školní úspěšnost zásadní vliv. Např. chybějící zkušenost s obrazovým materiálem se může jevit jako nedostatečná schopnost vizuální diference a integrace. Obojí je pak možno vykládat jako nezralost CNS.

Odlišný režim ve škole a doma

Denní režim a tempo práce doma a ve škole jsou odlišné v případě všech dětí. Striktní časové omezení, rozdělení času na „práci“ a „volno“ není pro malé děti přirozené, je výsledkem výchovy. Většina dětí se s ním setkává již v mateřských školách a jsou na ně i rodiči postupně připravovány. Přesto je na začátku školní docházky třeba počítat s jistými problémy u většiny dětí. Část učitelů již s tímto faktem počítá a snaží se o postupný přechod od „domácí“ ke „školní“ formě práce např. tím, že dělení na hodinu a přestávku více přizpůsobují aktuálním potřebám dětí.

Oproti dětem z majoritní společnosti budou ještě více znevýhodněny děti, kterým zmíněná příprava v rodině chybí např. proto, že není danému prostředí přirozená. Odlišný režim, tempo atp. v sociokulturním prostředí, z něhož dítě pochází – neschopnost dítěte přizpůsobit se tempu školní práce a režimu dne –, pak můžou být vykládány jako nezralost CNS (v horším případě jako neposlušnost).

Odlišný komunikační a řečový rámec

Dítě nemusí mluvit přímo cizí řečí, aby nastaly problémy v komunikaci mezi ním a učitelem a spolužáky. Ukazuje se, že i ve stejném jazykovém prostředí můžou existovat zásadní odlišnosti, které s sebou dítě nese jako handicap. Volba jazykových prostředků, emocionální zabarvení řeči, řečové tempo, gestikulace doprovázející samotnou řeč, komunikační etiketa... to vše, je-li odlišné od běžné populace, může být vnímáno okolím negativně a vede k nepochopení mezi oběma prostředími.

Význam má samozřejmě i jazyková výchova, která je ve většině rodin běžná. Už od útlého věku dítě poslouchá a později i samo reprodukuje říkanky, písničky a krátké příběhy. Nedostatek jazykové výchovy, který se v některých sociokulturních prostředích vyskytuje, může mít za následek přetrvávající dyslálii, která opět může být připisována nezralosti CNS a s ní spojené špatné koordinaci mluvidel.

Nezná-li dítě jazyk ve škole používaný, hůře se ve škole orientuje a méně adekvátně se chová. To má samozřejmě i důsledky v jeho prožívání, prostředí, kterému dítě nerozumí, může vnímat jako nepřátelské, k jeho základním pocitům patří strach, nejistota a stud. Špatně mluvící dítě často ze studu raději nemluví, což s sebou nese zvýšené riziko sociální izolace a menší školní úspěšnosti. Úroveň verbálních kompetencí ovlivňuje postoje, hodnocení a poslze i identitu takového dítěte

Použitá literatura:

- J. Muhič: Interkulturní poradenství 2004, IPPP, Praha 2004
- V. Sekyt: Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do škol
- M. Vágnerová: Školní poradenská psychologie pro pedagogy, Karolinum, Praha 2005
- M. Vágnerová: Vývojová psychologie I., Karolinum, Praha 2005
- M. Vágnerová, Z. Hadj-Mousova, S. Štech: Psychologie handicapu, Karolinum, Praha 2004

Posouzení připravenosti na zahájení povinné školní docházky

Gabriela Mikulková

V následující podkapitole si projdeme jednotlivé oblasti vyšetření školní zralosti. Jednotlivé body jsou zpracovány na základě přímé zkušenosti s klienty SIM, nejedná se o vždy platná dogmata vztahující se v každém případě k dané národnosti či etniku.

Základní body vyšetření

V naší praxi se nám neosvědčil žádný speciální model pořadí zadávání jednotlivých testových úkonů. V postupech jsme se drželi obecně platných pravidel vztahujících se k diagnostice dětí předškolního věku. Popisované oblasti jsou proto jakýmsi rozšiřujícím modulem jednotlivých, běžně známých diagnostických postupů.

Uvedení do situace

Seznámení klienta s následující testovou situací je v případě rodin ze sociokulturně odlišného prostředí nezbytným a prvořadým úkolem. Mezi základními informacemi by mělo zaznít, k čemu daná zkouška slouží, jak bude probíhat a jak v případě jazykové bariéry bude tato skutečnost ošetřena. Dále by měly být podány informace o legislativním rámci vztahujícím se k této aktuální situaci, o právech a možnostech rodiče do celé situace zasahovat. V neposlední řadě by se mělo předeslat, že se budeme ptát na určité intimní informace, a vysvětlit, za jakým účelem je potřebujeme získat, a nakonec předestřít časovou náročnost celého vyšetření.

Určitou výhodou je, když jsou klienti o těchto věcech informováni již terénními pracovníky a jsou na celou situaci připraveni. Pokud přicházejí na doporučení, mohou být určitými věcmi zaskočení a ztěžuje nám to utvoření dobrého pracovního zázemí. V případě cizinců, zejména Asiatů, jsme se mnohdy setkali s tím, že s podobnou institucí ze své rodné země nemají zkušenost, a tedy celá procedura v nich budí nedůvěru. Nechápou, proč se potřebujeme dozvědět o jejich rodině tolik důvěrných věcí, proč bude jejich dítě podrobováno tolika zkouškám. Nabízený systém péče v tom zpočátku nevnímají, protože jsou nastaveni na překonávání překážek, dokážou se zapřít a jít si důsledně za svým. Svým dětem ve výkonech důvěřují a děti samotné jsou odhodlány zvládnout cokoli. Odklad nástupu povinné školní docházky z hlediska jazykových nedostatků je pro ně často nepochopitelný a mnohdy důvodem ke změně školy (závěr vyšetření nerespektují, vyhledají školu, která bude ochotná dítě vzít). V jejich případě se k navození pozitivního vztahu osvědčuje zaměřit se na výkon a rodiče informovat, co a jak by měli zlepšit a jak my, díky tomuto vyšetření, jim k tomu můžeme pomoci. Vzdělání je pro tyto rodiny velikou prioritou a v tomto směru pro ně ani finance nehrají roli. Nemusíme se obávat je jakkoli zaúkolovat.

Opačnou zkušenost v tomto směru máme s českou a romskou klientelou pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí. Odkladu nástupu povinné školní docházky se mnoho nebrání a často ho i vítají. Napsání odkladu je pro ně mnohdy zakázkou, považují to za rutinní proceduru a bývají překvapeni časovou náročností vyšetření a požadavky, které na ně jako na rodiče z toho vyplynou (zajistit mateřskou školu, navštěvovat kluby včasné péče, doplňující lékařská vyšetření, zajištění určitých pomůcek pro rozvoj základních schopností dítěte). Zatímco v případě cizinců jsme spíše v roli partnerů a fungujeme jako určitá informační databáze, v případě této druhé skupiny klientely jsme nuceni se mnohem více opírat o legislativu a kolem těchto rodin vystavět pevné hranice charakterizující, co se stane, když to neudělají, když na tom nebudou pracovat. Na druhou stranu je nutné jim neustále předestírat, jaké výhody pro ně ze spolupráce s námi vyplývají, co vše tím získávají (osvědčují se i drobné hmotné dárky pro děti, jako jsou např. obrázky, omalovánky, pastelky atd.) a jaká škoda by

byla o to přijít. V případě těchto rodin je potřebná úzká spolupráce s terénními pracovníky, kteří nám pomáhají tyto rodiny neustále stimulovat.

Další věcí, na kterou můžeme narazit a řádným uvedením do situace zavčas ošetřit, je rozdíl v legislativním ošetření nástupu povinné školní docházky u nás a v zemi klienta-cizince. Jsou země, kde je umožněn nástup do školy dítěti například už v pěti letech nebo až v sedmi, bez jakýchkoliv potvrzení. Rodič je u nás najednou zaskočen, že dle naší legislativy není dítě pro školu připravené. Ponechání či návrat do mateřské školy považují za selhání. Nevědí, jak tuto skutečnost vysvětlit své rodině v rodné zemi, bojí se výčitek, že takto své dítě poškodili (jeho bratřenci budou navštěvovat školu, a on ještě ne). Z tohoto pro nás vyplývá, že úvodní sezení věnované uvedení do situace by v případě klientů-cizinců mělo být oboustranné. Určitou míru informací, které klientovi o našem školském systému předáváme, bychom měli získat zpětně i od něj. Je jiné vyšetřovat pětileté dítě pocházející z arabské země, kde je umožněn nástup povinné školní docházky za předpokladu, že dítě do konce prvního školního roku dovrší šesti let, a sedmiletého dítěte přicházejícího z USA s již absolvovaným přípravným a prvním ročníkem základní školy. V obou případech by bylo dobré dát odklad povinné školní docházky a dítěti tak poskytnout rok na ukotvení v českém jazyce. Ale obě rodiny jsou proti tomu. V prvním případě nám však naše legislativa nedává na výběr a více než vyšetření se musíme věnovat rodině, nabídnout jim jiné možné alternativy, snažit se je pochopit v jejich kulturním kontextu a celou situaci je citlivě provést. V druhém případě se musíme věnovat podrobnému posouzení schopností dítěte, zejména jazykových, a možnostem rodiny, ale i školy, danou situaci v případě nástupu zvládnout.

Anamnéza

Podrobná anamnéza je v případě klientů ze sociokulturně odlišného prostředí nezbytnou součástí vyšetření. Bez informací o „podnětové cestě“ klienta nemůžeme být schopni interpretovat získané výsledky z vyšetření. Jaké body by nás měly především zajímat?

1) Těhotenství, porod – U vietnamských a zejména mongolských matek vyvolávalo úsměv podrobné mapování průběhu jejich těhotenství. To, co naše matky považují za komplikace a ztížení průběhu těhotenství (nevolnosti, stres v práci, možnost vlivu napjatých vztahů v rodině atd.), tyto matky berou jako „běžnost“ a odpovědí, že se nic nedělo. Při podrobnějším dotazování se ukáže, že procházely mnoha těžkými situacemi, ale není jim kulturně dáván důraz jako zatěžujícím pro těhotenství. Romské matky pro změnu občas tápají ohledně přesného data narození svého dítěte.

2) Raný vývoj – Sbírat si zároveň informace pro ukotvení se v kulturním kontextu. Informace mongolské matky ohledně toho, že své dítě kojila do šesti let, vyzní jinak, pokud máme zároveň informaci, že je to v Mongolsku u kočujících rodin běžné vzhledem k nedostatku mléka.

4) Způsob hry, oblíbené hračky, přítomnost hraček a knížek v domácnosti, způsob vedení chlapců a dívek – kladení odlišných požadavků (např. Arabové, olašští Romové), didaktický přístup rodičů (individuální vedení x kolektivní výchova, učení nápodobou x verbální provázení a instruování)

5) Jak rodina tráví volný čas – Opouštějí lokalitu, jak to mají s kulturním vyžitím, je rodina často spolu, nebo výchovu zastávají především starší sourozenci (potom i oni by mohli říci mnoho k vyšetření)?

6) Používané jazyky, primární jazyk

7) Délka pobytu rodiny v ČR a její zapojení se do své komunity a komunity majority

Více viz formulář v příloze „Anamnéza klienta ze sociokulturně odlišného prostředí“ a metodický manuál profesní skupiny psychologů.

Pozorování

Dalším důležitým zdrojem informací je pozorování dítěte samotného při práci. Z naší praxe vyplynula určitá specifika pro jednotlivé skupiny klientů. Děti cizinců byly častěji odhodlány bojovat s únavou, měly snahu dokončovat testové úkoly i přes skončení časového limitu a vyzvání, že už dále na úkolu pracovat nemusejí. Děti pocházející z východu se k psychologovi chovali s velkým respektem, ale ne ustrašeně. Snažily se být examinátorovi při práci partnerem (např. podílení se na přípravě a úklidu pomůcek). Ukázaly se určité rozdíly v chování mezi mongolskými chlapci a dívkami. Chlapci byli komunikativnější a sociálně obratnější než dívky. Dívky vystupovaly spíše plaše a submisivně. Testový materiál a zadávané úkoly tyto děti nikterak výrazně nepřekvapovaly.

Pro romské děti z vyloučených lokalit je setkání s psychologem ve vyšetřovně mnohdy zcela neznámou a na nové podněty bohatou situací. Této skutečnosti odpovídá i jejich chování a přístup k práci. V kontaktu jsou zpočátku zdrženlivé, do zadávaných úkolů se jim nejprve mnoho nechce, jsou fascinovány barevností testového materiálu, pestrostí hraček a předmětů v místnosti. V jejich případě musíme často vycházet ze skutečnosti, že tyto děti nemají s obdobnými nástroji a pracovními postupy, na kterých je vyšetření postaveno, zkušenost. Výstupy z pozorování jsou potom cennými informacemi – jak k testovému materiálu přistupují, jak se s ním učí, jaké jsou schopny nápodoby, zda uplatňují neustále stejný postup, nebo ho modifikují, atd.

Slovní zásoba

K posouzení slovní zásoby v případě cizinců používáme jednoduchý záznamový arch vytvořený dr. Hádkovou (viz příloha), dále předkládáme dítěti obrazové materiály, které jsou barevně a dějově pestré. Necháváme dítě popsat to, co vidí na obrázku. Děti pobývající na našem území jen pár měsíců popisují většinou barvy, osoby a předměty. Děti vystavené větší jazykové stimulaci, např. v mateřské škole, jsou schopné sestavovat jednoduché věty za využití základních sloves. Při posuzování slovní zásoby pro nás není ani tak důležitá správnost použití slov a gramatických pravidel, ale schopnost dítěte jazyk prakticky použít, využít mála, co zná. Z tohoto hlediska je pro nás uspokojivý výkon, když dítě například na obrázku popíše, že „motýl běhá“. Sloveso je významově nesprávně použito, ale dítě správně vyhledalo ve své malé slovní zásobě sloveso vyjadřující pohyb. Dále nám tento postup ukazuje, že toto dítě bude mít snahu komunikovat a bude kreativně využívat toho, co zná.

Přestože máme při vyšetření cizinců k dispozici tlumočníky, není od věci se pokusit vést většinu vyšetření bez jeho pomoci. Na dítě hovoříme česky, i když víme, že nám plně nerozumí. Používáme jednoduché věty a dostatek názornin a posunků. Můžeme potom posoudit, jak se dítě v cizojazyčném prostředí bude pohybovat. Některé děti mohou být touto situací velmi znejistěny a tlumočnický musí být k vyšetření zpětně přizván. Ve většině případů se ale děti snaží o navázání kontaktu. Oddělují od sebe oba jazykové kódy (mateřský jazyk a český jazyk) a za využití neverbálních prostředků se snaží o vedení jednoduchého dialogu. K odbourání zábran pomáhá, když dítěti nabídneme, aby ono nás naučilo pár slov v jeho mateřském jazyce. Náš výkon ho zaručeně pobaví. Občas takto dojde k otevření některých citlivých témat, která jsou potom dokončena s tlumočnickem. Vietnamský chlapec pobývající v ČR teprve jeden měsíc za pomoci posunků a pár slov až v důvěrném kontaktu s psychologem vyjádřil svoji nepohodu ve škole. Před tlumočnickem, který patřil k rodině, měl zábrany.

Posuzování slovní zásoby se nevztahuje pouze k cizincům, ale i k romským dětem, v jejichž případě čeština nebývá primárním jazykem nebo nemají ukotvený ani jeden jazyk. Tyto děti také můžeme nechat popsat dění na obrázku, ale spíše se zaměřujeme na pochopení jednotlivých instrukcí během celého vyšetření. Ukazuje se, že tyto děti mají problém s pochopením některých pojmů a vzhledem k podstatě romského jazyka mají největší problém s kategorizací. V případě romských dětí bychom neměli tuto oblast podceňovat.

Paměť

Paměť si dítě v tomto věku v rodině procvičuje zejména prostřednictvím básniček a písniček. České děti s přednesem nemají problém, cizinci rádi zanotují ve svém mateřském jazyce a ti, co navštěvují mateřskou školku, zvládnou i jednoduchou říkanku v českém jazyce. Ve většině případů se ale jedná pouze o zvukovou reprodukci bez porozumění textu. Romské děti v této oblasti většinou selhávají. Rodiče občas ujišťují o tom, že jejich dítě umí nějaké písničky v romském jazyce, ale dítě to odmítá prokázat. Stud spojený s mluvením romským jazykem v neromském prostředí je u těchto dětí, i starších, častý.

Děti-cizince při práci s obrazovým materiálem můžeme naučit dvě tři nová slova v českém jazyce a po určité době ověřit jejich vštípení.

Obrázek můžeme využít v případě všech klientů také k prověření neverbální paměti. Za tímto účelem jsou vhodnější jednodušší strukturované kresby. Specializované testy na prověření paměti jsme jinak v případě školní zralosti nepoužívali.

Netrénovanost paměti se nejvíce prokazovala v případě romských dětí.

Předmatické představy

V prověřování této oblasti jsme se ponejvíc zabývali uchopením číselné řady, zvládnutí základních početních operací – s oporou i bez, rozeznávání poměru množství, velikosti, délky, rozeznání a pojmenování základních geometrických tvarů. U cizinců se na tuto oblast zaměřujeme zejména v jejich rodném jazyce. Opět pokud navštěvují mateřskou školku, jsou schopni určité úkony zvládnout sami. Největší mezery v této oblasti mají romské děti. Je to jednak v důsledku absence jakékoliv předškolní institucionální přípravy a skutečnosti, že romští rodiče ve svém didaktickém vedení nekladou na tuto oblast důraz. Romské děti mají představu o číslech, ale číselná řada je často neupevněná. V početních operacích mají spíše paměťově ukotveny některé úkony ($1 + 1 = 2$, $2 + 2 = 4$), ale mají víceméně problém s podobně jednoduchými úkony i za pomoci kostiček ($2 + 1$, $3 + 1$). Veliký problém se objevuje ve spojení s absencí znalosti některých pojmů (větší, menší, stejný, dlouhý, delší atd.)

Jemná motorika, grafomotorika, lateralita

Úroveň jemné motoriky můžeme vyzkoušet ze způsobu práce dítěte s jednotlivými testovými předměty, např. při testu SON-R nebo zadávání samotného testu lateralit. Mezi jednotlivými skupinami klientů SIM se neukázaly v této oblasti výrazné rozdíly. Rozdíly se ukazovaly v oblasti grafomotoriky. Její úroveň jsme nejčastěji posuzovali prostřednictvím Testu školní zralosti (Jirásek). V případě romských dětí se projevovала absence kresebného náčiní a nevedení dětí k této činnosti ze strany rodiny. Romské děti nemají zažitou kresebnou techniku, v těchto rodinách to nefunguje jako v našich, kdy jsou děti v malování podporovány a hrdý rodič si nosí kresebné výtvary svého potomka do práce a připevňuje někam na viditelné místo. Výsledné kresby romských dětí často neodpovídají věku, děti nevědí, jak trojrozměrnou realitu přenést na papír, dělá jim problém i překreslování. Poněkud lépe jsou na tom ty děti, které mají starší sourozence a ke kresebnému náčiní se dostanou díky pomůckám svých sourozenců školáků. Vedení dětí v programech včasné péče ukazuje, jak se při systematickém vedení dětí v této oblasti výrazně lepší a že mnoho podprůměrných výkonů je odrazem nepodnětnosti prostředí.

Na zpracování kresby a obkreslování se dále odráží specifika písemného projevu dané kultury. Například arabské děti mají tendenci obrazové materiály zpracovávat zprava doleva, opačný směr jim dělá větší problém.

Percepce

Z percepčních zkoušek jsme měli k dispozici Zkoušku sluchové diferenciaci (WM) pro sluchovou percepci a Edfeldtův reverzní test pro zrakovou percepci.

V reverzním testu se v případě našich klientů neobjevovala nějaká výrazná specifika pro dané skupiny klientů. Očekávali jsme v této zkoušce častější selhávání dětí-cizinců, zejména ze zemí, které nepoužívají latinku, ale naše očekávání se nepotvrdilo. Zřejmě zde má určitý vliv skutečnost, že tyto děti již nějaký čas navštěvovaly mateřskou školu v naší zemi. Nejslabší výkony podávaly romské děti, což opět můžeme přisuzovat nepodnětnosti jejich prostředí (nemají knihy, nemají pastelky, nepracují s obrazovým materiálem). Je u nich potřeba věnovat čas vymezení pojmů stejný a odlišný.

Při zkoušce sluchové percepce podávají nejlepší výkony české děti. Romské děti nemají ve většině případů problém se sluchovou diferenciací. Velké obtíže jim dělá sluchová analýza a syntéza. Při snímání anamnézy a rodinného didaktického prostředí v těchto případech odhalíme absenci říkadelských a verbálních her, která může být příčinou tohoto selhávání. Dále se ukazuje, že nemají některá slova významově ukotvena. U dětí-cizinců je tato zkouška zadávána pouze orientačně. Nesmíme opomenout, že tato zkouška je postavena na fonémech našeho jazyka a v případě analýzy a syntézy se člověk opírá o svoji slovní zásobu.

Pravolevá orientace, tělesné schéma

K této zkoušce používáme běžný dotazník PLO, u cizinců ověřujeme danou oblast v obou jazycích. Orientace v tělesném schématu nedělá našim klientům problém. Těžším úkolem se stává pravolevá orientace, a to zejména pro romské děti. Největší obtíže jim činí kombinace – např. pravý horní roh – a určení polohy zrcadlově – např. ukaž mi levou ruku.

Úroveň kognitivních schopností

K posouzení kognitivních schopností jsme používali test SON-R, který díky své vypracované neverbální administraci snižoval jazykový handicap našich klientů. V případě klientů-cizinců nebývalo mnohdy zapotřebí složitějšího zácvičku. Děti pouze z rozložených testových pomůcek dokázaly vysoudit, o co se v testovém úkolu bude jednat, a samy se dávaly do jeho řešení. Romské děti nenavštěvující mateřskou školu měly s uvedením do úkolu větší problémy. Byly barevným testovým materiálem fascinovány, měly tendence unikat do hry, dělal jim problémy přestup do druhé úrovně, vesměs zde všechny selhávaly. Na zpracování úkolů se velkou měrou podílí nepodnětnost rodinného prostředí, o které nám mohou vypovídat již výkony v předešlých testových úkolech zaměřených na jednotlivé schopnosti.

Sdělení výsledku, zpráva z vyšetření

Výstupem diagnostického šetření je jednak doporučení k zahájení povinné školní docházky, nebo k jejímu odkladu. Dále podklad pro individuální vzdělávací plán, který bude realizován ve školním nebo předškolním zařízení prostřednictvím tutora nebo v rámci skupinového programu včasné péče (ve většině případů se jedná o kombinaci několika přístupů).

Rodiče by měli být řádně informováni, k čemu jsme došli a co z toho pro ně vyplývá. Romští rodiče se o výsledek buďto mnoho nezajímají, nebo nevědí, jak dané kroky naplnit, nemají dostatek energie k jejich realizaci. V každém případě v těchto kauzách dochází k úzké spolupráci s terénními pracovníky, kteří pomáhají závěrečné výstupy přenášet a realizovat.

Cizinci, kteří velmi stojí o to, aby jejich potomek nastoupil povinnou školní docházku, mají tendenci veškeré naše výstupy odkývat, aniž by mnohdy přesně porozuměli, o co se jedná.

Na závěrečné setkání je dobré nechat si dostatek času, informovat rodiče, že to nějaký čas potrvá, a v klidu se rodičů doptávat, jak danou věc pochopili a zda si umí představit, jak budou daná doporučení realizovat. Vyvarujeme se tím toho, že by naše doporučení nebyla naplněna.

Při sdělování výsledků se můžeme občas dotknout citlivých míst spojených s odlišnou kulturou. Bylo tomu například při sdělování výsledků syrským rodičům dvojčat – chlapec a dívka. Dívka při vyšetření vyšla mnohem lépe než chlapec, což bylo pro rodinu nepřijatelné. Žena nemá v jejich kultuře stejnou hodnotu jako muž. Výsledek, že by dívka mohla nastoupit do školy a chlapec ne, by bylo pro rodinu důkazem nesprávně vedeného šetření. Proto, abychom mohli citlivě a kompetentně podat výsledky vyšetření, potřebujeme mít dostatek informací o backgroundu clientské rodiny. Tímto jsme opět na začátku, u důležitosti řádného uvedení do testové situace a sběru anamnézy.

Písemná zpráva z vyšetření, která bude dítě doprovázet do školy, by měla být podrobná a vesměs by se v ní měly objevit výše uvedené body. Nejedná se o běžné děti, ale o žáky, kteří už jen ze své podstaty budí v učitelích nejistotu. Ať už se jedná o romského žáka, u něhož panují předsudky o jeho neprospěchu a problematickém chování, nebo žáka-cizince, který je učitelovou noční můrou vzhledem ke své jazykové bariéře. Podrobná zpráva zachycující klientovy silné a slabé stránky, závěry propojující skutečnosti z klientova rodinného zázemí s aktuálními výstupy a určitá predikce do nejbližší budoucnosti může usnadnit učiteli přístup k tomuto dítěti. Další podpora při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, představení tuteurského programu a občasná podpora v hodinách je pro učitele oporou a napomáhá k vytvoření pozitivního vztahu mezi jím a žákem.

Použitá literatura:

- J. Muhič: Interkulturní poradenství 2004, IPPP, Praha 2004
- V. Sekyt: Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do škol
- M. Vágnerová: Školní poradenská psychologie pro pedagogy, Karolinum, Praha 2005
- M. Vágnerová: Vývojová psychologie I., Karolinum, Praha 2005
- M. Vágnerová, Z. Hadj-Mousová, S. Štech: Psychologie handicapu, Karolinum, Praha 2004
- Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., Vágnerová, M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících, Portál, Praha, 2001

Převzato z:

Mikulková, G. & Jirásková, P. (2008). *Manuál včasné péče*. Praha: IPPP ČR.