

4 Přechod do základní školy

V předchozích kapitolách jsme se věnovali možnostem pedagogické diagnostiky, kterou provádí učitelka v mateřské škole. Následující kapitola se bude věnovat především diagnostikování dětí z hlediska školní zralosti a připravenosti pro vstup do základní školy. Nazírat ji budeme zejména prostřednictvím psychologického diagnostikování v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) a speciálně pedagogickém centru (SPC).⁴ Pro učitelku v mateřské škole je důležité vědět, jak probíhá psychologické testování, zejména proto, aby mohla adekvátně doporučit děti k vyšetření ve školských poradenských zařízeních. Dále díky těmto znalostem bude učitelka v MŠ schopna správně informovat a motivovat rodiče ke spolupráci se školskými poradenskými zařízeními.

Cílem této kapitoly je, aby bylo pedagogické diagnostikování v mateřské škole účinné a směřovalo k stimulaci dítěte a pozitivní motivaci rodičů k tomu, aby se systematicky věnovali dítěti a jeho celkovému rozvoji, který mu umožní bezproblémový přechod do základní školy. Výsledkem by tedy neměla být stigmatizace.

Riziko pedagogické diagnostiky je často spatřováno v uvádění specifických diagnóz či nálepek. Z hlediska předškolní pedagogiky je těžiště diagnostické práce v důsledném popisu chování dětí, jak v kolektivu, tak při běžných činnostech týkajících se sebeobsluhy, v kontaktu s dospělým a při plnění předškolních aktivit. Předčasná diagnóza – nálepka může zatížit diagnostický proces ostatních odborníků, ovlivnit negativně vztah rodičů k dítěti a tím dítěti ublížit. Velká část problémového chování v předškolním věku jde na vrub ne specifické diagnóze, ale dlíším nezralostem ve vývoji dětí, adaptačním problémům, ať již v MŠ nebo v domácím prostředí.

Základní otázka pedagogicko-psychologické diagnostiky školní připravenosti by tedy měla znít: „Za jakých konkrétních podmínek se bude konkrétní dítě optimálně rozvíjet ve školním prostředí?“

⁴ Posouzení školní zralosti, odklad školní docházky (§ 37 školského zákona č. 561/2004 Sb.).

4.1 Co znamená školní připravenost

Školní připravenost je souborný název pro fyzickou, duševní a sociální způsobilost dítěte pro vstup do školy a je výsledkem předchozí etapy vývoje dítěte. V některých publikacích se setkáváme s termínem školní zralost. Tento termín vychází z vývojové psychologie a má u nás delší tradici. Pro naše účely se však více přikláníme ke stále častěji v pedagogické praxi používanému pojmu školní připravenost.

Školní zralost zdůrazňuje spíše aspekt biologický, vycházející z dispoziční složky organismu či procesu zrání (zejména CNS), zatímco školní připravenost je termín komplexnější a odkazuje na mnohé kompetence vázané na učení, které jsou závislé na specifickém působení sociálního prostředí (Vágnerová, 1999).

Mertin (2010, 238) pojímá „zralost/připravenost jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy“. Langmeier a Krejčířová (2006) pojímají školní zralost jako biologickou zralost, ale i zralost rozumovou, citovou a sociální – jako výsledek součinnosti maturace CNS se stimulačními faktory prostředí. Podobně Thorová (2015, 398) uvádí, že je „vhodnější používat zažitý jednotný pojem školní zralosti, který zahrnuje zralost i připravenost, tedy doménu ovlivněné zráním i učením“.

Vstup dítěte do školy představuje v jeho životě velkou změnu. Nářočnost tohoto období lze ilustrovat na částečně změně funkce hry. Spontánní hra, která byla dosud dominantou v životě dítěte, je po nástupu do školy částečně nahrazena strukturovanou činností, jež má charakter „povinnosti“ a vyžaduje od dítěte záměrnou soustředěnost a systematicčnost. Spontánní hra se postupně z hlavní činnosti transformuje do volnočasové aktivity. Dítě se tudíž musí vyrovnávat nejenom s vývojovými úkoly, ale je také vystaveno nárokům nové situace, která souvisí s požadavky společností a kultury. Tlaky na dítě v tomto období tedy mají dvojí povahu: a) očekává se, že zrání CNS dítěte dosáhne určité úrovně, která se projeví v různých oblastech, jako je například kognitivní výkon, sociální adaptace či regulace emocí, b) předpokládá se, že dítě s rozvinutými dispozicemi v uvedených oblastech bude připraveno ke vstupu do školy, tedy bude schopno se vzdělávat. Tato připravenost je v naší kultuře kultivována a „ověřo-

vána“ v institucích předškolního vzdělávání a přirozeně též v rámci rodiny.

Předškolní období ve vývoji dítěte bývá pojímáno různě, někdy je takto chápána celá etapa od narození až po vstup do školy, adekvátnější jsou však pojetí předškolního věku jako vývojové periody mezi třetím až šestým rokem života. Při posuzování školní připravenosti se navíc zaměřujeme na užší vývojovou etapu, v níž dochází k takovým změnám, jejichž dovršení umožní dítěti bezproblémový nástup do školy a pokud možno radostné absolvování prvního roku školního života. Mohli bychom ji nazvat obdobím dítěte předškolního ročníku, kdy mezi zhruba pátým a šestým rokem života dítěte můžeme sledovat postupné dosahování zralosti a připravenosti k institucionálnímu vzdělávání.

Hodnocení školní zralosti a připravenosti není jednoduchým úkonem porovnání výkonu dítěte s nějakým standardem. Je třeba mít na zřeteli, že vývojová úroveň kognitivních funkcí a sociálně emočních projevů dětí je v tomto období značně variabilní, mnohdy nerovnoměrně rozvinutá a především v důsledku plasticity a flexibility psychiky se rychle proměňuje. Proto je třeba, aby učitelky ve svých závěrech o školní připravenosti dětí braly v úvahu uvedené vývojové možnosti dětí tohoto období a v případě pochybnosti se raději obracely na psychologa, který může svými prostředky detailněji prozkoumat potenciál dítěte ke vstupu do školy, repektive schopnost učít se v podmínkách dané společnosti a kultury.

Hodnocení školní připravenosti zahrnuje řadu otázek, jejichž zodpovězení vede k vytvoření určitého profilu zralosti psychických funkcí dítěte (tělesnou zralost lze také považovat za součást školní zralosti, avšak jejímú posouzení se v tomto textu nevěnujeme). Ptáme se například, jakou úroveň má sluchová a zraková percepce, jak je rozvinuta jemná a hrubá motorika či grafomotorika, jaká je krátkodobá a dlouhodobá paměť dítěte, jak jsou rozvinuty dílčí složky jeho myšlení, zda se dokáže přiměřenou dobu soustředit na úkol, zajímá nás jeho řeč, jakou má slovní zásobu a jak mu řeč pomáhá v regulaci chování a emocí, jaké jsou volní a motivační vlastnosti dítěte, jak reaguje na autoritu, vrstevníky, zda je přiměřeně emancipovaný od závislosti na rodičovské kontrole, jak dokáže regulovat afekty. Psychickou zralost dítěte lze tudíž vymezit jako zralost poznávacích a rozumových funkcí a schopností (někdy uváděných jako kognitivní), pracovní vyspělost a citovou a sociální zralost (podle Říčana a Krejčířové, 1997). Uvedené funkce budeme dále speci-

filkovat a ukážeme, jak lze pozorováním chování dítěte školní přípravu nastavit v relevantních oblastech odhadnout.

4.1.1 Kognitivní schopnosti

Na počátku školního věku očekáváme u dětí přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací. Podstata nového vývoje myšlení je v tom, že dítě zvládá různé transformace v mysli současně – chápá již identitu, zvrátlost (reverzibilitu) a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence (Piaget, 1999).

U zralého dítěte zjišťujeme na prahu školní docházky prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí a na druhé straně jejich narůstající integraci. Obojí lze zachytit ve vývoji vnímání i myšlení dítěte. Tento vývoj pozorujeme např. v dětské kresbě. Od analytické kresby – kresba vzniká přidáváním jednotlivých částí – povolna přechází k syntetickému znázornění postavy a dalších objektů dle ucelené představy, která je dokladem zásadní kvalitatívni proměny dětského pojmání světa (Jirásek, 1965)⁵.

Jedním ze základních předpokladů úspěšného začlenění dítěte do školního procesu je jeho schopnost a motivace zapojit se do vzájemné komunikace. Schopnost vzájemné komunikace (verbální či neverbální) je základním projevem „teorie mysli“. Teorie mysli (theory of mind – TOM) je kognitivní kapacita porozumět přesvědčením, přáním a záměrům druhých, které se odlišují od vlastních, případně se s nimi shodují (Premack, Woodruff, 1978). Už v období mezi devátým a patnáctým měsícem věku děti dosahují fáze, kdy jsou schopny aktivně sdílet pozornost a víceméně neverbálně komunikovat význam okolních podnětů (očima se tážou matky na určitou situaci a dle její reakce pak nasměrují své jednání). Psychické pochody dětí začínají být reflektované. Ke stabilizaci a vytvoření TOM v její celistvosti dochází u dětí s běžným vývojem kolem čtvrtého roku věku (Wellman, Cross, Watson, 2001). Ovšem například u dětí s poruchami autistického spektra dochází v rozvoji teorie mysli k větším či menším

5 Diagnostické závěry vyplývající pouze z kresby dítěte mohou být velmi zavádějící. Při interpretaci kresby a to i v případě posuzování vývojové úrovně dítěte je potřeba opřít se při formulování závěru diagnostického vyšetření o výsledky více metod (u posuzování osobnostních aspektů je to obdobné).

odchylkám. V roce 1985 byla teorie o deficitu v teorii mysli u těchto dětí podložena výzkumně. Fritthová využila test, nazvaný podle hlavních postav Sally-Anne test⁶, který se ukázal jako senzitivní nástroj k určení deficitu v sociální kognici – někdy také nazývaný test mylné představy nebo test teorie mysli prvního řádu (Baron-Cohen, Leslie, Fritth, 1985).

Komplexnímu mapování úrovně teorie mysli u českých dětí předškolního věku v souvislosti s institucionální péčí a typem vzdělávání se věnovala Marsová a kol. (2014).

4.1.2 Emoční a sociální dovednosti

Při posuzování sociální a emoční připravenosti sledujeme schopnost identifikace, porozumění a regulace emocí, řešení sociálních problémů, přiměřené vyjadřování emocí a schopnost prosociálního chování.

Při diagnostice psychosociálního vývoje dítěte se zaměřujeme jen na dítě samotné, ale rovněž na jeho zázemí a rodinu jako celek. Přechod z mateřské školy do základní školy představuje pro dítě i pro rodiče velkou zátěž. I v případě, že dítě i rodina jsou na situaci plně připraveny, se všichni zúčastnění potýkají s psychosociálním stresem. Můžeme si tedy představit, jak složitá situace teprve musí být pro dítě a rodinu při zatížení v socioekonomické či zdravotní oblasti nebo z důvodu závažné životní události. Je třeba brát zřetel na důležité události v životě dítěte: nejen jednoznačně nepřijemné, jako je například rozvod rodičů či nemoc, ale i na komplexnější, jako je například stěhování nebo narození sourozence.

4.1.3 Pracovní vyspělost

Relativně novým termínem používaným v diagnostice školní připravenosti jsou exekutivní funkce, především protože umožňují udržet informace či instrukce v mysli během školních aktivit, zaměřit se na relevantní podněty během řešení problémů a nevyrušovat se vnějšími či vnitřními distraktory neboli rušivými podněty. Mohli bychom je tedy považovat za předpoklad pracovní vyspělosti. Tyto dovednosti jsou také důležité při rozvoji volní kontroly, odložení uspokojení či kognitivní

6 Modifikace testu provádějící teorii mysli, který uvedli Perner a Wimmer v roce 1983, jedná se o tzv. Lentilkový test.

a emoční seberegulace⁷ (Blair, Razza, 2007). V diagnostice se tedy zaměřujeme na schopnost plánování, zaměřenost cíle, flexibilitu, přepínání pozornosti a kontrolu impulzů. Zkoušky exekutivních funkcí jsou součástí standardizovaných inteligenčních souborů či existují jako samostatné testy. Důležité informace o rozvoji exekutivních funkcí získáváme ale samozřejmě během pozorování dítěte v různých situacích.

Z tohoto úhlu pohledu se jeví jako velmi žádoucí programy zaměřené na rozvoj exekutivních dovedností. Činnosti, které podporují rozvoj exekutivních funkcí, jsou např. práce s počítacem – při procvičování pracovní paměti, cvičení aerobiku, trénink všímavosti (mindfulness), jóga a Montessori aktivity (meditace v chůzi aj.) (Diamond, Lee, 2011).

Fitzpatricková a kol. (2014) dále uvádí, že snaha o rozvoj exekutivních dovedností může pomoci dětem znevýhodněným kvůli socioekonomickému statusu/postavení redukovat rozdíly ve školní připravenosti. Děti s nižším socioekonomickým statutem/postavením projevují více externalizující chování a jsou méně zaměřené na úkol. Exekutivní funkce přispívají k dosažení úspěchu, protože děti umožňují se zaměřit na relevantní informace při plnění úkolu a rozpoznat je, „v mlze“ všech možných distraktorů. Dle Duncana a kol. (2007) predikuje úspěšnost dětí na základních školách především pozornostní dovednost, důležitá komponenta exekutivních funkcí.

V poslední době je v popředí zájmu odborníků výzkum soukromé řeči (Krafft, Berk, 1998). Kyjovková a Lacinová (2010) uvádí, že podpora produkce soukromé řeči pomáhá dětem rozvinout formy seberegulace, zejména při aktivitách v rámci zóny proximálního vývoje (například při úkolech souvisejících s přípravou na školní docházku). Pokud pedagog či vychovatel soukromou řeč dítěti umožní a respektuje ji, je to slibný způsob, jak pomoci dětem se speciálními potřebami (např. děti s ADHD, s výchovnými problémy, poruchami učení, poruchami autistického spektra). Tato externalizace regulačních funkcí je nutným krokem na cestě k jejich internalizaci (Vygotski, 1970).

Půlroční odstup v diagnostice školní připravenosti může u dítěte tohoto vývojového období přinést velké změny, a proto také se oproti dřív-

⁷ Autoři uvádí jako zásadní aspekt emoční regulace inhibici (ta se projevuje u úkolů vyžadujících pracovní paměť jako utlumení nežádoucí odpovědi, která interferuje s úspěšným ukončením úkolu) (Blair, Razza, 2007)

vejší zkušenosti posunula realizace školního zápisu ze zimních měsíců do jarních.

Pro děti s odkladem školní docházky je již dnes velmi rozšířená možnost zařazení do přípravného ročníku základní školy. Další možností jak rozvíjet dítě v deficitních oblastech dlítých funkcí jsou tzv. edukacně stimulační skupinky, které probíhají v samotných MŠ nebo při poradenských centrech. Ve skupinkách se účastní všech lekcí společně s dítětem i rodiče, aby získali dovednosti k následné domácí přípravě.

4.2 Vyšetření školní připravenosti školským poradenským zařízením

Poradenský pracovník (psycholog, speciální pedagog) provádí tzv. depistáž školní připravenosti. Zajímavým trendem je depistáž v terénu. V tomto případě provádí depistážní vyšetření poradenští pracovníci přímo v prostředí MŠ⁸. Depistážní vyšetření se zaměřuje na orientační vyhledání dětí školsky nezralých, dětí s nerovnoměrným vývojem a dětí mimořádně nadaných. Po dlouhá léta se používala k depistáži školní zralosti v našem prostředí Jiráskova verze (1971, 1992) klasického Kernova testu – Orientační test školní zralosti. Z něj byly převzaty a modifikovány některé subtesty a zařazeny do nového depistážního nástroje – MaTeRS – Test mapující připravenost pro školu (Vlčková, Poláková, 2013). MaTeRS je standardizovaný, standardizace proběhla v letech 2013–2014. Test se podrobněji zabývá jednotlivými vývojovými oblastmi a obsahuje také orientační zkoušku početních a předpočetních znalostí a stává se tak uceleným diagnostickým materiálem. Popisuje kompetence v oblasti kognitivních funkcí, sociálně adaptivního chování a pracovních předpokladů a návyků. Výhodou tohoto nástroje je možnost skupinové administrace přímo v prostředí MŠ.

Dalším nástrojem užívaným v ČR je Diagnostika školní připravenosti (Šmardová, Bednářová, 2015). Diagnostický nástroj byl standardizován v letech 2012–15 v PPP Brno v rámci projektu „Diagnosticko-intervenční nástroje jako prevence školní neúspěšnosti a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ ve dvou variantách, jedna

⁸ Vyšetření může proběhnout samozřejmě jen se souhlasem rodičů.

z nich je určena přímo pro pedagogy škol a pracovníky školských poradenských pracovišť.

V oblasti globálního posouzení kognitivních funkcí se používají zejména testy WISC-III, Woodcock-Johnson International Editions, IDS – Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let a neverbální test SON-R 2½ – 7, vhodný zejména pro děti, které mají obtíže v oblasti komunikace a řeči, a pro děti z cizojazyčných rodin.

4.2.1 Možnosti psychologického testování: Dynamické testování

Otázka pro poradenského psychologa se v nastupujícím inkluzivním trendu proměňuje z „jakou nejvhodnější diagnózu stanovit“ na „jakým způsobem mohu pomoci učitel i individuálnímu programu pro dané dítě“. V tomto směru je inspirativní přístup dynamického testování.

Autoři dynamického testování se odvolávají na fakt, že Binet definoval inteligenci jako „schopnost se učit“, ale jeho škála a škály jeho následovníků měří především to, co se dítě již naučilo. Při dynamickém testování se klade důraz na proces vyšetření, nikoliv na pouhý skórový výsledek. Usuzuje se na schopnost (potenciál) osvojit si postupy řešení úkolů předkládaných administrátorem v průběhu vyšetření.

Administrátor při vyšetření poskytuje testovanému dítěti zpětnou vazbu o tom, jak se mu v dané úloze daří, a dle potřeby ho směřuje ke vhodnějšímu způsobu práce s úlohou. Přitom sleduje reakce dítěte na tuto zpětnou vazbu a míru přizpůsobení jeho práce k daným postupům (Krejčová, 2015). Výsledky testování tedy nesměřují k diagnóze ani nesdělují, jaká je úroveň dítěte vzhledem k populační normě. Není tedy důležité, co už dítě umí, ale spíše to, co je schopné se momentálně naučit nového.

Při dynamickém vyšetření testující hledá a opakuje funkční vzorce v interakci s dítětem. Pokud administrátor zjistí, že dítěti k pochopení a úspěšnému dokončení úlohy pomáhá určitý způsob práce, naučí ho tímto způsobem pracovat.

Dynamický přístup si klade ambice testovat kognitivní procesy, které jsou nezbytné pro učení se, zároveň se stavět senzitivně k minoritním populacím (Hessels, 1997) a v neposlední řadě zdůrazňovat potenciál pro pomoc a vedení odborníkům (Lidz, Elliott, 2000).

Koncept dynamické diagnostiky vychází z Vygotského teorie zóny proximálního vývoje. V každém okamžiku se dítě nachází před nějakou výzvou, kterou ještě neumí překonat. Pokud však tuto výzvu odhalíme, můžeme dítěti pomoci s jejím zvládnutím, a tak přirozeně urychlit vývoj (Vygotskij, 2004).

Příkladem dynamického testování, jehož adaptace se vyskytuje i v ČR, je např. americká škála pro děti od tří do pěti let autorek C. S. Lidzové a R. H. Jepsenové z roku 1997: Application of Cognitive Functions Scale (ACFS). Sestává z pretestu, semi-strukturované intervence a post-testu. Další škálou je Feuersteinova LPAD: Learning Propensity Assessment Device (LPAD; Feuerstein, Feuerstein, Gross, 1997, dle Geva, Wiener, 2015). Dynamické testování čelí kritice nedostatečné standardizace. Prediktivní validita těchto škál je úzce spjata s aktivitou odborníka, což je z hlediska psychometrických konvencí problematické (Elliott, 2003).

4.3 Spolupráce s poradenskými zařízeními a rodiči

Aktuální inkluzivní trend ve vzdělávání klade na osobu pedagoga v roli diagnostika větší požadavky, než tomu bylo v minulosti. Diagnostika (pedagogická) v MŠ je často součástí deprivace, např. specifických potřeb dětí či školní připravenosti, které však může stanovit až psycholog, zpravidla ve školských poradenských zařízeních, tj. pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) či speciálně pedagogických centrech (SPC). Spolupráce odborníků v tomto ohledu není pouze vhodná, ale nezbytná, protože jednotliví odborníci disponují o dítěti různými informacemi. Přistupují k dítěti z jiných pozic. Zatímco pedagog má hodnotné zkušenosti z pozorování každodenního chování dítěte (např. jeho chování v kolektivu, sebeobsluhy, komunikace s dospělými autoritami), pracovník ve školském poradenském zařízení (psycholog, speciální pedagog) získává díky diagnostickým nástrojům z krátkodobého intenzivního diagnostického procesu informace jiného charakteru. Jde zejména o poznatky v oblasti rozvoje rozumových schopností, emoční zralosti, sociální zralosti atd. Díky standardizaci diagnostických nástrojů má psycholog (speciální pedagog) možnost individuální výsledky srovnat s populační normou. Teprve až „komunikace“ výstupů jednotlivých odborníků spolu s rodiči poskládá věrohodný obraz o posuzovaném dítěti.