

PRIPRAVENOSŤ NA ŠKOLU: ČO? KTO? AKO?

JÁN FERJENČÍK

Katedra psychológie, Filozofická fakulta UPJŠ, Košice

SCHOOL READINESS: WHAT? WHO? HOW?

Abstract: The article is concerned with the current state of understanding, diagnosing and treating the school readiness in Slovakia, from both theoretical and practical point of view. In the first part of the article, school readiness is defined as an umbrella term integrating readiness of a child for school, readiness of a family for school, and also readiness of a school for child in their mutual interaction. It is emphasised that child's readiness for school should be understood as a multicausally determined and multidimensional concept reflecting five broad areas: physical and motor development, social and emotional development, language and communication development, approaches toward learning, cognitive development and general information. The second part of the article is devoted to discussion on advantages and limitations of diagnostic tools in relation to school readiness. The author differentiates between two big groups of screening methods. The first one is more traditional and emphasises mainly cognitive aspects. This group of tools measures current performance of a child. The second group of methods is represented by diagnostics based on long-term observation of a child. In the third and fourth part of the article, the author describes the current state of school readiness management and discusses a role of a psychologist in it.

Key words: school readiness, assessment of school readiness

Diagnostika školskej pripravenosti patrí k štandardným a tradičným aktivitám psychológov CPPPpP. Naviac, v kontexte mnohých iných úloh, ktoré psychológovia v týchto inštitúciách plnia, je táto aktivita považovaná za relatívne jednoduchú a bezproblémovú: jasné sú jej ciele, jasný je objekt, subjekt i obsah tejto diagnostiky a v zásade sú k dispozícii aj viaceré diagnostické nástroje. Zodpovedá však realita

tomuto rozšírenému povedomiu? Naozaj je všetko v tejto oblasti jasné a jednoznačné? Naším zámerom je bližšie sa venovať základným otázkam teórie a praxe školskej pripravenosti. Ambíciou nie je dať na tieto otázky definitívne a rigorózne odpovede, skôr chceme upozorniť na to, že veci nie sú také bezproblémové, ako sa zdajú, a navodiť dôkladnú odbornú diskusiu a relevantný výskum. Tri hlavné okruhy príspevku predstavujú: Obsah a charakter školskej pripravenosti, metódy diagnostiky školskej pripravenosti a kompetencie v posudzovaní školskej pripravenosti.

Obsah a charakter školskej pripravenosti

Posudzovanie pripravenosti na školu nie je nová téma. V odbornej literatúre sa objavila už na prelome devätnásteho a dvadsiateho storočia v prácach J. H. Pestalozziho (Kagan, 2003). Z. Matějček (1991) dokonca pripisuje prvé úvahy o nej ešte J. A. Komenskému. Napriek tomu a napriek skutočnosti, že vo veľmi všeobecnej rovine panuje približná zhoda v tom, o čo asi ide, samotná povaha, obsah a charakter školskej pripravenosti je u nás stále vnímaný divergentne, čo sa nežiaduco odráža aj v rôznych preferovaných označeniach (školská pripravenosť, pripravenosť dieťaťa na školu, spôsobilosť dieťaťa na školu, školská zrelosť).

Už spomenutý J. H. Pestalozzi nazeral na školskú pripravenosť ako na funkciu premenných osobnosti dieťaťa. Pripravenosť na školu je podľa neho súhrnom viacerých kognitívnych charakteristík dieťaťa, daných predovšetkým stavom jeho biologickej výbavy a biologicky podmieneného zrenia. Ako upozorňujú napríklad M. Vágnerová a J. Klégrová (2008), vek okolo šiestich rokov dieťaťa ako základné kritérium pre začatie školskej dochádzky, bol vybraný práve preto, že je obdobím výrazných vývinových zmien týkajúcich sa fyzických, psychologických i sociálnych aspektov. Dozretie týchto funkcií a spôsobilostí má byť teda predpokladom úspešného štartu školskej dochádzky a ďalšieho vzdelávania. Neprekvapuje preto, že v českom a slovenskom prostredí sa po dlhé roky zaužíval na označenie týchto skutočností pojem „školská zrelosť“. Jedna z najplyvnejších československých osobností v tomto smere, Zdeněk Matějček, ktorý dôsledne presadzoval pojem školská zrelosť oproti používaniu pojmu školská pripravenosť, argumentoval, že pri posúdení toho, či je dieťa pripravené začať sa vzdelávať v škole, ide „viac než o dodané vedomosti a zručnosti práve o biologickú zrelosť nervového systému, ktorá podmieňuje schopnosť sústredenia, pracovnú vytrvalosť, kontrolu impulzivity...“ (Matějček, 1991, s.113). V tomto duchu a s touto terminológiou pracujú v českom aj slovenskom odbornom priestore naďalej viacerí autori (Svoboda, 2001; Vágnerová, Klégrová, 2008).

Napriek nespornej významnosti biologických procesov zrenia, úspešný alebo neúspešný štart dieťaťa do školy závisí od mnohých ďalších činiteľov, ktoré nemožno pri posudzovaní pripravenosti dieťaťa na školu vynechať. To, čo sa chceme o dieťati

pred jeho vstupom do školy dozvedieť, je odpoveď na otázku, či sa dokáže úspešne konfrontovať s požiadavkami, ktoré naň bude klásť prostredie školy. Toto však nie je jediná otázka, na ktorú by sme v súvislosti so vstupom dieťaťa do školy mali hľadať odpoveď. A celkom iste to tiež nie je iba otázka o zrelosti; je to otázka pýtajúca sa na momentálny stav vývinu, ktorý, ako poznamenávajú aj V. Dočkal a B. Filípková (2010), je podmienený nielen biologickým zrením, ale aj vplyvom kultúry, výchovy a spôsobmi, akými sa dieťa s týmito vnútornými a vonkajšími vplyvmi vyrovnáva. V tejto súvislosti treba upozorniť na ďalšiu významnú črtu posudzovania pripravenosti dieťaťa na školu. Je ňou fakt, že toto posudzovanie široko prekračuje rámec kognitívneho fungovania dieťaťa. Kým pôvodný pohľad na pripravenosť dieťaťa na školu sa zameriaval takmer výhradne na také charakteristiky dieťaťa, akými sú vyzretosť jeho vnímania, pozornosť, pamäť, či vedomosti, veľmi skoro sa ukázalo, že za úspešným, či neúspešným štartom školskej dochádzky, stoja aj početné iné, nekognitívne premenné. Približne od sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia sa začal všeobecne akceptovať model, posudzujúci pripravenosť dieťaťa na školu v troch oblastiach: kognitívnej, sociálnej a emocionálnej (Svoboda, 2001).

Súčasný pohľad je však ešte širší. Pripravenosť dieťaťa sa diferencuje a hodnotí vo viacerých než spomenutých troch dimenziách; súčasne je možné a potrebné rozlišovať medzi pripravenosťou dieťaťa na školu ako užším pojmom a školskou pripravenosťou ako komplexným zastrešujúcim konštruktom. Pripravenosť dieťaťa na školu je dnes viac-menej konsenzuálne posudzovaná v piatich veľkých kategóriách alebo dimenziách: fyzický a motorický vývin, sociálny a emocionálny vývin, jazykový a komunikačný vývin, prístup k učeniu, kognitívny vývin a všeobecné vedomosti (Kagan, 2003; Scott-Little, Kagan, Frelow, 2006; Hair et al, 2006). V kategórii fyzického a motorického vývinu ide najmä o hodnotenie tzv. veľkej a jemnej motoriky. Sem patrí aj klasické zisťovanie tzv. filipínskej miery, ale tiež napríklad zisťovanie pohybovej obratnosti a schopnosti dieťaťa narábať s drobnými predmetmi (skladačky), používať ceruzu, nožnice a pod. Kategória sociálneho a emocionálneho vývinu sa týka hodnotenia schopnosti dieťaťa regulovať svoje emócie a sociálne interagovať. Tu sa zisťuje napríklad to, ako je dieťa spôsobilé nadväzovať vzťahy s rovesníkmi i dospelými, ako vie znášať záťaž, ovládať svoje emócie a momentálne popudy, alebo riadiť sa pokynmi iných, či preberať zodpovednosť za svoje správanie. V oblasti jazykového a komunikačného vývinu býva terčom pozornosti to, aká je slovná zásoba dieťaťa a jeho porozumenie hovorenej reči, ako dokáže samé používať jazyk na vyjadrenie vlastných predstáv a prianí, ale aj to, ako vie navodzovať a udržiavať rečovú komunikáciu s rovesníkmi a dospelými. Kategória prístupov k učeniu posudzuje rozvoj a schopnosti dieťaťa zamerané priamo na pracovné a v užšom význame učebné aktivity. Tu sa zisťuje, ako je dieťa motivované učiť sa v škole, či je zvedavé a rado objavuje nové veci a činnosti, ako dokáže vytrvať v zadaných činnostiach atď. Piata oblasť zisťovania pripravenosti dieťaťa na školu sa týka klasického posudzo-

vania jeho kognitívneho vývinu a získaných vedomostí a zručností (vyvodzovanie vzťahov, krátkodobá a dlhodobá pamäť, diferencovanie tvarov, číselné predstavy, poznanie farieb atď.).

Ako je vidieť z tohto krátkeho prehľadu, všetky uvedené oblasti sa týkajú toho, čo môžeme nazvať premennými osobnosti dieťaťa. Ich dôkladnou analýzou teoreticky dokážeme dať odpoveď na otázku, či vo všeobecnosti stupeň vývinu dieťaťa v sledovaných oblastiach vytvára predpoklady pre jeho úspešné zaškolenie. Toto je otázka, ktorú reprezentuje koncept pripravenosti dieťaťa na školu. Avšak, pripravenosť dieťaťa na školu a školská pripravenosť nie sú synonymá. Doteraz diskutovaná pripravenosť dieťaťa na školu totiž predpokladala, že pre úspešný štart školskej dochádzky je potrebné, aby dieťa disponovalo nejakým definovaným súborom schopností, zručností, vedomostí a spôsobilostí (pripravenosť dieťaťa na školu = funkcia premenných osobnosti). Úspešnosť včlenenia sa dieťaťa do školského prostredia však nezávisí iba od týchto činiteľov. Školská dochádzka totiž predstavuje konfrontáciu a nároky nielen na dieťa, ale aj na jeho rodičov, učiteľov, spolužiakov, ba i na širšie sociálne prostredie v zmysle kultúrnej a sociálnej stimulácie. Ak je namieste pýtať sa, či je dieťa pripravené na školskú dochádzku, potom je rovnako odôvodnené a potrebné sa pýtať, či a ako je na túto dochádzku pripravená jeho rodina, ako technicky, organizačne, odborne a personálne sú na ňu vybavené naše školy, ako je na ňu pripravená širšia komunita, v ktorej sa dieťa pohybuje, atď. Na potrebu venovať pozornosť pripravenosti školy u nás upozornil V. Dočkal (2005). Dve krátke ilustrácie z praxe môžu poslúžiť na dokreslenie: Dieťa odoslané učiteľkou po prvom mesiaci školskej dochádzky na psychologické vyšetrenie ako nepripravené na vstup do školy bolo premiestnené do inej školy a k inej učiteľke, kde pokračovalo vo vzdelávaní bez zjavnejších problémov. Bolo teda na školu nepripravené dieťa, alebo boli predstavy o jeho pripravenosti rozdielne u učiteľiek? Ako druhá ilustrácia môžu slúžiť deti z rómskych osád. Zisťovanie miery ich pripravenosti na školu obyčajne vedie ku všeobecnému negatívnemu záveru. Ak sú ale generálne takmer všetky tieto deti nepripravené na školu, potom ich osobná, individuálna nepripravenosť je celkom jasne iba sekundárnym dôsledkom nepripravenosti sociálneho prostredia, z ktorého prichádzajú do škôl. Ako je na ich školskú dochádzku pripravená ich rodina, škola i celá spoločnosť? (To sú napríklad otázky predškolskej prípravy, ale aj jazyka vzdelávania, technického a personálneho zabezpečenia vzdelávania atď.)

Celkom jasne tak vidieť, že školská pripravenosť ako strešný pojem je spoločným priesečníkom pripravenosti na školu nielen zo strany dieťaťa, ale aj zo strany jeho rodiny a školy. Táto skutočnosť našla svoj odraz aj v publikovanom materiáli UNESCO, definujúcom školskú pripravenosť ako pripravenosť dieťaťa na školu, pripravenosť škôl na deti a pripravenosť rodín na školu (Britto, 2012). Praktické implikácie tohto záveru sú tiež zjavné: 1. pripravenosť dieťaťa na školu nie je možné posudzovať izolovane od posúdenia toho, ako je na vstup dieťaťa do školy pripravené jeho najužšie,

ale aj širšie prostredie, akú pomoc alebo naopak riziká toto prostredie prinášalo a bude prinášať, 2. pripravenosť dieťaťa na školu je treba posudzovať aj v kontexte podmienok konkrétneho školského prostredia, do ktorého dieťa prichádza, a 3. tak, ako možno cielene ovplyvňovať mieru pripravenosti dieťaťa na školu, je potrebné a žiaduce optimalizovať aj pripravenosť rodín a škôl.

Metódy diagnostiky školskej pripravenosti a pripravenosti dieťaťa na školu

Ako sme uviedli už vyššie, to, či dieťa úspešne vstúpi do procesu vzdelávania na základnej škole, nezávisí iba od jeho osobnej pripravenosti na školu. Pre spoľahlivú prognózu a prípadnú účinnú pomoc je potrebné brať do úvahy aj pripravenosť rodiny na školu, či pripravenosť konkrétnej školy. Ak aj bude pozornosť sústredená najmä na diagnostiku pripravenosti dieťaťa, vždy je myslená a umiestnená v kontexte týchto ďalších neoddeliteľných zložiek.

Ako teda diagnostikovať pripravenosť dieťaťa na školu? Ani odpoveď na túto otázku nie je celkom jednoduchá. Nástroje na zisťovanie školskej pripravenosti sa totiž menia vzhľadom na ich účel, a tým aj obsah a dizajn. Vzhľadom na skutočnosť, že posudzovanie pripravenosti dieťaťa na školu sa týka početne veľmi veľkých skupín populácie, prevažná časť nástrojov vytvorených za týmto účelom má skrínigový charakter. Cieľom skríningu je včas a pomerne rýchlo identifikovať deti, ktoré by potenciálne mohli mať pri vstupe do školy vážnejšie problémy. Výraznou charakteristikou týchto metód je ich extenzivita čo do záberu – nie intenzivita čo do diagnostickej hĺbky. Výsledok skrínigového vyšetrenia by preto (až na vzácne výnimky sofistikovaných skrínigových techník realizovaných skúsenými odborníkmi, ktorí boli v dlhodobom kontakte s dieťaťom) nikdy nemal viesť sám osebe priamo k odporúčaniam odkladu školskej dochádzky, ani k žiadnym ďalším poradenským či klinickým intervenciám. Skrínigové metodiky majú veľa podôb. Vo všeobecnosti by ich ale bolo možné rozdeliť do dvoch veľkých skupín.

Prvú a u nás zatiaľ asi najviac používanú skupinu tvoria klasické testové skrínigové metodiky, dominantne používané v psychologickkej praxi. Niektoré ich východiská sme uviedli už predtým: na pripravenosť dieťaťa sa pozerajú predovšetkým ako na dôsledok biologického zrenia a v ohnisku pozornosti sú výhradne, alebo aspoň v hlavnej miere kognitívne procesy a kognitívne výkony. Takto bol koncipovaný napríklad jeden z prvých testov školskej pripravenosti, *Gesselov GSRT*. Obdobný je aj u nás stále veľmi populárny *Kernov test školskej zrelosti* (Jirásek, 1992) v ktorom dieťa kreslí postavu človeka a obkresľuje písomená a geometrické zoskupenie bodov. Do tejto skupiny skrínigových techník patrí aj používaný test kresby ľudskej postavy, *Kondášov(1978) obrázkový slovník*, či *Edfeldtov reverzný test* (Jurčová, 1992).

V zahraničí patria v súčasnosti k najznámejším skriningovým technikám Briganceho skúška *Early Childhood Screen* (Brigance, 2005). Skúška trvá asi 10 až 15 minút a v jej priebehu sa testuje jemná aj veľká motorika, reč, školské a kognitívne výkony a tiež pripravenosť dieťaťa v socio-emocionálnej oblasti a sebestačnosti. Popri tejto skúške je v súčasnosti k dispozícii ešte celý rad ďalších viacej i menej prepracovaných skriningových diagnostických nástrojov, ako napríklad tiež veľmi známa *Brackenova School Readiness Assessment* (Bracken, 2007), *DIAL-R* (Mardell-Czudnowski, Goldberg, 1998) alebo *Lollipop test* (Chew, Lang, 1990). Tieto modernejšie a novšie nástroje už okrem kognitívnych hľadísk čiastočne reflektujú aj iné než kognitívne faktory vývinu dieťaťa a poskytujú tak o ňom ucelenejší pohľad. Výsledkom je preto vyššia ekologická validita prognóz, než pri tradičnom testovaní.

Aj keď nástroje tejto prvej skupiny majú formu skupinového testu, najvhodnejšia je ich individuálna administrácia. Časová úspora pri skupinovom testovaní predstavuje síce určitý zisk; platí sa však zaň stratou cenných informácií o spôsobe, akým dieťa pristupuje k riešeniu úloh, aká je jeho výdrž, pozornosť, motivácia. Vo všeobecnosti preto sami autori odporúčajú individuálne administrovanie a v prípadoch skupinového testovania odporúčajú modifikovať nielen návody, ale aj formáty a spôsoby prezentovania skúškových položiek.

Prednosťou celej prvej skupiny diagnostických postupov je nesporne ich objektivita. Dosiahnuté skóre dôsledne a nezaujato reflektuje úroveň výkonu dieťaťa. Úloha examinátora je redukovaná na administráciu a vyhodnotenie striktnie podľa vopred stanovených pravidiel. Navyiac, dosiahnuté skóre umožňuje aj porovnania s vybranými referenčnými skupinami. Na druhej strane, dobre známe sú aj limity klasického testovania. To, čo testový výsledok zrkadlí, je výkon dieťaťa tu a teraz. Ak je vo všeobecnosti variabilita ľudského správania vysoká, obzvlášť to platí v detskom veku, keď je testový výsledok mimoriadne situačne a časovo premenlivý. Je potom zrejmé, že jednorazové testovanie detí prináša výsledky, na ktoré sa nemožno príliš spoliehať. Druhým a nemenej významným obmedzením klasických testov je ich behaviorálny redukcionizmus. Test z pochopiteľných dôvodov (časová úspora) prezentuje len úzku vzorku situácií a skúškových stimulov. Ich reprezentatívnosť nemôže nikto vopred zaručiť; rovnako tak nemožno vylúčiť ani možnosť, že na iné, hoc aj teoreticky rovnako náročné úlohy z tej istej oblasti bude dieťa reagovať odlišným spôsobom. Uvedené výhrady neznamenajú, že by sa skriningové testy nemali v posudzovaní pripravenosti dieťaťa na školu používať. Sú jeho vítanou a užitočnou súčasťou. Ako sme však uviedli už na začiatku tejto podkapitoly, nemôžu a nemajú viesť k žiadnym rigoróznym záverom a mali by byť – aj v rámci skriningu – doplnené o druhú skupinu metódik.

Kým táto druhá skupina metódik je v našich podmienkach stále ešte málo používaná a takmer vôbec vedecky neskúmaná, v zahraničí sa teší stále väčšej obľube a vážnosti. Predstavujú ju skriningy založené na hodnotení detí učiteľkami mater-

ských škôl alebo učiteľkami v prvých ročníkoch. Veľmi často môže ísť o celkom neformálne a neštruktúrované výsledky dlhodobejšieho pozorovania. Inokedy môžu byť tieto pozorovania sumarizované do podoby štruktúrovaných posudzovacích hárkov alebo hodnotiacich inventárov, pomocou ktorých učiteľka verbálne alebo číselne hodnotí vybrané prejavy, spôsobilosti, zručnosti a vedomosti dieťaťa, ako aj významné atribúty rodinného prostredia. Jeden z najprepracovanejších inventárov v tomto smere je *Early Development Instrument* (EDI), pozostávajúci zo 104 položiek, členených do piatich veľkých oblastí vývinu dieťaťa: fyzické zdravie a pohoda, sociálne kompetencie, emočná zrelosť, jazyk, kognitívny vývin a komunikačné spôsobilosti a všeobecné vedomosti (Janus, Offord, 2007; Janus, Brinkman, Duku, 2011). Svojou analytickou povahou ide táto metodika už nad úroveň bežných skriningových techník a patrí k najlepším prediktorom neskoršej úspešnosti dieťaťa v škole. To, čo je jej výhodou, tvorí zároveň aj obmedzenia: je to časová náročnosť a tiež aj náročnosť na odborné spôsobilosti učiteľky, ktorá inventár vyplní. Z týchto dôvodov existuje v súčasnosti celý rad iných, časovo aj obsahovo menej náročných skriningových techník, založených na posúdeniach. Spomedzi mnohých tu možno uviesť napríklad jednoduchý šesťpoložkový inventár Gumpela (1999), hodnotiaci školské spôsobilosti, kognitívnu, ale aj sociálnu pripravenosť dieťaťa a jeho pozornosť, šesťnásťpoložkový *Kindergarten Student Entrance Profile* (KSEP), v ktorom učiteľka hodnotí socio-emocionálne prvky a kognitívnu pripravenosť na štvorbodových verbálnych škálach (Lilles et al., 2009), alebo *A Test*, v ktorom takisto učiteľky individuálne hodnotia deti v šiestich kognitívnych doménach (Thomaidis et al., 2014) a iné. Ako je z prehľadu zrejmé, obe skupiny skriningových metódik majú svoje pre a proti, preto optimálnym riešením je ich vzájomná kombinácia, vyúsťujúca do integrovaného diagnostického záveru.

Kompetencie a organizácia posudzovania školskej pripravenosti

Z vyššie uvedeného nepriamo vyplýva aj odpoveď na otázku, kto a akým spôsobom je, alebo by mal byť zaangažovaný v posudzovaní školskej pripravenosti a pripravenosti dieťaťa na školu. Kto je teda kompetentný posúdiť, či je dieťa pripravené na školskú dochádzku? A kto a akým spôsobom rozhoduje o ďalších postupoch, ak tomu tak nie je?

Logická odpoveď sa ponúka bezprostredne: Keďže učiteľ je ten, kto strávi s dieťaťom v nasledujúcom období najviac času a ide o posúdenie pripravenosti na školskú prácu a jej prostredie, mal by to byť práve on. On totiž najlepšie vie, čo bude od dieťaťa očakávať a vyžadovať. Problémom však je, že v takom prípade by posudzovanie pripravenosti dieťaťa prichádzalo veľmi neskoro (až po zaškolení) a viedlo tým neraz aj k jeho výraznej psychickej ujme, nehovoriac o strate času a možných

organizačných problémoch. Posúdenie pripravenosti na školu nemá mať represívny či diskriminačný charakter. Jeho povaha by mala byť preventívna a optimalizujúca ďalší vývin dieťaťa. Malo by sa preto uskutočňovať s takým časovým predstihom, ktorý by nepripraveným deťom poskytol dostatočný priestor na poskytnutie pomoci akcelerujúcej ich rozvoj všade tam, kde je to potrebné a možné, a to tak, aby mohli nastúpiť do školy v riadnom čase. Po druhé, posudzovanie pripravenosti by malo byť organizované viacstupňovo a tak, aby na každom stupni zabezpečilo potrebnú úroveň odbornosti a profesionality.

Zdá sa, že slovenská legislatíva sa zatiaľ s touto otázkou nevysporiadala najšťastnejšie. Ako podmienku prijatia dieťaťa do prvého ročníka základných škôl vyžaduje dovŕšenie šiesteho roku veku dieťaťa a dosiahnutie školskej spôsobilosti. Školskú spôsobilosť pritom zákon definuje ako „súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy“ (§ 2 ods. b) zákona č. 245/2008 Z. z.). Okrem školskej zrelosti, školskej pripravenosti a pripravenosti dieťaťa na školu sa tak stretávame s ďalším pojmom, ktorý sa s predchádzajúcimi čiastočne prekrýva, ale aj významne odlišuje. Základným problémom tohto posledného termínu je (pominúc diskutabilnosť jeho formulácie z odborného psychologického hľadiska) najmä zmiešavanie posúdenia aktuálneho stavu pripravenosti dieťaťa pri vstupe do školy s posudzovaním jeho celkových predpokladov pre zvládnutie úplného behu vzdelávania na základnej škole. Na túto nedoriešenosť nadväzujú potom ďalšie sporné usmernenia a odporúčania, ku ktorým patrí aj vymedzenie kompetencií v posudzovaní pripravenosti dieťaťa na vstup do školy a organizácia jej zisťovania.

Keďže pojem „pripravenosť dieťaťa na vstup do školy“ zákon nepozná, bolo by vhodné vedieť, kto je kompetentný posudzovať a rozhodovať o školskej spôsobilosti. Zákon na obe otázky odpovedá len nepriamo, keď rozhodovanie o zaškolení zveruje do kompetencie riaditeľov škôl, opierajúcich sa o návrhy a odporúčania rodičov, učiteľiek materských škôl, lekárov a pracovníkov príslušných zariadení výchovného poradenstva a prevencie (dávam do pozornosti, že psychológ ako profesia nie je na rozdiel napr. od detských a dorastových lekárov ani v tejto časti, ani inde v zákone priamo zmieneny).

Znenie zákona má svoje prednosti, ale aj nedostatky. Asi najväčšou prednosťou tohto prístupu je bezprostredná technická a organizačná ekonomickosť: dieťa je viac-menej zaškolené automaticky, ak proti tomu nie je rodič, alebo ak na potenciálne riziko nepoukáže po podnete materskej školy lekár či nejaký pracovník príslušného poradenského centra. Odpadáva tým na čas a zdroje náročné celoplošné zisťovanie zmienenej školskej spôsobilosti u všetkých detí, ktoré v danom časovom období dovŕšia vek šiestich rokov. Nedostatkom je práve to, že uvedený systém nezabezpečuje, aby sa do prvých tried nedostali aj deti, ktoré sú na školu a vzdelávanie v nej

skutočne nedostatočne pripravené. Nie každé dieťa má kvalifikovaných, rozhľadených a primerane kritických rodičov, nie každé dieťa navštevuje materskú školu. Je tak celkom možné, ba priam isté, že do prvých ročníkov nastupujú aj žiaci s oveľa nižšou mierou pripravenosti, než tie deti, ktorým bol udelený odklad školskej dochádzky. Je pritom opakovane preukázané, že nevhodné zaškolenie takých detí sa výrazne negatívne odráža v celom ich ďalšom akademickom pokračovaní (Gumpel, 1999; La Paro, Pianta, 2000; Maxwell, Clifford, 2004).

Aj v tomto svetle je čím ďalej tým viac zrejme, aké dôležité a potrebné je urýchlené legislatívne zavedenie povinnej predškolskej dochádzky pre všetky deti, a to nie iba na niekoľko týždňov či mesiacov. Je to nepochybne cesta k optimalizovaniu a rozvoju školskej pripravenosti pre všetky deti a zároveň i cesta k tomu, aby boli potenciálne problémy zaškolenia včas podchytené a mohli sa vopred účinne riešiť. Desiatky prác vo svete jednoznačne preukázali, že predškolská príprava (nie iba niekoľko mesiacov pred nástupom do školy) je jednou z najlepších ciest, ako v budúcnosti predísť problémom vo vzdelávaní i správaní (Barnett, 1995; Burger, 2010; Reynolds et al., 2011). Tým by sa potom pomerne efektívne mohla zodpovedať aj otázka, kto má primárne posudzovať pripravenosť dieťaťa na školu, nie školskú spôsobilosť. Tento termín je treba vyradiť, alebo mu dať iný, špecifický obsah. Najvhodnejšími sú v tomto prípade zrejme učiteľky materských škôl, ktoré by práve v rámci vlastnej výchovno-vzdelávacej činnosti vedeli vykonávať nielen krátkodobé jednorazové skriningové vyšetrenia, ale na základe dlhodobějších kontaktov s každým dieťaťom by sa vedeli kvalifikovane vyjadriť k jeho pripravenosti na školu v širšom i hlbšom zábere.

Doposiaľ sme sa v diskusii o kompetenciách priamo nedotkli úlohy psychológa. Nie je to náhoda: z povahy vecí školská pripravenosť všeobecne, a pripravenosť dieťaťa na školu špecificky, nie je doména, ktorá by mala patriť primárne do kompetencie psychológov. Pre pragmatické posúdenie školskej pripravenosti viac-menej postačuje fenomenologický prístup, zameraný na povrchové – viditeľné aktuálne správanie. Túto úlohu môžu bezpečne zvládať dobre pripravené učiteľky predškolských zariadení a účasť psychológov by mala byť skôr marginálna a obmedzená na prípadnú odbornú spoluprácu pri tvorbe skriningových metodík. Skutočné úlohy psychológov sa začínajú až tam, kde bola konštatovaná školská nepripravenosť alebo prinajmenej pochybnosti o pripravenosti. Tu je treba dať odpovede na otázky, prečo školská pripravenosť nie je dosiahnutá, alebo je otázna. To si už vyžaduje prechod od hodnotenia vonkajších prejavov k hľadaniu hlbších príčin. Až tu možno plne akceptovať spomínané Matejčekove argumenty aj v prospech skúmania takých premenných, akými sú zrelosť nervovej sústavy, schopnosť fonematickej diskriminácie, abstrakcie, zovšeobecňovania a podobne. Nadväzne na to, po identifikácii povahy problému, sa očakáva práve od psychológa, že bude schopný navrhnúť, čo je možné urobiť, aby sa danému dieťaťu účinne pomohlo.

Čo so školskou (ne)prípravosťou?

Ako sme práve uviedli, skutočne profesionálna práca psychológov smerom k školskej prípravosťou sa začína v bode, keď je táto prípravosťou otázna, alebo zjavne nedosiahnutá. Prvým krokom je jej hĺbková diagnostika, druhým formulovanie návrhov riešení a tam, kde je to v kompetencii psychológov, aj ich realizácia. Úlohou psychológa nie je potvrdiť alebo vyvrátiť, či v konkrétnom prípade ide alebo nejde o školskú prípravosťou. Zmyslom jeho činností má byť to, aby vysvetlil konkrétne príčiny tejto nepripravosťou a navrhol rovnako konkrétne cesty, ktorými sa s nepripravosťou v danom prípade vysporiadať. Príčin školskej nepripravosťou je potenciálne veľké množstvo. Ako sme zdôrazňovali, môžu byť rovnako na strane dieťaťa, ako aj na strane jeho rodiny a sociálneho prostredia; neraz však v úzkej interakcii. Zmienili sme sa aj o tom, že rôzne školy môžu byť tiež rôzne pripravené na vzdelávanie detí. Psychológ je zrejme najviac povolaný k tomu, aby tieto príčiny odborne, niekedy sám, inokedy v spolupráci s inými odborníkmi, identifikoval.

Od správnej diagnostiky by sa mali následne odvíjať i opatrenia, ktoré adekvátne reflektujú a reagujú na príčiny školskej nepripravosťou. Možnosti psychológov sú v tomto smere v súčasnosti značne obmedzené. Slovenská legislatíva pozná na školskú nepripravosťou jediný univerzálny liek: odklad školskej dochádzky. Ako alternatívu tiež uvádza možnosť zaradenia dieťaťa do nultého ročníka. Ak podľa zákona dieťa nedosiahne školskú spôsobilosťou vo veku šiestich rokov, mal by ju riešiť odklad školskej dochádzky o jeden rok. Na počudovanie, ak odklad školskej dochádzky o jeden rok problém nevyrieši a nevyrieši ho ani dodatočný odklad o jeden rok, školská nespôsobilosťou už naďalej nie je prekážkou zaškolenia dieťaťa, a toto je zaradené buď do prvého, alebo nultého ročníka základnej školy. Odklad školskej dochádzky ako univerzálne riešenie nepripravosťou dieťaťa na školu je nanajvýš sporný, ba fakticky chybný koncept.

V ponímaní súčasnej slovenskej legislatívy ostáva chápanie prípravosťou na školu stále na úrovni prekonaných predstáv o prípravosťou ako primárne biologickej zrelosti. Čas nerieši všetko a najmä v prípadoch detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia sám osebe nerieši vo vzťahu k školskej prípravosťou vôbec nič. Odklad školskej dochádzky u týchto detí má za následok spravidla iba to, že prichádzajú do školy o rok či dva staršie, ale rovnako nepripravené. Odklad školskej dochádzky je v týchto prípadoch časom premrhaných šancí na rozvoj. Rovnako zbytočný je odklad školskej dochádzky u detí mentálne postihnutých. Je nezmyslom očakávať, že ich inteligencia za rok vzrastie. Napokon, už A. Binet, ktorý stál pri zrode prvého testu inteligencie, bol motivovaný práve zámerom nevyľúčiť tieto deti zo vzdelávania, ale naopak, poskytnúť im čím prv špecializovanú edukačnú starostlivosťou. Uvedené neznamená, že odklad školskej dochádzky je vždy nesprávnym riešením. Mal by však predstavovať iba jednu z mnohých možností, ktorú je treba zvoliť uvážlivo a len

v zmysluplných prípadoch. Na školy tak čaká výzva, ako účinne vo vzdelávaní pracovať aj s „neštandardnými“ a menej pripravenými deťmi. Aj o tom je totiž inklúzia. V tomto smere je to tiež výzva pre školských a poradenských psychológov: byť pri adaptácii týchto detí nápomocní deťom, ich rodinám i školám individuálnou prácou s dieťaťom, tvorbou akceleračných programov i metodickou pomocou.

LITERATÚRA

- BARNETT, W. S. 1995. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future Child*. Vol. 5, no. 3, p. 25-50.
- BRACKEN, B. A. 2007. *Bracken School Readiness Assessment*. 3rd edition. New York: Pearson.
- BRIGANCE, A. H. 2005. *Brigance Early Childhood Screen II*. North Billerica: Curriculum Associates.
- BRITTO, P. R. 2012. *School readiness: a conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund.
- BURGER, K. 2010. How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, no. 2, p. 140-165.
- DOČKAL, V. 2005. Školská zrelosť a zrelosť školy. In: HELLER, D. – PROCHÁZKOVÁ, J. – SOBOTKOVÁ, I. (Eds.): *Psychologické dny 2004. Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování [CD]* Univerzita Palackého.
- DOČKAL, V. – FILÍPKOVÁ, B. 2010. Etnické a rodové súvislosti školskej pripravenosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 45, č. 2, s. 113-136.
- GUMPEL, T. 1999. Use of item response theory to develop a measure of first-grade readiness. *Psychology in the schools*, vol. 36, no. 4, p. 285-293.
- HAIR, E. – HALLE, T. – TERRY – HUMEN, E. – LAVALLE, B. – CALKINS, J. 2006. Childrens school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no. 4, p. 431-454.
- CHEW, A. L. – LANG, W. S. 1990. Predicting academic achievement in kindergarten and first grade from prekindergarten scores on Lollipop Test and Dial. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 50, no. 2, p. 431-437.
- JANUS, M. – OFFORD, D. 2007. Development and psychometric properties of the early development instrument (EDI): A measure of childrens school readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 39, no. 1, p. 1-22.
- JANUS, M. – BRINKMAN, S. A. – DUKU, E. K. 2011. Validity and psychometric properties of the early development instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica. *Social Indicators Research*, vol. 103, no. 2, p. 283-297.
- JIRÁSEK, J. 1992. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- JURČOVÁ, M. 1992. *Reverzný test*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- KAGAN, S. L. 2003. Children's readiness for school: issues in assessment. *International Journal of Early Childhood*, vol. 35, no. 1-2, p. 114-120.
- KONDÁŠ, O. 1978. *Obrázkovo-slovníková skúška*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- LILLES, A. – FURLONG, M. – QUIRK, M. – FELIX, E. – DOMINGUEZ, K. – ANDERSON, M. 2009. Preliminary development of the kindergarten student entrance profile. *The California School Psychologist*, vol. 14, no. 1, p. 71-80.
- MARDELL-CZUDNOWSKI, C. – GOLDBERG, D. S. 1998. *Developmental indicators for assessment of learning (DIAL-3)*. Circle Pines: American Guidance Service.

- MATĚJČEK, Z. 1991. Praxe dětského psychologického poradenství. Praha: SPN.
- MAXWELL, K. L. – CLIFFOED, R. M. 2004. School readiness assessment. *Young Children*, vol. 59, no. 1, p. 42-46.
- LA PARO, K. M. – PIANTA, C. 2000. Predicting children's competence in the early school years: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, vol. 70, no. 4, p. 443-484.
- SVOBODA, M. 2001. Diagnostika školní zralosti. In: Svoboda, M. – Krejčířová, D. – Vágnerová, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, s. 624-630.
- REYNOLDS, A. J. – TEMPLE, J. A. – ARTEGA, I. A. – WHITE, B. A. 2011. School-based early childhood education and age-28 well-being: effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, vol. 333, no. 6040, p. 360-364.
- SCOTT-LITTLE, C. – KAGAN, S. L. – FRELOW, V.S. 2006. Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 21, no. 2, p. 153-173.
- THOMAIDIS, L. – MANTOUDIS, S. – KYPRIANOU, M. – JANIKIAN, M. – KONSTANTOPOULOS, A. 2014. Development of a screening tool for children prior to school entrance. *The Turkish Journal of Pediatrics*, vol. 56, no. 4, p. 374-384.
- VÁGNEROVÁ, M. – KLÉGROVÁ, J. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova.

Súhrn: Článok sa zaoberá súčasným stavom chápania, diagnostikovania a narábania so školskou pripravenosťou na Slovensku, a to rovnako v teoretickej i praktickej rovine. V prvej časti je vymedzená školská pripravenosť ako strešný pojem integrujúci pripravenosť dieťaťa na školu, pripravenosť rodiny na školu a tiež pripravenosť školy na dieťa v ich vzájomnej interakcii. Je zdôraznené, že pripravenosť dieťaťa na školu treba chápať ako multikauzálne podmienený a multidimenzionálny pojem odrážajúci päť veľkých oblastí: fyzický a motorický vývin, sociálny a emocionálny vývin, jazyk a vývin komunikácie, prístupy k učeniu, kognitívny vývin a všeobecné vedomosti. Druhá časť príspevku je venovaná diskusii o prednostiach a nedostatkoch diagnostických nástrojov vo vzťahu k školskej pripravenosti. Autor rozlišuje dve veľké skupiny skrínigových metód. Prvá z nich je tradičnejšia a zdôrazňuje predovšetkým kognitívne aspekty. Táto skupina nástrojov zisťuje aktuálne výkony dieťaťa. Druhá skupina metód je reprezentovaná diagnostikou založenou na dlhodobom pozorovaní dieťaťa. V tretej a štvrtej časti opisuje autor súčasný stav manažmentu školskej pripravenosti a diskutuje o úlohe psychológa v ňom.

Kľúčové slová: školská pripravenosť, posudzovanie školskej pripravenosti

Doc. PhDr. Ján Ferjenčík, CSc. pôsobí na Katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Dlhodobo sa výskumne aj prakticky venuje otázkam psychologickej metodológie, psychometriky a psychodiagnostiky.