

DYNAMICKÉ HODNOCENÍ A JEHO VYUŽITÍ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ ¹

Kristýna Chuchutová

Abstrakt

Dynamické hodnocení představuje alternativní diagnostický přístup zaměřený na odkrytí reálného potenciálu testované osoby, k němuž směřuje skrze orientaci na proces výkonu. Usiluje o smysluplné propojení s intervencí, které bezprostředně využívá diagnostická zjištění k podpoře rozvoje daného jedince.

Článek vychází z diplomové práce, jejíž stěžejní cíl spočíval ve vytvoření základního, avšak reprezentativního a komplexně pojatého souhrnu informací o tomto novém diagnostickém proudu, který u nás zatím zůstává nepříliš rozpracovanou oblastí. Následující text shrnuje základní charakteristiky dynamického přístupu a poukazuje na možnosti využití dynamického přístupu, zejména v oblasti předškolní diagnostiky a vzdělávání, a to prostřednictvím kvalitativně pojatého komparativního výzkumného šetření, zacíleného na ověření účinnosti metodiky předškolní přípravy. Daná metodika byla vytvořena na bázi dynamického přístupu a slouží jako prostředek prevence výchovných a vzdělávacích obtíží v prvních letech školní docházky.

Článek je informativním souhrnem průběhu výzkumného šetření, obsahuje rovněž výklad teoretického zázemí práce.

Klíčová slova: dynamické hodnocení, alternativní diagnostické směry, schopnost učit se

DYNAMIC ASSESSMENT AND ITS UTILIZATION IN PRESCHOOL AGE

Abstract

Dynamic assessment constitutes an alternative diagnostic approach, focused on revelation of the tested person's real potential, which is reached and observed via the emphasis on the process of the achievement. It aims at meaningful connection with the intervention that immediately makes use of diagnostic findings to support the development of an individual.

The article issues of the diploma thesis, whose goal was to create the basic, but representative and complex summary about this new diagnostic stream that remains not very developed area in the Czech Republic. The following text summarizes main characteristics of the dynamic approach and shows the possibilities of utilization of the dynamic approach, especially in the area of preschool diagnostic and education, namely through a qualitatively designed comparative research, aimed at the examination of the effect of the preschool adjustment, created on the basis of the dynamic approach. The method serves as an instrument of the prevention of educational and behavioural difficulties during the first years of the school attendance.

Article is an informative summary about the research, contents the interpretation of the theoretic basis of the work.

Keywords: *dynamic assessment, alternative diagnostic approaches, learning potential*

Došlo do redakce: 5.1.2008

Schváleno k publikaci: 13.3.2008

¹ Článek vychází z diplomové práce: Chuchutová, K. (2007). *Dynamické hodnocení a jeho využití v diagnostice školní zralosti a připravenosti*. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, katedra psychologie. Vedoucí PhDr. Eva Bidlová, PhD.

Diplomová práce získala 1. místo v soutěži o nejlepší diplomovou práci z oblasti dětské psychologie, kterou každoročně uděluje Nadace prof. Zdeňka Matějčka.

Teoretické zázemí

Termín „dynamická diagnostika“ (dynamic assessment, dynamische Diagnostik) bývá vymezován prostřednictvím komparace s pojmem „statická diagnostika“, jejímž produktem je informace o úrovni aktuálního výkonu. Ohniskem zájmu dynamické diagnostiky je naproti tomu rozsah a charakter změny, která proběhne u sledovaného jedince po aplikaci určité intervenční strategie – obecně vzato jde o schopnost (potenciál) učit se.

Klíčové odlišnosti mezi oběma diagnostickými přístupy shrnuje následující tabulka.

Tabulka č. 1: Základní rozdíly mezi tradiční a dynamickou diagnostikou

	Dynamické vyšetření	Standardizované vyšetření
Chování examinátora	<i>interaktivní; vysoká úroveň kontroly zprostředkování</i>	<i>neutrální; nízká úroveň kontroly zprostředkování</i>
Chování testovaného	<i>aktivní</i>	<i>reaktivní</i>
Úkol	<i>týkající se procesu</i>	<i>týkající se produktu, výsledku, výkonu</i>
Předpoklady	<i>žák je proměnlivý</i>	<i>žák je stabilní</i>
Princip	<i>vytváří zónu nejbližšího vývoje</i>	<i>hodnotí úroveň aktuálního vývoje</i>

(Lidz, 2000; in Taylor, 2000, str. 24)

A. Kozulin (1998, str. 70) charakterizuje posun od tradiční, „statické“ diagnostiky k diagnostice dynamické výčtem stěžejních předpokladů utvářejících paradigma obou přístupů:

STATICKÁ DIAGNOSTIKA:

1. *Manifestní úroveň výkonu víceméně přesně poukazuje na schopnosti dítěte.*
2. *Samostatný výkon je nejlepším materiálem pro hodnocení.*
3. *Cílem hodnocení je predikce budoucího výkonu a zařazení dítěte na základě úrovně jeho schopností.*

DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA:

1. *Kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné. Úlohou testování je tedy zjistit stupeň modifikovatelnosti spíše než manifestní úroveň výkonu.*
2. *Interaktivní hodnocení, které zahrnuje fázi učení, poskytuje lepší informaci o učební kapacitě dítěte než samostatný výkon.*
3. *Cílem hodnocení je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout pedagogicko-psychologické intervence zacílené na realizaci jeho potenciálu.*

Na interaktivní aspekt dynamického hodnocení (termín „dynamické hodnocení“ je v tomto textu užíván jako synonymum pojmu „dynamická diagnostika“; výraz „dynamické vyšetření“ je zde vztažen spíše k diagnostické situaci, zatímco pojmem „dynamický přístup“ v tomto textu označujeme nejčastěji filozofii či ideový základ dynamických metod) upozorňuje rovněž definice, kterou lze nalézt v publikaci R. Sternberga a E. Grigorenkové (2002, str. 23): *„Dynamické testování je test plus intervence formou instrukcí. V tradičních testech, které jsou někdy označovány jako testy statické, jedinec obdrží soubor úloh a řeší tyto úlohy s minimální, či neexistující zpětnou vazbou. Poskytování zpětné vazby je často pojímáno jako zdroj chyby měření a proto jako cosi, čeho se je třeba za každou cenu vyvarovat. V dynamickém testu jedinec obdrží soubor úloh s explicitními instrukcemi (Lidz 1987, 1997; Riedl, Guthke & Wingefeld, 1995)“.*

Toto uspořádání diagnostického procesu umožňuje nejen hodnocení potenciálu zkoumaného jedince namísto pouhého vyšetření aktuálního výkonu, ale také velice účelné a produktivní spojení diagnostiky a intervence. *„Je-li totiž výstupem hodnocení výsledek činnosti, pak nejsou k dispozici žádné informace o důvodech jedincova selhávání, stejně tak neexistují žádná vodítka pro intervenci.“* (Mertin, Bidlová, 2005, str. 16). Závěr psychologického vyšetření se tak stává cílem, místo aby sloužil jako smysluplný most k perspektivní intervenci, zaměřené na rozvoj možností sledovaného jedince.

Na prospektivní orientaci dynamického hodnocení poukazuje také A. Kozulin, když jej charakterizuje jako novou techniku, ale také filozofii pedagogicko-psychologického hodnocení. *„Tato filozofie je založena na přesvědčení o kognitivní modifikovatelnosti člověka a na cíli utvářet okolnosti hodnocení tak, aby zodpovídalo spíše prospektivní než retrospektivní otázky. Hodnocení na základě tohoto přístupu by mělo být schopno poskytnout odpovědi na otázku, jak změnit současný stav – spíše než na otázku, co jej způsobilo a jaká je jeho závažnost.“* (Kozulin, 1998, str. 75).

Ideu dynamického hodnocení rozhodně nelze v současnosti označovat za zcela inovativní (historie problematiky, spjatá s koncepcemi L. S. Vygotského a R. Feuersteina, zde z kapacitních důvodů není rozpracována) – jak poznamenává H. C. Haywood (2002), *„je to téměř sto let, co Alfred Binet navrhoval, že hodnocení procesu učení by mělo tvořit prioritu v rámci mentálního testování“.*

Zde pro ilustraci vývoje principů dynamické diagnostiky uvádím myšlenku ruského psychologa Rubinsteina, zachycenou v publikaci R. Sternberga a E. Grigorenkové: *„... Sergei Rubinstein (1946) píše, že pokud se vyučující snaží ohodnotit učební schopnosti studentů, měl by jim nejprve vyložit látku a pak pozorovat jejich učení. (...) Stejně jako profesionální automechanik, který školí učně v dílně a postupně je zapojuje do úloh vzrůstající obtížnosti, přičemž pozoruje a koriguje jejich výkon. Tímto způsobem odborníci hodnotí jedincovu schopnost učit se.“* (Sternberg, Grigorenko, 2002, str. 31 – 32).

Spíše za důsledek výše uvedených vlastností dynamického přístupu než za další z nich lze považovat fakt, který konstatuje např. M. Landor (2006) – ve srovnání s metodami tradiční diagnostiky vykazuje dynamický přístup nižší úroveň diskriminace, resp. snížené validity hodnocení u některých znevýhodněných skupin (etnické minority, klienti ze sociálně slabších rodin, jedinci trpící afektivními poruchami či poruchami učení). Zejména díky přesvědčení o modifikovatelnosti kognitivních procesů a orientaci na průběh učení a jeho přednosti i bloky dokáže dynamická diagnostika alespoň zčásti odstranit zkreslení způsobená podnětovou deprivací, kulturními odlišnostmi, afektivními faktory, poruchami učení aj.

Předchozí text poukazuje na pozitiva a možnosti dynamického přístupu. Pro ucelenost popisu zde považuji za vhodné zmínit také meze a rezervy, na nichž je třeba pracovat. Publikace R. Sternberga a E. Grigorenkové (2002) konstatuje u některých metod dynamické diagnostiky nedostatečné rozpracování otázek reliability a validity – avšak díky intenzivnímu výzkumu, jemuž se věnují někteří současní zastánci dynamického přístupu (např. D. Tzuriel) se lze domnívat, že se nejedná o nedostatek zcela opomíjený.

Za další omezení dynamické diagnostiky považuje M. Landor (2006) zejména časovou a finanční nákladnost – osobně se však domnívám, že tento nedostatek může být bohatě kompenzován efektivitou procesu dynamického hodnocení. Při tradičním způsobu hodnocení, kdy se mnohdy stává cílem diagnóza spíše než smysluplné propojení s intervencí, se klient do zařízení často opakovaně vrací pro neřešené, a tedy přetrvávající obtíže a tradiční diagnostika se tak rovněž stává časově a finančně neekonomickou (a není třeba dodávat, že pokud obtíže přetrvávají a klient do zařízení pro pokles důvěry či motivace již nepřichází, důsledky jsou mnohem závažnější).

M. Landor (2006), ale také např. H. C. Haywood (2000) dále hovoří o nedostatku kvalifikovaných odborníků v této oblasti: *„Jedním z nejurputnějších problémů bránícím v šíření dynamického/interaktivního hodnocení je nedostatek praktikujících odborníků, kteří by byli ochotni jej vyzkoušet – překonat známé a pohodlné, absolvovat nadstavbové kurzy a investovat nezbytný čas a úsilí, aby ovládli tento vzrušující přístup“.*

Výzkumný projekt a jeho cíle

Předmětem zde prezentovaného výzkumného šetření, jehož rámec vznikl na základě návrhu pracovníků Pedagogicko-psychologické poradny v Praze - Modřanech, je ověření účinnosti metodiky předškolní přípravy vycházející z principů dynamického přístupu, již zkonstruovali odborníci z této poradenské instituce a která je používána v mateřských školách v její spádové oblasti (tzv. Portfolio předškoláka – viz dále).

Výzkumná data byla získávána na základě srovnávání podoby předškolní přípravy ve dvou mateřských školách, přičemž první z nich náleží do spádové oblasti PPP v Praze - Modřanech a ověřovanou metodiku tedy využívá; zatímco druhá mateřská škola představovala kontrolní skupinu, v níž se provádí běžná předškolní příprava.

Komparace obou metodik probíhala formou pozorování v obou mateřských školách, rozhovorů s jejich řídícími a výkonnými pracovníky a prostřednictvím výsledků screeningových vyšetření školní zralosti a připravenosti, která byla provedena u předškoláků v obou MŠ na začátku a v závěru daného programu předškolní přípravy.

Navzdory kvantitativnímu charakteru dat získaných posledně jmenovanou metodou je celé výzkumné šetření včetně výsledků a jejich interpretace pojato jako kvalitativní srovnání metodik předškolní přípravy dvou mateřských škol.

Výzkumné otázky

1. Jaká je účinnost metodiky založené na principech dynamického přístupu (zkonstruované pracovníky PPP v Praze - Modřanech a využívané v její spádové oblasti) ve srovnání s běžným programem předškolní přípravy?
2. Jak lze tuto metodiku dále rozvíjet a tím zvyšovat její účinnost?

Popis výzkumného vzorku

Experimentální mateřská škola Pod Sady byla doporučena Pedagogicko-psychologickou poradnou v Praze - Modřanech jako jedna z institucí, jejíž práce s metodikou nejlépe koresponduje s představami a záměry konstruktérů Portfolia.

Mateřská škola, figurující ve výzkumu jako kontrolní, praktikuje určitý program předškolní přípravy, ten se však (dle mně dostupných údajů z pozorování a rozhovorů s pracovníky obou institucí) od Portfolia značně odlišuje, a to co do obsahu, ale především ohledně základní koncepce způsobu práce s metodikou (viz Výsledky). Z obou mateřských škol bylo do výzkumu zařazeno 20 probandů.

Popis použitých metod

- Ověřovaná metodika

PORTFOLIO PŘEDŠKOLÁKA

V rámci programu pedagogicko-psychologické prevence výchovných a vzdělávacích potíží u předškoláků provádí a koordinuje Pedagogicko-psychologická poradna v Praze -Modřanech různé druhy diagnostických a intervenčních činností. Za jeden z nejdůležitějších kroků je považováno screeningové vyšetření „*odchylek od normálního psychomotorického vývoje u 5letých dětí v MŠ z aspektu možného dosažení školní zralosti a připravenosti v době řádného termínu vstupu do ZŠ*“ (Zemanová, Šebová in Kucharská, Chalupová, 2005, str. 178).

Tato diagnostická metoda ovšem umožňuje pouze hodnocení aktuálního stavu na základě jednorázového výkonu.

K systematickému sledování vývoje dítěte z dlouhodobějšího hlediska v rámci výše uvedeného preventivního programu slouží Portfolio prací dítěte, jehož struktura a doporučený způsob práce vycházejí z principů dynamického přístupu.

Vlastní diagnostika nabývá podoby dlouhodobého sledování dítěte, na něž v pravidelných intervalech (dle doporučení PPP přibližně jednou za měsíc) navazuje zaznamenávání projevů, resp. informací o aktuální úrovni rozvoje různých schopností a dovedností, vztahujících se ke kritériím uvedeným v oddílu „Profil prvňáčka“ (seznam schopností a dovedností, jež považují za klíčové pro vstup do školy modřanské učitelky prvního stupně ZŠ).

Společně s těmito záznamy (event. jako jejich součástí) jsou do Portfolia vkládány vybrané práce dítěte, na nichž lze uvedené informace demonstrovat. PPP v Praze - Modřanech nabízí školám určitý model pracovních listů, ze kterých lze vycházet při tvorbě programu předškolní přípravy, zároveň s poskytnutím této vzorové metodiky ovšem její tvůrci vyzývají učitelky MŠ ke konstruktivní kritice a tvořivosti, aby mohlo na základě zpětné vazby docházet k modifikaci či obohacení existujícího programu.

- Metody použité pro srovnávání druhů předškolní přípravy

SCREENINGOVÉ VYŠETŘENÍ ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Screeningové vyšetření odchylek od normálního psychomotorického vývoje u pětiletých dětí v MŠ je orientační diagnostickou metodou, která byla vytvořena pracovníky PPP v Praze - Modřanech na základě kompilace „*částí různých metod zaměřených na diagnostiku školní zralosti a připravenosti*“ (Zemanová, Šebová in Kucharská, Chalupová, 2005, str. 179). Jedná se o relativně komplexní diagnostický nástroj zachycující aktuální stav vývoje v těchto oblastech: zraková diferenciacce a pročleněnost zrakového vnímání, řečový projev, sluchová analýza, grafomotorika, úchop psacího náčiní, předmatematické představy, sociální, emocionální a pracovní zralost dítěte.

POZOROVÁNÍ

S ohledem na cíl práce jsem pozorování pojala jako doplňkovou nestrukturovanou metodu, která mi umožnila získat informace především o prostředí, stylu práce, resp. vedení ze strany učitelek, neboť zásadní rozdíly v těchto položkách by mohly nežádoucím způsobem zkreslit výsledky výzkumu. V rámci pozorování jsem se dále orientovala na pracovní styl během předškolní přípravy, a to zejména na míru direktivity ze strany učitelky a práci se zpětnou vazbou.

ROZHOVOR

V kontextu zde prezentovaného výzkumného šetření jsem tuto výzkumnou metodu, stejně jako pozorování, pojala jako nástroj ke zmapování prostředí v dané mateřské škole. S využitím rozhovoru jsem rovněž chtěla získat další informace o podobě předškolní přípravy, obzvláště důraz jsem pak během dotazování opět kladla na práci se zpětnou vazbou.

Výsledky

Získaná data byla vyhodnocena prostřednictvím statistického systému SPSS. V rámci prvního kroku zpracování dat byly aplikovány metody deskriptivní statistiky, zjišťující charakteristiky středu (aritmetický průměr a medián) a variability (směrodatná odchylka). Pro určení statistické významnosti naměřených rozdílů byl vzhledem k charakteru zkoumaného problému a k dalším okolnostem výzkumného šetření (počet probandů v rámci skupin) zvolen Wilcoxonův test pro dva nezávislé výběry.

Tabulka č. 2: Wilcoxonův test – výstupy

	Dílčí vyšetření								Celek
	Tvary	Písmo	Puntíky	Mat. předst.	Zrak. vním.	Zrak. dif.	Sluch. analýza	Řeč	
<i>Wilcox.</i>	383,5	375,5	385	326	344,5	399	320	371	359,5
<i>Z</i>	-0,47	-0,69	-0,42	-0,8	-1,02	-0,3	-2,27	-0,56	-1,37
<i>Signif.</i>	0,65	0,50	0,69	0,48	0,32	0,78	0,02	0,59	0,17

Z tabulek sumarizujících výstupy Wilcoxonova testu pro dva nezávislé výběry je zřejmé, že při zvolené hladině významnosti $\alpha = 0,05$ lze hovořit o statisticky signifikantním výsledku pouze v případě **sluchové analýzy** ($Z = -2,27$; $p = 0,02$). Dosažená hladina významnosti u výstupu analýzy celkových skóre je také poměrně nízká ($p = 0,17$), nelze ji však označit za statisticky signifikantní.

Prokázanou vyšší účinnost Portfolia v oblasti sluchové analýzy (ve srovnání s běžnou metodikou předškolní přípravy) považuji za významný fakt mj. vzhledem k názorům odborníků, kteří hovoří o častém výskytu obtíží ve sféře sluchového vnímání a s ním spojených řečových dovedností u současných předškoláků. Na důležitost časně diagnostiky těchto oblastí upozorňuje v souvislosti s problematikou SPU také Zelinková (2003, str. 193): „*V letech 1986 – 1990 byl proveden střednědobý výzkum s cílem zachytit v předškolním věku děti, které by mohly mít obtíže ve čtení a psaní. V průběhu výzkumu bylo vyšetřeno 150 dětí v předškolním věku zkouškami zaměřenými na sluchové a zrakové vnímání a řeč. Výzkum ukázal, že nejvýznamnějším prediktorem obtíží v psaní podle diktátu je nedostatečný rozvoj sluchového vnímání. (...) Obtíže ve čtení se projeví až při současném výskytu obtíží ve zrakové a sluchové percepci a řeči*“.

Dalším důležitým jevem, který jsem zkoumala prostřednictvím pozorování, ale také s využitím rozhovoru, byla práce s metodikou předškolní přípravy a následně, při screeningových vyšetřeních v závěru školního roku, její odraz v pracovním stylu dětí z obou výzkumných souborů.

V kontrolní MŠ používají pracovní listy zaměřené na předškolní přípravu cca jednou týdně. Tematicky navazuje tato činnost na aktuálně probíraný celek. Cílovou oblast ve většině případů představuje grafomotorika, méně jsou zastoupena cvičení rozvíjející zrakovou a sluchovou diferenciaci, předmatematické představy a specifické znalosti a dovednosti.

Činnost probíhá vždy hromadně, je řízena učitelkou, až na výjimky nedochází ke spolupráci v rámci skupiny, je patrný důraz na rychlost zpracování. Po ukončení práce učitelka zkontroluje výsledek každého dítěte, upozorní je na nesprávná řešení, explicitně sdělí, co a kde chybí.

Učitelka si (mj. na základě pracovních listů) vede individualizované záznamy o nedostatcích v některých oblastech školní zralosti a připravenosti (např. úchop psacího náčiní); další zpětná vazba, která by byla systematicky směřována k dětem a rodičům, však neprobíhá. Vyplněné pracovní listy jsou vystaveny (nikoli však na nástěnce pro rodiče) a následně založeny do desek, jež se předávají rodičům na konci školního roku, tj. těsně před nástupem do školy.

MŠ Pod Sady, z níž pochází experimentální skupina tohoto výzkumného šetření, koncipuje program předškolní přípravy v souladu s konstruktéry Portfolia, přičemž přejímá jimi navržené pracovní listy. S metodikou pracuje ve frekvenci srovnatelné s kontrolní MŠ, rovněž v rámci dopoledního programu a v návaznosti na momentálně probíraný tematický celek.

Pedagogové zde podněcují a jednoznačně podporují snahu o aktivní spolupráci ve skupině - např. pokud některému dítěti není jasné zadání (příp. pracuje s Portfoliem později, protože v den věnovaný předškolní přípravě chybělo), učitelka vyzve nejdříve jiné dítě, aby mu zadání zkusilo reprodukovat, jeho vysvětlení pak již jen doplní či koriguje.

Zásadní odlišnost oproti kontrolní školce spatřuji ve způsobu práce se zpětnou vazbou – i zde učitelka kontroluje práci každého dítěte, při nesprávných nebo neúplných

odpovědích však pouze konstatuje, že řešení není správné (úplné) a snaží se podnítit dítě, aby nedostatek objevilo a opravilo samo. Tím je vede k reflexi vlastních metakognitivních strategií; podle mých pozorování se však domnívám, že by učitelky pracující s Portfoliem měly používat více návodných otázek, které by dětem ještě více zpřístupnily sebereflexi mentálních procesů při práci.

Na základě sledování průběhu práce s Portfoliem a jejích výsledků činí učitelky individualizovaná intervenční opatření – metodika představuje důležitý diagnostický materiál při rozhodování o zařazení dítěte do speciálního grafomotorického kurzu, pro doporučení návštěvy logopeda, nebo „jen“ pro využití pomůcek a hraček rozvíjejících potřebné oblasti (např. pravolevá orientace, specifické znalosti).

Další zpětnovazebná činnost je orientována na rodiče, kteří mají Portfolio k dispozici v pravidelných intervalech cca desetkrát ročně, čímž jsou systematicky vedeni k podílení se na rozvoji dítěte v rámci programu předškolní přípravy. Podle představ konstruktérů metody je žádoucí zapůjčovat Portfolio domů a poskytnout tak rodičům dostatek času k seznámení se s nově vypracovanými obsahy.

Lze shrnout, že Portfolio slouží jako diagnostická a intervenční metoda při práci v rámci mateřské školy, v ideálním případě jako zdroj podnětů pro rozvíjející činnost ze strany rodičů a v neposlední řadě jako důležitý materiál pro rozhodování o doporučení odkladu školní docházky v PPP.

Dynamické testování, stejně jako další alternativní způsoby psychologické diagnostiky, je oproti tradičnímu přístupu určeno také pro nepsychology, kteří mohou při jeho aplikaci využívat přirozené situace běžného života (Mertin, Bidlová, 2005) – povšimněme si, že těžiště práce s Portfoliem spočívá v rukou učitelek a (v ideálním případě) rodičů.

Odras výše popsáných stylů práce s metodikami předškolní přípravy v obou zařízeních jsem pozorovala v rámci screeningových vyšetření v závěru školního roku. Způsob zacházení s předškolní přípravou se dle mého názoru projevil především v oblasti pracovního stylu.

Zatímco v experimentální MŠ jsem se setkala s určitými nedostatky v oblasti pracovní zralosti v sedmi případech a převážně se jednalo o mírné výkyvy pozornosti, výraznější v jednom případě (proband je klientem PPP kvůli podezření na možný rozvoj ADHD), v kontrolní MŠ se nápadnosti v pracovní zralosti (11 probandů) týkaly především nesamostatnosti, resp. potřeby vedení. Podle mých pozorování děti z experimentální skupiny ve srovnání se skupinou kontrolní vykazovaly méně obtíží s porozuměním zadání, častěji profitovaly z upřesňujících instrukcí, projevovaly se jako výrazně samostatnější a také jistější ve způsobu práce.

Diskuse

- **Jaká je účinnost metodiky založené na principech dynamického přístupu (zkonstruovaná pracovníky PPP Praze - Modřanech a využívaná v její spádové oblasti) ve srovnání s běžným programem předškolní přípravy?**

Výsledky statistického zpracování dat, získaných ze screeningových vyšetření, poukazují na statisticky významně vyšší naměřené hodnoty v oblasti sluchové analýzy po aplikaci různých metodik v rámci experimentální MŠ oproti MŠ kontrolní. Ačkoli výstupy metod deskriptivní statistiky hovoří o markantnějším pokroku v experimentální školce také v dalších oblastech (např. řečové dovednosti) a v celkovém skóre, Wilcoxonův test pro dva

nezávislé výběry neprokázal statistickou signifikaci těchto rozdílů. Vzhledem k rozsahu vzorku a způsobu jeho konstrukce jsem přesvědčena, že by bylo žádoucí podpořit uvedená výzkumná zjištění dalším šetřením, a to s rozsáhlejšími a reprezentativními soubory.

Prostřednictvím dalších použitých metod (pozorování práce s danou metodikou v obou zařízeních a rozhovory s pedagogy MŠ) byly v konkrétních programech předškolní přípravy zjištěny odlišnosti, které lze z hlediska zaměření tohoto výzkumného šetření (tj. ověřit účinnost metodiky založené na dynamickém přístupu) označit za klíčové.

Jedná se především o propojení diagnostického a edukačního procesu, o relativně rozsáhlou práci se zpětnou vazbou, o orientaci na proces vedoucí k výkonu a na oblast metakognice a v neposlední řadě o snahu o spolupráci systému „rodiče – mateřská škola – PPP“. Všechny z uvedených prvků, vycházejících především z filozofie dynamického přístupu, byly zjištěny v experimentální MŠ oproti školce kontrolní, kde lze na základě pozorování a rozhovorů konstatovat orientaci na výkon, minimální práci se zpětnou vazbou, relativně omezenou spolupráci s rodiči a s PPP ve věci předškolní přípravy (nutno poznamenat, že podle mých pozorování nespátřuji mezi oběma MŠ zásadní odlišnosti v obecném způsobu práce s dětmi a v kontaktu s rodiči).

Odraz uvedených rozdílů v obou programech předškolní přípravy byl patrný při screeningových vyšetřeních školní zralosti a připravenosti v závěru školního roku, tj. po aplikaci předškolní přípravy – v experimentální skupině jsem se setkávala se samostatností a dobrým porozuměním instrukcím, po nichž obvykle následovala volba vlastních pracovních strategií, v MŠ kontrolní jsem při screeningových vyšetřeních často zaznamenávala nesamostatnost a potřebu vedení.

Ačkoli výše uvedená zjištění o pracovní zralosti dětí z obou výzkumných souborů považuji za relevantní vzhledem ke způsobu práce s metodikami předškolní přípravy, domnívám se, že má znalost totožnosti (resp. příslušnosti k výzkumnému souboru) probandů, stejně jako vědomí cíle výzkumného šetření, mohly snížit objektivitu pozorování. Proto by bylo velice žádoucí, kdyby podobná pozorování zopakoval administrátor, jemuž by nebyla známá příslušnost zkoumaných osob do experimentální či kontrolní skupiny – tj. realizace dvojité slepé studie.

• **Jak lze využití této metodiky dále rozvíjet a tím zvyšovat její účinnost?**

Snahu o návrh a realizaci optimalizačních opatření, která by vedla ke zvýšení dosavadní účinnosti práce s metodikou, znesnadňuje fakt, že výše popsany program předškolní přípravy, od roku 2003 koordinovaný a částečně i prováděný PPP v Praze - Modřanech, skončil se závěrem školního roku 2005/06. Důvodem jsou systémová opatření, která znemožnila provádění preventivních aktivit v dřívějším rozsahu.

Ve školním roce 2006/07 tedy neproběhla ve spádové oblasti PPP v Praze - Modřanech žádná screeningová vyšetření školní zralosti a připravenosti. Poněkud příznivější se zdá být situace ohledně zde zkoumané metodiky – Portfolia. Jako metodika vycházející z dynamického přístupu, který se v porovnání s tradiční diagnostikou vyznačuje mj. snahou o poskytnutí většího prostoru pro nepsychology, může být ve značném rozsahu prováděna „pouze“ pedagogickým personálem mateřských škol.

Opatření směřující k dalšímu rozvoji a zefektivnění metodiky by dle mého názoru mohla spočívat ve vytvoření příručky pro pedagogy – uživatele Portfolia, jež by srozumitelným způsobem shrnovala představy tvůrců o optimálním způsobu práce s metodikou. Součástí tohoto textu by měl být výklad o základních principech dynamického přístupu, který

představuje důležitý rámec pro adekvátní využívání Portfolia. Dále by zde mohly být obsaženy nejčastější otázky a úskalí, komentované autory metodiky.

Příručka by tak byla „vodítkem“ pro efektivní využívání Portfolia, mohla by zároveň přínosným způsobem obohatit repertoár profesních kompetencí učitelek a tím i odbornou činnost předškolních zařízení. Rozhodně se však nedomnívám, že by toto opatření mohlo zcela nahradit konzultace s pracovníky PPP, které umožňují řešit nenadálé či zcela specifické obtíže.

Podporu pracovníků školek k vyšší kvalitě práce s Portfoliem považuji za velmi účelnou – i ve zde uvedené MŠ, jejíž způsob zacházení s metodikou považují její konstruktéři za téměř vzorový, by bylo např. žádoucí podporovat učitelky, aby pokládaly více otázek, které by děti vedly k reflexi (a následnému vědomému zlepšování) vlastních strategií řešení úloh.

Další optimalizační krok by mohl směřovat k zapojení učitelů – elementaristů z dané spádové oblasti. Především pedagogům prvních tříd by Portfolio mohlo sloužit jako komplexní a dostupný zdroj diagnostického materiálu, od něž by se odvíjela individuální práce s žákem, která by tak navazovala na předchozí péči v MŠ.

Související pozitivní efekt by zde dle mého názoru spočíval (stejně jako v případě učitelek MŠ) v seznámení pedagogů s dynamickým přístupem, a tedy v rozšíření jejich profesních kompetencí.

Závěr

Prvořadým záměrem teoretické části práce, ze které tento článek vychází, bylo poskytnout stručný, avšak ilustrativní a strukturovaný pohled na dynamickou diagnostiku, která u nás představuje relativně nový a nepříliš rozpracovaný proud psychologického testování, v zahraniční literatuře se však lze setkat s různorodými a poměrně rozsáhlými zdroji informací. Tuto linii sledovala také empirická část práce, která vznikla za účelem ověření metodiky předškolní přípravy, zkonstruované na principech dynamického přístupu.

V průběhu výzkumného šetření vyvstalo několik podnětů pro optimalizační návrhy a opatření, jež by podle mého názoru přispěly ke zvýšení efektivity při dalším využívání metodiky. Jedná se především o prostředky pro navázání spolupráce s rodiči a dále o hledání východisek ze současné situace, kdy personální obsazení poradny, redukováno z důvodu systémových změn, neumožňuje aplikaci metodiky ve dřívějším rozsahu.

I přes existující limity a průběžně vzniklé obtíže jsem přesvědčena, že pracoviště využívající nástroje vystavěné na základech dynamického přístupu přispívají k inspirativnímu a plodnému obohacení české pedagogicko-psychologické diagnostiky i repertoáru intervenčních strategií z oblasti pedagogické psychologie.

Literatura:

Haywood, H. C. (2000). *Dynamic Assessment of Young Children – D. Tzuriel* [online] [předmluva]. In Prof. David Tzuriel, Books [cit. 9.11.2006]. Dostupné z WWW: <<http://faculty.biu.ac.il/~tzuried/foreword.html>>.

Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools*. London: Harvard University Press.

Kucharská, A., & Chalupová, E. (eds.). (2005). *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2005*. Praha: IPPP ČR.

Landor, M. (2006). *An exploration of the perceived effects of giving verbal and video feedback to the child, following dynamic assessment*. Nepublikovaná diplomová práce. Dundee: University of Dundee.

Mertin, V., & Bidlová, E. (2005). Psychologická a pedagogická diagnostika v činnosti učitele. *Rodina a škola*, (52) 7, 14 – 17.

Taylor, M. H. (2000). *Dynamic Assessment With Pre-school Children: Implementation Integrity and Perceptions by Various Stakeholders of Relative Usefulness*. Dundee: University of Dundee.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2002). *Dynamic Testing*. New York: Cambridge University Press.

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení*. Praha: Portál.

O autorce: PhDr. Kristýna Chuchutová, pracuje jako psycholožka v Pedagogicko-psychologické poradně Kladno. Zaměřuje se na problematiku dynamického hodnocení schopnostního potenciálu.

Kontaktní údaje:

e-mail: chuchu@seznam.cz

adresa: Číčovice 5; 252 68 Středokluky

Chuchutová, K. (2008). Dynamické hodnocení a jeho využití v diagnostice školní zralosti a připravenosti. *E-psychologie* [online]. 2(1), 1–11 [cit. vložít datum citování]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/chuchutova.pdf>>. ISSN 1802-8853.