

Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy¹

Martin Chvál

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

Jana Kropáčková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

Abstrakt: Sociální dovednosti předškolních dětí jsou jednou z klíčových oblastí, na kterou se zaměřuje pozornost výchovy a vzdělávání v mateřských školách. Nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti mohou předškolním dětem velmi komplikovat život v sociální skupině vrstevníků a významně ovlivnit vstup do 1. ročníku základní školy. Diagnostika sociálních dovedností není jednoduchá, resp. bude vždy závislá na osobě, která diagnostiku provádí, jak dobře dítě zná z hlediska chování v určitém spektru situací, na každou dospělou osobu může dítě reagovat jinak. Přesto byl v projektu CLoSE vytvořen posuzovací arch, prostřednictvím kterého učitelky mateřských škol posoudily více než 800 dětí z reprezentativního výběru mateřských škol v ČR. Posuzovací arch obsahoval osm specifických škál a jednu souhrnnou vztahující se obecně k připravenosti na školní docházku. Škály byly pětistupňové, přičemž byly popsány krajní stupně škály. Všechny položky i baterie jako celek vykazovaly dobré psychometrické vlastnosti (vnitřní konsistence 0,872), a posloužily tak jako vhodné proměnné na počátku longitudinálního sledování dětí v projektu CLoSE při přechodu z mateřské školy do základní. Cílem předložené studie je blíže představit použitý posuzovací arch sociálních dovedností dětí a vybrané empirické výsledky. Prezentována je predikční síla sociálních dovedností v porovnání s předmatematickými dovednostmi a úrovní zrakového vnímání pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky a pro predikci zažívaného školního úspěchu na konci 1. ročníku základní školy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že školní úspěch dětí je více závislý na dříve diagnostikované úrovni předmatematických dovedností. Při rozhodování rodičů o odkladu školní docházky mají však větší vliv sociální dovednosti dětí.

Klíčová slova: sociální dovednosti, kognitivní výsledky, pedagogická diagnostika, dítě předškolního věku, učitelka mateřské školy, předškolní vzdělávání, mateřská škola, odklad školní docházky, rodiče

Social Skills of Preschool Age Children and Their Relationship to Cognitive Outcomes Achieved at the End of the 1st Grade of Primary School

Abstract: The social skills of pre-school age children are one of the most important key areas that are aimed at from the point of view of upbringing and education in kindergartens/nursery schools. The insufficiently developed social skills of a child can create difficulties or even complications for pre-school-age children in the social age group of their peers and, at the same time, can have a truly significant influence on their future entrance to the first grade of primary school. The diagnosis of social skills is not a simple matter; it will always depend on the person responsible for performing it and how well the person knows the specific child, keeping in mind the

1 Text je výstupem řešení projektu GA ČR „Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie“ (číslo P402/12/G130).

child's behaviour in a certain spectrum of situations – the child may react to one person in a very different way than to another one. Nevertheless, in the CLoSE Project an evaluation guide has been created and established and with its help selected pre-school teachers have evaluated more than 800 children out of a representative kindergarten sample in the Czech Republic. The evaluation guide consisted of eight specific scales and a general summarizing one that were related to readiness to commence school attendance. The scale contained five grades with a detailed description of the maximum scale grades. All the items and batteries taken together showed good psychometric qualities (internal consistency of 0.872) and served as suitable variables at the beginning of the longitudinal observation of the children, who were included in the CLoSE Project during the transitional period between their attendance of kindergarten and primary school. The aim of the research study presented here is to look closely at, use, and present the above-mentioned evaluation guide to children's social skills and selected empirical outcomes, where the power to predict social skills is tested and evaluated compared to pre-mathematical skills and the level of visual perception. It could help parents make a decision about postponing the commencement of compulsory school attendance and predict the success that will be experienced at school at the end of the first grade of primary school as well. The results and outcomes of the research study indicate that a much more important role in the success of children at school is played by an earlier, i.e. previously diagnosed, level of pre-mathematical skills. However, when parents are making the decision about postponing the commencement of school attendance, the social skills of their children still prevail.

Keywords: social skills, cognitive outcomes, educational diagnostics, pre-school-age children, pre-school teacher, pre-school education, pre-school, pre-school postponement of school attendance, parents

Cílem teoreticke ˇasti studie je zasadit nize prezentovany empiricky vyzkum do tematu prechodu ditete z mateřské školy do školy základní a dale se uzeji zamerit na tema sociálních dovedností detı v tomto období a nastroje diagnostiky, které mají současne učitelky mateřských škol v ˇeske republice k dispozici. Navazující empirická ˇast studie představuje pro vyzkumne učely vytvořený posuzovací arch sociálních dovedností a dále na základě dat popisuje souvislost mezi sociálními dovednostmi předškolních dětí a vybranými kognitivními schopnostmi a výsledky ve školní práci. Kognitivní schopnosti jsou zjišřtovany souběžne pomocí testu předmatematických dovedností a testu zrakového vnímání. Za indikátory výsledků práce ve škole poslousily známky žáků na vysvedčeni na konci 1. ročníku ZŠ a ve stejne dobe rodiči posuzované ušsilı dětí ve škole. Též nás zajima, do jaké míry ovlivnujı sociální dovednosti dětí rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky jako preventivního opatřeni před školní neuspesnostı dítěte v 1. ročníku základní školy.

1 Teoretická východiska

Vstup dítěte do 1. ročníku základní školy je z hlediska vývoje dítěte, ale i jeho rodiny významným vývojovým mezníkem v procesu socializace (Helus, 2015; Šulová et al., 2014; Vágnerová, 2000 atd.). Docházka do mateřské školy může ovlivnit pozitivně vývoj dítěte, a to jak v oblasti motorické, kognitivní, tak i psychosociální, vyzkumne byl prokázán prınos předškolního vzdělávání dětí, které navšřtevovaly mateřskou

školu (Caniato et al., 2010; Osakwe, 2009, cit. podle Šulová et al., 2014). Dosavadní přehled výzkumů v oblasti předškolního vzdělávání sumarizuje Průcha (Průcha et al., 2016) a prezentuje aktuální výsledky výzkumů v zahraničí. Speciální pozornost věnuje analýze výzkumných výsledků v ČR, kde není uveden žádný výzkum zaměřený na sociální dovednosti předškolních dětí.

Přípravu dítěte na vstup do školy ovlivňuje mnoho faktorů (Bánovčanová & Krajčovičová, 2016; Franclová, 2013; Šmelová et al., 2010; Šulová et al., 2014; Vágnerová, 2000; atd.). Z výsledků slovenského výzkumu (Kaščák & Betáková, 2014) vyplývá, že mezi další faktory, které ovlivňují přípravu dítěte na školu a také výběr samotné školy, patří dosažené vzdělání matek. Matky s nižším vzděláním doslova nacvičují konkrétní úkoly, které se vyžadují u zápisu do základní školy, naopak matky vysokoškolsky vzdělané se dětem věnují po celé předškolní období. K podobným výsledkům dochází Bánovčanová a Krajčovičová (2016) v oblasti adaptace dítěte na základní školu.

Dle MŠMT (2016) a v souladu se školským zákonem má předškolní vzdělávání usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu a v úzké spolupráci s rodinou vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Úkolem mateřských škol je maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí, konkrétně

... rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. (RVP PV, 2016, s. 7)

Každé dítě by mělo mít možnost, aby v době, kdy ukončuje předškolní vzdělávání, dospělo k optimální úrovni osobního rozvoje. Úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance (RVP PV, 2016)². Dle zjištění České školní inspekce převažuje v mateřských školách frontální způsob vzdělávání před samostatnou prací dětí (63 %) a skupinovými činnostmi (57,8 %). Individualizované vzdělávání uplatňuje 19 % mateřských škol. Frontální formu vzdělávání sice ve srovnání s předchozím školním rokem využívají učitelky mateřských škol o 12 % méně, ale vzhledem k podpoře rozvoje dětské osobnosti se nejedná o nejefektivnější formu vzdělávání. Z hlediska převažujících vzdělávacích metod přetrvává stagnace zařazování kooperativního učení (14,7 %), názorně demonstračních metod, experimentů, cílené práce s textem, které více respektují věková specifika a potřeby nejstarší věkové skupiny v mateřské škole a podporují individuální rozvojové možnosti u dětí před vstupem do základní školy. Pozitivním zjištěním je, že v mateřských školách došlo k zlepšení ve frekvenci využívání prožitkového a situačního učení (67,5). (Česká školní inspekce, 2015)

2 Znamená to, že v etapě předškolního vzdělávání jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, pokládány za přirozené a samozřejmé a že předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. (RVP PV, 2016, s. 7)

Helus (2009) zdůrazňuje, že z hlediska rozvoje dětské osobnosti by se vychovatelé (míněno rodiče i učitelé) neměli zaměřovat pouze na výkon dítěte. Výkonové ukazatele intelektuální a motorické oblasti nejsou v mateřské škole podceněny, ale jsou rozvíjeny prostřednictvím situačního, prožitkového a kooperačního učení v rámci integrovaných tematických bloků, které vycházejí ze života dítěte v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.

1.1 K pojetí školní připravenosti a odkladům školní docházky

Odklad školní docházky je chápán jako preventivní opatření snižující riziko školní neúspěšnosti dítěte. O odložení povinné školní docházky rozhodují rodiče dítěte na základě odborného vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa³. Školní zralost je do jisté míry dána zráním centrální nervové soustavy, jedná se o kompetence, které jsou závislé na zrání organismu. Naopak školní připravenost je určována kompetencemi, které jsou závislé do jisté míry na učení a prostředí (Vágnerová, 2000). Velmi často se rodiče předškolních dětí obracejí s prosbou o radu na učitelky mateřských škol, aby se vyjádřily ke školní připravenosti dítěte, neboť rodiče se zajímají, kdy je pro jejich dítě nejvhodnější období pro vstup do 1. ročníku základní školy a zda nemají žádat o odložení školní docházky o jeden školní rok.

Diagnostika školní připravenosti dítěte je o to náročnější, že znamená posouzení dosažení optimální úrovně rozvoje osobnosti vzhledem k jeho věku a individuálním předpokladům. Vedle určitých poznatků jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí školních povinností také pracovní, emocionální a sociální dovednosti a návyky, které sehrávají důležitou roli, avšak mnohem hůře se diagnostikují.

Počet odkladů školní docházky v ČR byl vysoký, avšak ve školním roce 2014/2015 mírně klesl z 20 % na 19,2 % oproti roku předchozímu. Z hlediska struktury příčin odkladu povinné školní docházky největší podíl tvoří celková nezralost dítěte (35,7 %), na druhém místě se jedná o logopedické vady a poruchy řeči (28 %). Třetí nejvíce uváděnou příčinou je sociální nezralost dítěte (16,1 %). Dle šetření ČSI (2015) se struktura odkladů školní docházky nemění, což ukazuje ve většině případů i na jejich oprávněnost. Zajímavým ukazatelem odkladů školní docházky je mapování, kdo je jejich iniciátorem. Nejčastěji impulz k odložení školní docházky totiž dává mateřská škola (64,4 %), teprve na druhém místě je pedagogická poradna a na třetím místě je pediatr. Samozřejmě v mnoha případech o odložení povinné docházky rozhodují sami rodiče, což šetření ČSI nezohledňovalo. Naopak výzkum CLoSE (Greger, Simonová, & Straková, 2015) roli rodičů jako aktéra při rozhodování o odkladu školní docházky mapoval. Výsledky prokázaly, že pro 38,4 % rodičů bylo hlavním impulzem především jejich vlastní rozhodnutí. Většina rodičů (52,5 %), shodně s výsledky ČSI, uvažovala o odkladu školní docházky na základě doporučení odborných pracovníků

³ § 37 školského zákona (zákon 564/2004 Sb., ve znění účinném od 1. září 2016 do 31. prosince 2016).

(23,6 % mateřská škola, 10,6 % pedagogicko-psychologická porada, 9,9 % základní škola a 8,4 % lékař).

1.2 Rozvoj sociálních dovedností v předškolním věku

Období předškolního věku bývá v pedagogické praxi, ale i v odborných zdrojích chápáno několika přístupy (Opravilová, 2016; Průcha et al., 2016). Nejčastější vymezení koresponduje s definicí v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003), kdy se jedná o vývojové období, pro které je dominantní činností hra dítěte a které je z hlediska věku dítěte chápáno od jeho tří let po jeho vstup do základní školy (Allen & Marotz, 2002; Bednářová & Šmardová, 2015; Matějček, 2006). V nejširším slova smyslu (Langmeier & Krejčířová, 1998; Šulová, 2010) je možné chápat předškolní věk jako celé období dítěte před zahájením povinné školní docházky, tj. od narození (někdy i včetně prenatalního období) po vstup dítěte do základní školy. V nejužším slova smyslu, který se taktéž běžně používá v pedagogické praxi, bývají tzv. předškoláci chápáni jako nejstarší věková skupina v mateřské škole, tzn. věkové ohraničení od pěti let po vstup do 1. ročníku základní školy (tj. do 6 či 7 let věku dítěte). S tímto nejužším pojetím koresponduje výběr výzkumného souboru realizovaného empirického šetření.

Sociální dovednosti (*social skills*) patří mezi tzv. životní dovednosti (*life skills*) a bývají definovány jako schopnosti naučeného a danou společností akceptovatelného chování, které umožňují efektivně se vypořádat s požadavky a výzvami každodenního života (WHO, 1994). Jedná se konkrétně o schopnosti komunikovat s lidmi, adekvátně reagovat na nové situace, porozumět vlastním pocitům sebeovládání, pochopit emoce a reakce ostatních lidí, adaptovat se na nové prostředí či schopnost objektivního sebepojetí atd. (Hartl & Hartlová, 2000; Janoušek, 1992; Vágnerová, 2010). Americký psycholog Albert Bandura (1971, cit. podle Vágnerová, 2010, s. 245), který patřil k představitelům sociálně kognitivního pojetí osobnosti, sociální dovednosti sice explicitně nedefinoval, ale zabýval se především osvojováním sociálního chování.

Mezi sociální dovednosti zahrnujeme řadu dílčích dovedností, například sociální komunikaci, sociální přizpůsobení integraci do sociální skupiny. K nejběžnějším sociálním dovednostem patří schopnost navázat a udržet kontakt, vyslechnout druhé, vyjádřit své pocity druhým, přijmout oprávněnou kritiku a mít vhlad do mezilidských vztahů (Hartl & Hartlová, 2000). Předškolní děti si sociální dovednosti osvojují prostřednictvím sociálního učení především v prostředí rodiny a mateřské školy.

Na sociálních dovednostech dítěte se podílí taktéž řeč, schopnost navazovat kontakt s druhými, ale i hrubá motorika, neboť do sociálních dovedností dle vývojových škál spadají i sebeobslužné dovednosti jako oblékání a stravování (Allen & Marotz, 2002). Při posuzování vývoje dítěte předškolního věku je nutné počítat se značným vlivem sociálního prostředí, především rodiny. Rozvoj sociálních dovedností je realizován prostřednictvím prosociálního chování, které je provázáno s ovládním uspokojování vlastních potřeb dítěte, ovládním agresivity a dosažením určité úrovně

98 empatie. Rozvoj prosociálního chování je závislý na kognitivním vývoji (Vágnerová, 2000).

Metod zaměřených na hodnocení sociálních dovedností dětí je velmi málo (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). V klinické a poradenské praxi je známá relativně stará tzv. Vinelandská škála sociální zralosti pro děti od 3 do 9 let (resp. pro jedince, jejichž mentální úroveň odpovídá tomuto věku), kterou ve třicátých letech vytvořil Doll a českou verzi v roce 1965 upravil J. Kožený. Škálu k orientačnímu posouzení úrovně sociálních dovedností tvoří soubor položek, rozdělených do osmi kategorií zaměřených na posouzení samostatnosti a soběstačnosti (v jídle, oblékání, činnostech, které dítě zvládá, úrovni komunikace, motoriky apod.). Hodnocení dovedností může vycházet z pozorování reálných projevů posuzovaného dítěte, konkrétně, zda se dítě umí samostatně obsloužit na toaletě, nebo použít informace získané od osoby, kterou dítě dobře zná (většinou se jedná o rodiče). Základem hodnocení je posouzení míry úspěšnosti v každé položce. Revidovaná Vinelandská škála z roku 1985 je známa pod označením VABS (*Vineland Adaptive Behavior Scales*) a je členěna do několika subškál: komunikace, běžné dovednosti, socializace, motorické schopnosti, adaptivní chování a maladaptivní chování.

1.3 Analýza dostupných diagnostických materiálů pro učitelky mateřských škol v ČR k posouzení úrovně sociálních dovedností dětí

Pro využití v empirickém výzkumu jsme potřebovali nalézt jednoduchý a relativně známý nástroj diagnostiky sociálních dovedností předškolních dětí. Za tímto účelem nás zajímalo, které dostupné materiály mohou učitelky mateřských škol k diagnostice dítěte předškolního věku využívat k ověřování úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech a které z nich jsou zaměřeny i na posouzení úrovně sociálních dovedností. Diagnostika dítěte předškolního věku je podle Bednářové a Šmardové (2015) zaměřena na sledování deseti oblastí (motorika, grafomotorika; zrakové vnímání a paměť; sluchové vnímání a paměť; vnímání prostoru; vnímání času; základní matematické představy; řeč a myšlení; sociální schopnosti; sebeobsluha a hra). Záznamový arch pro posuzování sociálních dovedností je sestaven na principu vývojových škál sociálních dovedností (s. 57–58), kdy věku 5–6 let náleží devět položek (č. 23–31). Administrace záznamového archu spočívá v zaznamenání na tříúrovňové škále (nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně). Mezi sociální dovednosti jsou zahrnuty: komunikace (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí, sebehodnocení. Praktickou aplikací knihy (Bednářová & Šmardová, 2015) jsou další didaktické pomůcky *Klokanův kufr* a *Klokanovy kapsy*.⁴

⁴ Didaktické pomůcky pro rozvoj dítěte. Dostupné z <http://www.klokanuvkufr.cz/klokanuv-kufr/> a <http://eshop.luzanky.cz/klokanovy-kapsy/>. Tyto materiály jsou podstatně finančně náročnější.

Výzkumný ústav pedagogický k RVP PV vydal *Metodiku na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy* (Smolíková, 2007), která je určena speciálně učitelkám mateřských škol a je zaměřena na pedagogickou diagnostiku vzdělávacích pokroků dítěte a na volbu vhodných metod a přístupů předškolního vzdělávání. Metodika není povinná či závazná. Součástí metodiky je pracovní příloha, která obsahuje 11 diagnostických archů k sledování a posuzování vzdělávacích pokroků dítěte v daných oblastech⁵. Speciálně je zařazen formulář pro zaznamenání rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání a samostatně i pro dítě v přípravné třídě základní školy z hlediska školní připravenosti. Diagnostický arch (4.7) pro sledování rozvoje vybraných dovedností a způsobilostí v oblasti sociální a sociokulturní sleduje čtyři oblasti (komunikační dovednosti ve vztahu k dětem, kontakt a komunikaci s neznámými lidmi, zařazení do třídy a zapojení dítěte do společných her). Speciální záznamový arch (č. 4) pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání je rozdělen do deseti oblastí. Vedle rozvoje v kognitivní oblasti (diferenciované vnímání, logické operace, záměrná pozornost, paměť a učení, ale i koordinace ruky a oka, držení tužky) je zahrnuta i oblast citová a volní, která se uplatňuje v oblasti socializace (sociální samostatnost, sociální orientace, citová regulace, komunikace a pracovní chování).

Dalším materiálem, který využívají v mateřských školách pro pedagogickou diagnostiku, je metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku, která vychází z německého výzkumu v osmdesátých letech (Sindelarová, 1996). Publikovaný program obsahuje 19 částí s dílčími diagnostickými úkoly, záznamový arch pro každé dítě je ve formě stromu, kdy každá větev má své číslo dle pořadí výše uvedené oblasti. Větev je dále členěna na dílčí úseky, tj. jednotlivé dílčí úkoly. Graficky je tak pro učitelku, ale i pro rodiče zvýrazněno, která oblast je pro dítě nejslabším místem (tj. nejkratší větev). Diagnostický materiál je především zaměřen na včasný záchyt potenciálního rizika případných poruch učení, není zde zahrnuta diagnostika sociálních dovedností dítěte.

Podobným materiálem je *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* (Švančarová & Kucharská, 2001), který může sloužit jako screeningová metoda k vyhledávání dětí, u nichž je riziko vzniku poruchy čtení a psaní, a mohou ho používat i zaškolené učitelky mateřských škol u dětí na konci jejich docházky do mateřské školy. Test má 56 položek ve 13 subtestech.⁶ Taktéž v případě tohoto materiálu není diagnostika zaměřena na sociální dovednosti, avšak autorky upozorňují, že v rámci diagnostiky mohou být zaznamenány další znevýhodňující faktory (např. nervová labilita, malá komunikační schopnost, nesoustředěnost, logopedické vady).

Psychické odolnosti předškolního dítěte je věnována monografie Simony Hoskovcové (2006), která konstatuje, že pro předškolní dítě je důležité, aby byla posilována

5 Jedná se o tyto oblasti: osobnostní charakteristiky dítěte; individuální rozvoj a učení dítěte; biologická oblast, psychologická oblast, sociální a sociokulturní oblast, oblast řeči a jazyka; kresebný projev.

6 Test je především zaměřen na tyto oblasti: zrakovou, sluchovou, dále artikulační obratnost, jemnou motoriku, schopnost tvoření rýmu a schopnost učení.

100 jeho psychická odolnost při beznych činnostech, avšak nemělo by prožívat zbytecne dlouho frustraci z neúspěchu. S ohledem na specifika prce s předškolními dětmi a v souvislosti s diagnostikou úrovně jejich vývoje upozorňuje, že pro zajistění určite validity výzkumného postupu se nelze spoléhat pouze na jednu metu i úhel pohledu jednoho odborníka. Pro vyzkumne čely byl vytvořen dotazník FPDD jako pomůcka pro učitelky materskych ˇskol pro zjištění praktické a sociální odolnosti dítěte. Přehled dalších diagnostickych materiálů je dostupný pro učitelky materskych ˇskol v publikaci Sedlackove, Syslové a ˇstepankove (2012), kde je dále uvedena Oregonská metoda, která je využívána v podmínkách vzdelavaciho programu *Zacit spolu*. Materske ˇskoly pracujici dle programu *Podpory zdraví* vyuzivaji SUK (tj. sdruzene ukazatele).

Zmapovani dostupnych diagnostickych materialu⁷ bylo i dilcim cílem v projektu CLoSE. Byly hledány takové metody, které by umožnily efektivní diagnostiku dulezitych dovedností děti v předškolním věku. Jak je popsáno nize u vyzkumnych metod, byly zvoleny tři metody. Test zrakového vnímáni byl zjednodušenou verzí testu Lenky Felcmanové (2013), test predmatematickych dovedností byl originálně vytvořen pro projekt CLoSE. Sociální dovednosti, na které je tento text prioritně zameren, byly posuzovány učitelkami materskych ˇskol podle originálně vytvořeného posuzovaciho archu. Důvod tohoto vyberu a tvorby spoival predevsim v tom, aby se jednalo o metody casove málo narocne a byly jednoduše administrovatelne informovanými a proškolenými osobami.

2 Empirický výzkum

Hlavním cílem zde prezentovaného empirického výzkumu je nalézt predikcni silu sociální dovedností předškolní děti pro jejich uspesnost v 1. ročníku základní ˇskoly. Kontrolován je tez vliv úrovně sociální dovedností děti pro rozhodnutí rodiu o odkladu ˇskolni docházky. Predikcni sila sociální dovedností bude tez porovnavana s predikcni silou kognitivní úrovně děti v oblasti zrakové percepce a predmatematickych dovedností. Popsány budou i vzajemne korelace všech tři soubezne diagnostikovanych dovedností.

2.1 Výzkumný soubor

Analyzována jsou longitudinální data výzkumu CLoSE, která se vztahují ke kohortě předškolní děti. Předškolní děti jsou pro čely našeho výzkumu definovány jako děti, které navštěvují materskou ˇskolu a mohou od zari prislusneho roku výzkumu

7 Jsme si vědomi, že jsme nevyčerpali veškeré možnosti diagnostickych materiálů. Zamerili jsme se predevsim na volne dostupné a finančně nenarocne ˇceske i do ˇcestiny přeložené diagnostické materiály, které jsou bezne využívány v materskych ˇskolach. Inspirativní by mohly být zahraniční diagnostické materiály, napriklad Ages & Stages questionnaires, third edition. (2017). Dostupné z <http://agesandstages.com/products-services/asq3/>.

(tedy 2014) nastoupit do 1. ročníku základní školy. V době výzkumu se tedy jednalo o děti pěti- a šestileté. První sběr dat byl realizován na počátku kalendářního roku 2014 dotazováním rodičů předškolních dětí. Následně byly diagnostikovány děti, jejichž rodiče s tím vyslovili souhlas. Diagnostika se týkala předmatematických dovedností, zrakové percepce a byly posouzeny sociální dovednosti dětí. Druhá vlna dotazování rodičů proběhla na počátku školního roku 2014/2015. Třetí vlna dotazování rodičů se uskutečnila po ukončení tohoto školního roku. Velikosti datových souborů jsou uvedeny ve schématu 1, výzkumné metody v kapitole níže. Dotazník v druhé a třetí vlně byl rozdělen na dvě varianty podle toho, zda byla dítěti odložena školní docházka, či ne. Ve schématu 1 jsou uvedeny i četnosti dětí ze třetí vlny dotazování, které neměly odklad školní docházky (dále OŠD), protože rodiče v dotazníku odpovídali i na otázky ohledně toho, jak se jim ve škole daří. Velikost průniku dětí, které byly diagnostikovány v mateřské škole, chodily do 1. ročníku ZŠ ve školním roce 2014/2015 a jejichž rodiče se zúčastnili třetí vlny testování, je 303. Tuto skupinu tvoří výzkumný soubor, na kterém budou provedeny některé statistické analýzy vztahující se k cíli výzkumu.

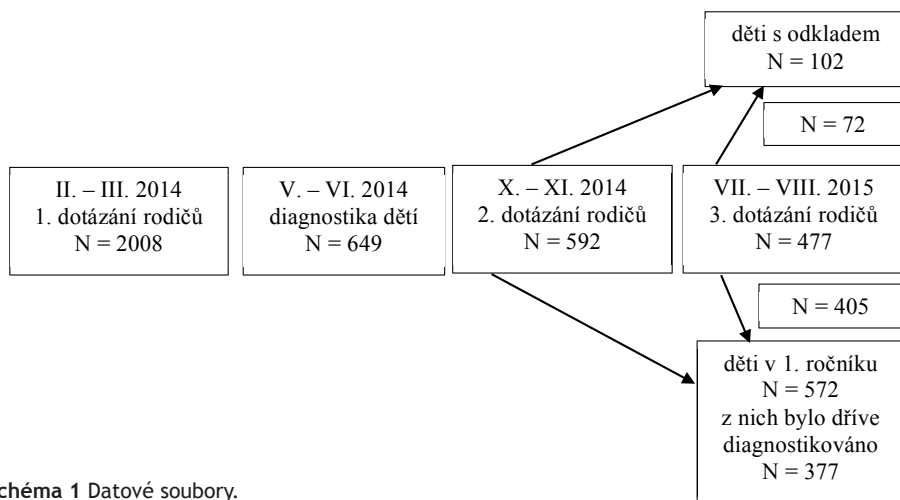


Schéma 1 Datové soubory.

2.2 Metody výzkumu

V této studii jsou analyzována data z následujících metod (viz schéma 1):

- Dotazník pro rodiče (1. vlna), dále značeno D1.
- Dotazník pro rodiče (2. vlna), dále značeno D2.
- Dotazník pro rodiče (3. vlna), dále značeno D3.

- Test předmatematických dovedností, dále značeno TM.
- Test zrakového vnímání, dále značeno TZ.
- Posouzení sociálních dovedností, dále značeno PS.

U dotazníků uvádíme pouze ty položky, které byly použity do našich statistických analýz.

Dotazníková data byla shromážděna agenturou STEM/MARK formou rozhovoru. Test zrakového vnímání a test předmatematických dovedností jsou podrobně představeny v publikaci *Spravedlivý start* (Greger et al., 2015). Test předmatematických dovedností byl cíleně vytvořen pro projekt CLoSE a administrace proběhla proškolenými tazatelkami formou individuálního rozhovoru na zhruba 20 minut. Test zrakového vnímání je skupinový test Lenky Felcmanové (2013) upravený pro projekt CLoSE na přibližně 15 minut a administrovaný též proškolenými tazatelkami. Ve statistických analýzách jsou využity souhrnné výsledky z těchto testů převedené na steny. Jsou značeny CELKEM_M_steny a CELKEM_ZP_steny. Jejich vnitřní konzistence jsou 0,742 a 0,820. Posouzení sociálních dovedností bude prezentováno podrobněji, protože vlastnosti tohoto posuzování dosud publikovány nebyly.

Z dotazníku D1 je dále využita pouze jedna položka vztahující se k uvažování rodičů o odkladu povinné školní docházky:

Počítáte s tím, že vaše dítě nastoupí v příštím školním roce do 1. třídy?

- *Ano.*
- *Ne, uvažujeme o odkladu školní docházky.*

Z dotazníku D2 jsme se dozvěděli, zda dítě skutečně má, či nemá odklad školní docházky.

Má vaše dítě, o kterém je tento dotazník, odklad školní docházky?

- *Ano.*
- *Ne.*

Stejnou informaci jsme zjistili i z dotazníku D3. Překryv mezi respondenty D2 a D3 nebyl 100%. Na dotazník D3 odpovědělo 67 % respondentů z těch, kteří odpověděli na dotazník D2, ale navíc odpovědělo 82 rodičů. Dotazníky D2 i D3 byly dále rozděleny na dvě varianty: pro rodiče, jejichž dítě mělo odklad školní docházky, a pro rodiče dítěte bez OŠD. Navíc jsme se z dotazníku D3 dozvěděli, jak se dítěti dařilo v 1. ročníku ZŠ a jak to rodiče vnímali. Pro analýzy byly využity následující položky charakterizující kognitivní úspěchy dětí, resp. jak tyto úspěchy rodiče vnímají. Rodiče se vyjadřovali k čtyřem předmětům: matematice, čtení, psaní a prouce. Otázky se týkaly:

- Známkou na vysvědčení na konci 1. ročníku ZŠ, označení proměnné „známka“.
- Posouzení rodiči, jak si dítě v daném předmětu podle nich vede (1 – výborně až 5 – špatně), označení proměnné „vede si“.
- Jak obtížný připadá jejich dítěti daný předmět (1 – velmi lehký až 5 – velmi obtížný), označení proměnné „obtížnost“.
- Jak moc se musí dítě snažit, aby dosahovalo v daných předmětech dobrých výsledků (1 – nemusí se vůbec snažit, jde mu to samo až 5 – musí se velmi snažit), označení proměnné „snaha“.

Posouzení sociálních dovedností. Z analýz pojetí sociálních dovedností dětí v předškolním věku, jak jsou popsány v podkapitole 1.2, a analýz dostupných diagnostických nástrojů v podkapitole 1.3 vyplynulo, že pro účely našeho výzkumu je

potřeba navrhnout vlastní posuzovací arch. U něj musí být akcentována složka praktické použitelnosti, kdy realistickým východiskem bylo to, že posuzovatelkami budou učitelky mateřských škol, které děti znají z dlouhodobějšího pozorování a které budou muset posoudit více dětí, tedy všechny vybrané z jejich třídy v mateřské škole. Z toho vyplynuly základní požadavky na posuzovací arch: 1) musí být stručný (do 10 položek), aby se vešel na jednu tiskovou stranu; 2) musí být pro učitelky srozumitelný bez dodatečného výkladu a vysvětlování; 3) musí obsahovat jen takové položky, na které dokážou učitelky odpovědět přímo bez vytváření speciálních úkolových situací. Při formulování položek a krajních pólů škály bylo přihlédnuto k dosud používaným přístupům a dostupným diagnostickým materiálům⁸. Vzhledem k tomu, že se jedná o nástroj výzkumu, a ne o nástroj individuální diagnostiky dítěte, pokládali jsme tento přístup za dostatečný.

Hodnocení se realizovalo na osmi specifických škálách a poslední souhrnné vztahující se obecně k připravenosti na školní docházku. Škály byly pětistupňové, přičemž byly popsány jejich krajní stupně – viz tabulka 1. U každé škály byla umožněna volba „neumím posoudit“. Tato volba se vyskytovala maximálně do 1 %, což poukazuje na to, že praktický záměr posuzovacího archu se naplnil. Získány byly výsledky o 817 dětech, ale průnik s oběma kognitivními testy byl jen 649 dětí.

Tabulka 1 Popis krajních stupňů škály pro posuzování sociálních dovedností dítěte

Škála	Stupeň škály 1	Stupeň škály 5
Vztahy s ostatními dětmi	Zapojuje se do hry s vrstevníky. Při hře úspěšně spolupracuje. Ve třídě má kamarády.	Do společné hry se nezapojuje, se spoluprací s jinými dětmi má problémy. Nemá žádné kamarády.
Respektování autority	Vždy (nebo téměř vždy) poslechne pokynů učitelky. Nemusí být zbytečně upomínán.	Nedbá pokynů učitelky. Na pokyny nereaguje nebo reaguje odmítavým způsobem.
Emoční samostatnost	Projevuje nezávislost na rodičích. Situace loučení s rodiči zvládá bez obtíží. Během dne se nerozpláče nebo neuzavře steskem po rodičích či blízkých osobách.	Odloučení od rodičů či blízkých osob nezvládá. Často musí dojít k „odtržení“ od rodičů. Během dne se kvůli stesku nedokáže zapojit do aktivit ve školce.
Vytrvalost u samostatné práce	Zvolené nebo přidělené činnosti se dokáže soustředěně věnovat, práci dokončuje.	Těká od jedné činnosti k jiné, sotva něco začne, jde hledat něco nového. U ničeho nevydrží, práci nedokončí.
Sebeobsluha	Je schopen/schopna se rychle samostatně obout a obléknout, má správné hygienické návyky, dokáže uklidit věci, se kterými pracoval/a.	Není schopen/schopna se samostatně obout a obléknout, nemá hygienické návyky, nedokáže uklidit věci, se kterými pracoval/a.
Spoléhání na vlastní síly	Zadané úkoly plní samostatně.	Při plnění úkolů očekává významnou pomoc dospělého.

⁸ Vytvoření posuzovacího archu bylo výsledkem expertní shody mezi řešiteli výzkumu CLoSE: Davidem Gregerem, Martinem Chválem, Jaroslavou Simonovou, Janou Strakovou.

Škála	Stupeň škály 1	Stupeň škály 5
Úroveň jemné motoriky ⁹	Má dobře rozvinutou jemnou motoriku: navléká korálky, staví z drobných kostek (Lego), kreslí drobné obrazce a tvary.	Nemá rozvinutou jemnou motoriku: činí mu potíže navlékat korálky, stavět z drobných kostek, kreslit drobné obrazce a tvary.
Úroveň vývoje řeči	Správně vyslovuje, vyjadřuje se srozumitelně v celých větách, má bohatou slovní zásobu.	Špatně vyslovuje, vyjadřuje se nesrozumitelně v holých větách či jednotlivých slovech, má velmi omezenou slovní zásobu.
Připravenost na školní docházku	Dítě je plně zralé pro nástup do povinného vzdělávání.	Dítě by rozhodně mělo mít odklad školní docházky, v běžné škole by mělo/bude mít velké problémy.

2.3 Statistické analýzy

Nejprve byly spočítány popisné charakteristiky jednotlivých proměnných, jako jsou absolutní a relativní četnosti, aritmetické průměry a směrodatné odchylky. Tyto výsledky ukázaly na odlišnou rozlišovací schopnost položek charakterizujících úspěchy dětí a jejich vnímání rodiči na konci 1. ročníku ZŠ. Podle těchto výsledků pak byly zvoleny i analýzy pro odhalení predikčního vztahu. Jako závisle proměnné byly voleny výsledky na konci 1. ročníku ZŠ vnímané rodiči a jako nezávisle proměnné tři dovednosti diagnostikované v mateřské škole. Největší pozornost je věnována predikci známky z matematiky na konci 1. ročníku ZŠ. To proto, že známky jsou běžně brány jako ukazatele školní úspěšnosti, ale též proto, že děti, které nedostaly jedničku, je málo, tudíž je potřeba být interpretačně opatrný a raději nabídnout více statistických analytických náhledů. Matematika má nejtěsnější obsahovou vazbu k testu předmatematických dovedností. Pro analýzu byly zvoleny jak lineární regrese (ta i pro ostatní predikované proměnné), tak navíc i logistická regrese, kde jako závisle proměnná byla proměnná dichotomická – dostal na konci 1. ročníku jedničku versus obdržel horší známku. Též jsou prezentovány popisné srovnávací výsledky pro žáky, kteří dostali jedničku, a pro děti s horší známkou.

Pro posuzování sociálních dovedností dětí byly provedeny i psychometrické analýzy a spočítán vztah k výsledkům obou kognitivních testů. Též jsou prezentovány vzájemné korelační vztahy s ostatními proměnnými. Pro predikci odkladu školní docházky je zvolen opět model logistické regrese s prediktory tří diagnostikovaných dovedností. Statistické analýzy byly provedeny v SW SPSS, verze 17.0.

⁹ Úroveň jemné motoriky nepatří mezi sociální dovednosti, ale její posouzení bylo součástí jednotného posuzovacího archu, protože učitelky v mateřské škole si této dovednosti všimají a dokážou ji snadno posoudit podobně jako další v archu zahrnuté dovednosti dětí. Též nás zajímalo, zda se prokáže vyšší korelace této položky s výsledkem testu zrakového vnímání. Tento výsledek by dával větší důvěru k získaným výsledkům posuzování.

2.4 Výsledky

Popisné charakteristiky proměnných. Na počátku roku 2014 plánovalo odklad povinné školní docházky zhruba 15 % respondentů dotazníku D1. Skutečný odklad školní docházky mělo 15 % dětí našeho výzkumného souboru. Některé děti s plánovaným OŠD do 1. ročníku ZŠ nastoupily, u jiných dětí se naopak rodiče nakonec pro OŠD rozhodli, ačkoli to dříve nezamýšleli – viz tabulka 2. Do jaké míry mohly mít na toto rozhodnutí vliv aktuálně diagnostikované kognitivní a sociální dovednosti dětí, bude analyzováno níže.

Tabulka 2 Odklad povinné školní docházky: plánování versus skutečnost

		Skutečnost		
		OŠD	v 1. ročníku ZŠ	celkem
Uvažování (únor, březen)	OŠD	70	14	84
		83 %	17 %	100 %
	do 1. ročníku ZŠ	32	558	590
		5 %	95 %	100 %
	celkem	102	572	674
		15 %	85 %	100 %

Tabulka 3 ukazuje výsledky dětí na konci 1. ročníku ZŠ, resp. to, jak rodiče vnímají úspěchy dětí a jejich snahu vypořádat se s nároky základní školy.

Tabulka 3 Popisné charakteristiky proměnných vypovídajících o dětech na konci 1. ročníku ZŠ

Jaké známky mělo vaše dítě na vysvědčení v jednotlivých předmětech?												
	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	371	18	2			95	5	1	0	0	1,08	0,47
Čtení	365	25	1			93	6	0	0	0	1,09	0,48
Psaní	364	26	1			93	7	0	0	0	1,09	0,48
Prvouka	384	7				98	2	0	0	0	1,04	0,42

Jak si vaše dítě vede podle vašeho názoru v následujících oblastech?												
	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	330	73	6	1		80	18	1	0	0	1,21	0,46
Čtení	337	65	5	2	1	82	16	1	0	0	1,21	0,50
Psaní	280	117	10	2	1	68	29	2	0	0	1,36	0,58
Prvouka	382	26	1	1		93	6	0	0	0	1,08	0,30

Jak obtížné připadají podle vašeho názoru vašemu dítěti následující předměty?

	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	247	124	34	3	2	60	30	8	1	0	1,51	0,72
Čtení	249	118	35	4	4	61	29	9	1	1	1,53	0,77
Psaní	178	173	45	7	7	43	42	11	2	2	1,76	0,84
Prvouka	327	73	9	1		80	18	2	0	0	1,23	0,49

Jak moc se musí vaše dítě podle vašeho názoru snažit, aby dosahovalo v následujících předmětech dobrých vsledků?

	absolutní četnosti					relativní četnosti v %					a. p.	s. o.
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Matematika	210	142	46	5	7	51	35	11	1	2	1,68	0,85
Čtení	187	154	51	10	8	46	38	12	2	2	1,78	0,90
Psaní	132	168	82	13	15	32	41	20	3	4	2,05	0,99
Prvouka	296	97	14	2	1	72	24	3	0	0	1,33	0,59

Z těchto popisných analýz je vidět postupně vzrůstající rozlišovací schopnost položek. Známky na konci 1. ročníku ZŠ mezi dětmi ještě málo rozlišují. V našem souboru získaly jen dvě děti trojku z matematiky a po jednom dítěti ze čtení a psaní. Horší známky dětem uděleny nebyly. Nejlépe pak rozlišovala otázka vztahující se k tomu, jak moc se děti musí snažit, aby dosahovaly dobrých vsledků. Z posuzovaných predmetů je prvouka vnímána jako nejsnazší předmět. Vysokou souvislost mezi jednotlivými položkami ukazuje tabulka 4 korelačních koeficientů. Z nich je vidět, že blíže má k sobě známka s posouzením toho, jak si dítě v daném předmětu vede, a pak vnímaná obtížnost předmětu s tím, jak se dítě musí snažit.

Tabulka 4 Korelační koeficienty mezi proměnnými vypovídajícími o dětech na konci 1. ročníku ZŠ

Matematika	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,43	0,28	0,36
Vede si	0,43		0,57	0,60
Obtížnost	0,28	0,57		0,69
Snaha	0,36	0,60	0,69	

Čtení	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,49	0,29	0,30
Vede si	0,49		0,62	0,61
Obtížnost	0,29	0,62		0,69
Snaha	0,30	0,61	0,69	

Psaní	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,43	0,28	0,29
Vede si	0,43		0,50	0,51
Obtížnost	0,28	0,50		0,71
Snaha	0,29	0,51	0,71	

Prvouka	Známka	Vede si	Obtížnost	Snaha
Známka		0,60	0,33	0,38
Vede si	0,60		0,44	0,50
Obtížnost	0,33	0,44		0,61
Snaha	0,38	0,50	0,61	

Tabulka 5 prezentuje psychometrické vlastnosti posuzovacích škál sociálních dovedností dětí včetně vztahu k souběžně administrovaným testům předmatematických dovedností a zrakového vnímání. Prvních osm škál v posuzování učitelek vykazuje vysokou vnitřní konsistenci (Cronbachovo alfa je 0,846). Nejmenší příspěvek k této vnitřní konsistenci má škála *emoční samostatnost* a odpovídá to i nižší korelaci se škálou *připravenost na školní docházku*. *Emoční samostatnost* má i nejnižší korelace s kognitivními škálami. Škály sociálních dovedností většinou o něco více korelují s testem matematických dovedností než s testem zrakové percepce. Výjimku tvoří *úroveň jemné motoriky*, což je pochopitelné a lze tuto informaci číst jako příspěvek ke konstruktové validitě škál. Nejvyšší korelaci s kognitivními testy vykazuje globální škála *připravenost na školní docházku*, což napovídá, že do tohoto posuzování učitelky uvážily nejen výše hodnocené sociální dovednosti dětí, ale i jimi vnímanou kognitivní připravenost dětí. Korelace indexu spočítaného aritmetickým průměrem z prvních osmi položek s poslední škálou je 0,75. Vzhledem k těmto vysokým korelacím byl spočítán i souhrnný index aritmetickým průměrem ze všech devíti škál a označen jako *úroveň sociálních dovedností*¹⁰. Jeho vnitřní konzistence je vysoká 0,872. Pro další analýzy byl tento index standardizován na steny podobně jako výsledky testu matematických dovedností a zrakového vnímání. Korelace této standardizované škály s testem matematických dovedností je 0,34, s testem zrakové percepce 0,37. Celkem 19 % dětí bylo učitelkami hodnoceno na všech škálách sociálních dovedností stupněm 1, tedy zcela bezproblémové. Z dětí, jejichž rodiče uvažovali o odkladu, takto byla hodnocena pouze 4 % dětí.

¹⁰ Vzhledem k vysokým vzájemným korelacím všech položek nepřekvapí, pokud bychom vytvořili souhrnný index jen z prvních šesti položek, tedy bez úrovně jemné motoriky, bez úrovně vývoje řeči a bez souhrnné škály, že tento index nabídne věcně shodné výsledky jako index, který je zahrnut do prezentovaných analýz. Například v tabulce 7 by se některé korelační koeficienty lišily maximálně o 0,03.

108 Tabulka 5 Psychometrické vlastnosti škál sociálních dovedností

	Relativní četnosti v %					Aritmetický průměr	Korelační koeficienty		
	1	2	3	4	5		r_1^*	CELKEM _M_steny	CELKEM _ZP_steny
Vztahy s ostatními dětmi	64	21	10	4	0	1,56	0,49	-0,21	-0,20
Respektování autority	56	28	10	4	1	1,65	0,33	-0,25	-0,22
Emoční samostatnost	66	25	6	3	0	1,47	0,28	-0,11	-0,09
Vytrvalost u samostatné práce	55	27	13	4	1	1,67	0,64	-0,42	-0,36
Sebeobsluha	77	17	5	1	0	1,31	0,50	-0,22	-0,21
Spoléhání na vlastní síly	55	29	11	4	2	1,68	0,67	-0,41	-0,33
Úroveň jemné motoriky	66	24	8	2	0	1,46	0,58	-0,30	-0,34
Úroveň vývoje řeči	55	31	9	4	1	1,66	0,65	-0,31	-0,32
Připravenost na školní docházku	61	19	7	5	7	1,76	1,00	-0,47	-0,40

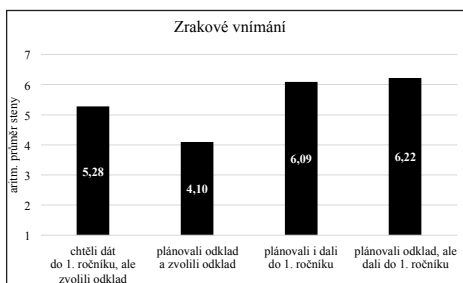
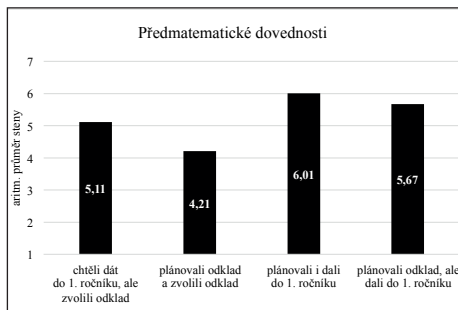
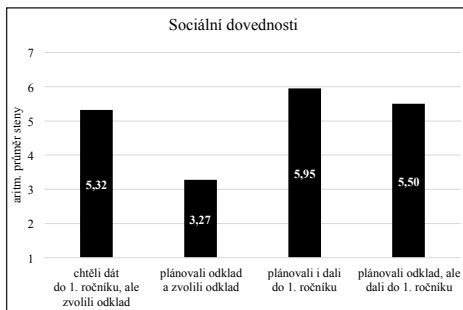
Pozn.: * r_1 je korelační koeficient dané škály s poslední škálou posuzující celkově připravenost na školní docházku.

Predikce rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky. Následující grafy 1–3 porovnávají čtyři skupiny dětí rozdělených podle tabulky 2.

Grafy 1–3 ukazují, že rodiče, kteří plánovali na počátku kalendářního roku odklad školní docházky a nakonec dali dítě do 1. ročníku ZŠ, se takto patrně rozhodli i proto, že viděli¹¹ dostatečnou rozvinutost svého dítěte ve všech námi diagnostikovaných oblastech. Též se zdá, že rodiče, kteří uvažovali o OŠD, nejvíce utvrdila sociální nezralost dítěte. Důvody rodičů, kteří chtěli dát dítě do 1. ročníku ZŠ, ale nakonec zvolili odklad školní docházky, z této analýzy nevyplývají. V průměru jsou dovednosti jejich dětí nižší než těch, které do základní školy nastoupily, ale rozdíl není příliš velký. Tyto důvody mohou být různé a jejich analýza přesahuje možnosti naší studie, protože těchto dětí je jen 32 a stenové rozpětí dovedností dětí je od 2 do 10.

Pokud chceme predikovat na základě dovedností dětí samotný reálný odklad školní docházky, můžeme k tomu využít logistickou regresi. Kombinace tří diagnostikovaných dovedností poměrně slušně predikuje, zda dítě do 1. ročníku ZŠ nastoupí, nebo ne, příslušný koeficient determinace Nagelkerke R^2 je 0,30. Logistický model

11 Zdroje tohoto vidění v této studii ponecháváme stranou. Mohou jimi být učitelky v mateřských školách, pedagogicko-psychologická poradna, ostatní maminky či příbuzní, vlastní laické srovnávání s ostatními dětmi včetně vzájemné kombinace vlivového působení.



Grafy 1–3 Porovnání dovedností dětí podle skupin rodičů uvažujících o OŠD × rozhodli o OŠD.

celkově správně předpoví 86 % rozhodnutí, přičemž v 99 % správně odhadne nástup dítěte do 1. ročníku ZŠ, ale jen ve 24 % případů správně usoudí o odkladu školní docházky. Vzhledem k tomu je možné usuzovat, že analyzované tři dovednosti jsou pro rodiče důležité, zda by dítě mohlo do základní školy „bezpečně“ nastoupit, ale důvody OŠD mohou být velmi různorodé. Jak ukázal David Greger (Greger et al., 2015, s. 103), uvažování rodičů o OŠD významně ovlivňuje i to, v jakém měsíci se dítě narodilo a zda se jedná o chlapce, či dívku. V našem logistickém modelu jsou všechny tři dovednosti statisticky významné ($p < 0,05$) a v souladu s grafy 1–3 mají největší vliv sociální dovednosti dítěte – viz tabulka 6.

Tabulka 6 Logistická regrese predikce odkladu školní docházky

	B	S. E.	p-hodnota	Exp(B)
Soc_dov_steny	0,44	0,12	< 0,001	1,56
CELKEM_ZP_steny	0,24	0,09	0,010	1,27
CELKEM_M_steny	0,24	0,10	0,019	1,27
Konstanta	-2,96	0,64	< 0,001	0,05

Souvislost předškolních dovedností a školních výsledků. Tabulka 7 ukazuje vzájemné vztahy mezi diagnostikovanými dovednostmi dětí více než půl roku před nástupem do 1. ročníku ZŠ a tím, jaké známky mají děti na konci 1. ročníku ZŠ a jak jejich školní snahu a úspěchy vnímají jejich rodiče. Při čtení této tabulky je třeba zohledňovat i popisné charakteristiky proměnných. Protože známka na konci 1. roč-

110 níku ZŠ mezi dětmi ještě málo rozlišuje, předurčuje to i nišı hodnoty pro Pearsonův korelační koeficient. Z těchto důvodů jsou tomuto vztahu věnovány niše i další analýzy. V porovnání s tím proměnná vypovıdajcı o potřebne snaze dítěte rozlišuje vyrazne lépe, a korelační koeficienty mají tedy potenciál dosáhnout vyššıch hodnot.

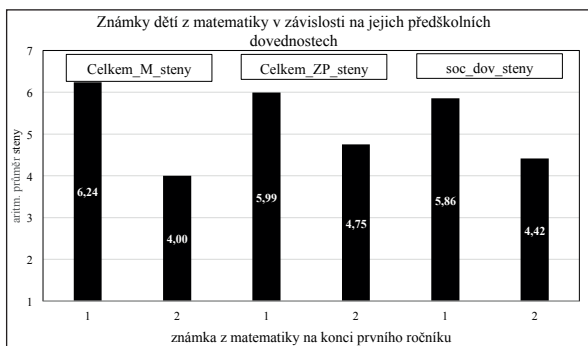
Tabulka 7 Korelační koeficienty mezi předškolními dovednostmi a promennımi vypovıdajcı o dıtech na konci 1. ročníku

	Soc_dov_steny	CELKEM_M_steny	CELKEM_ZP_steny
Jaké znmky mělo vaše dítě na vysvědčení v jednotlivıch predmıtech?			
Matematika	-0,13	-0,24	-0,08
Čtení	-0,13	-0,25	-0,12
Psaní	-0,17	-0,23	-0,10
Prvouka	-0,10	-0,19	-0,07
Jak si vaše dítě vede podle vašeho názoru v následujících oblastech?			
Matematika	-0,02	-0,37	-0,12
Čtení	0,01	-0,23	-0,13
Psaní	-0,09	-0,19	-0,09
Prvouka	-0,06	-0,21	-0,10
Jak obtızne pripadajı podle vašeho názoru vašemu dítěti následující predmıty?			
Matematika	-0,01	-0,30	-0,09
Čtení	-0,01	-0,24	-0,08
Psaní	-0,09	-0,13	-0,05
Prvouka	-0,04	-0,25	-0,10
Jak moc se musí vaše dítě podle vašeho názoru snažit, aby dosahovalo v následujících predmıtech dobrıch výsledků?			
Matematika	0,02	-0,41	-0,18
Čtení	0,00	-0,28	-0,16
Psaní	-0,08	-0,19	-0,14
Prvouka	-0,08	-0,25	-0,21

Pozn.: Všechny korelační koeficienty v absolutní hodnotě výšší než 0,13 jsou statisticky vyznamne na hladině $p < 0,05$.

Vidíme, že nejtěsnější vztah ke školní znmce na konci 1. ročníku ZŠ má více nez rok předem diagnostikovaná uroven predmatematickıch dovedností dítí (viz též graf 4).

A toto tvrzení se nevztahuje jen k matematice, ale i ke Čtení, psaní a prvouce. Dokonce o nıco silnější vztah mají ke školní znmce sociální dovedností dítí nez v mateřské škole diagnostikovaná uroven zrakového vnímání. Tento výsledek je patrne dán i tím, že během více nez roku prave uroven zrakového vnímání spojená s jemnou motorikou nejrychleji dozrva, a její predikční sila se tak oslabuje.



Graf 4 Rozdíly v předškolních dovednostech dětí, které dostaly jedničku nebo dvojku z matematiky na konci 1. ročníku.

Graf 4 jednoznačně ukazuje, že děti, které měly slabé předmatematické dovednosti, začínají být v rámci školní docházky hůře známkovány z matematiky hned od samého počátku. Rodiče to „vědí“, jak dokládá Greger (Greger et al., 2015, s. 100), rodiče mezi nejdůležitějšími důvody uvažování o odkladu školní docházky uvádějí, že „S odkladem má dítě větší šanci být ve třídě úspěšné“.

V logistickém modelu, kde je jako závisle proměnná to, zda dítě dostane na konci prvního školního roku v ZŠ jedničku z matematiky, či nikoli, a jako nezávisle proměnné dané tři diagnostikované dovednosti, tak v souladu s grafem 4 mají největší vliv předmatematické dovednosti dítěte ($p = 0,003$), vliv dalších dvou dovedností se vyruší vzhledem k vzájemné korelovanosti všech tří dovedností. Vliv pohlaví dítěte se zde neprokázal. Nagelkerke R^2 je 0,29. Tento model je potřeba brát jen orientačně, protože dětí, které nedostaly jedničku z matematiky na konci roku, bylo jen 10 (číslo je nižší než v tabulce 3 proto, že pouze tyto děti byly diagnostikovány v mateřské škole z předmatematických dovedností). Tento výsledek nabízí tvrzení, že děti se slabými předmatematickými dovednostmi v mateřské škole jsou předurčeny ke školnímu neúspěchu. Tato implikace však neplatí, jak ukazuje tabulka 8. Mnoho dětí se slabými výsledky v mateřské škole obdrželo od paní učitelky na konci 1. ročníku ZŠ jedničku. Rozhodně tedy záleží na přístupu paní učitelky k podpoře dětí a jejich známkování. Co však z grafu 4 a orientačního logistického modelu vyplývá, je, že ty děti, které jsou ve škole hůře známkovány z matematiky, měly již slabé předmatematické dovednosti zhruba půl roku před nástupem do základní školy.

Jak ukazuje tabulka 7, při subjektivním posuzování výkonnosti dětí rodiči se již souvislost se sociálními dovednostmi dětí stírá, korelační koeficienty jsou v zásadě nulové. Nejvyšší korelace s v mateřské škole diagnostikovanou úrovní předmatematických dovedností a zrakovým vnímáním vykazují položky týkající se potřebné snahy dítěte, aby dosahovalo dobrých výsledků. Je to dáno i tím, že tyto položky mají i nejlepší rozlišovací schopnost mezi dětmi (viz tabulka 3). Nepřekvapí, že nejméně se musí snažit v matematice právě ty děti, které dosáhly v mateřské škole nejlepších výsledků v testu předmatematických dovedností.

112 Tabulka 8 Souvislost mezi předmatematickými dovednostmi dětí a známkou z matematiky na konci 1. ročníku ZŠ

Známka z matematiky	CELKEM_M_steny									celkem
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	1	10	22	43	57	46	20	19	8	226
2 nebo 3	1	3	3	1	2					10

Přesnější pohled na tyto souvislosti nám nabídne regresní analýza (viz tabulka 9). Do modelu lineární regrese je dána jako závisle proměnná vždy položka charakterizující, jak se dítěti daří v ZŠ, a jako nezávisle proměnné jsou dány tři v mateřské škole diagnostikované dovednosti dětí.

Tabulka 9 Výsledky lineárních regresních analýz

	Koef. determinace	Nestandardizované regresní koeficienty			Konstanta
		Soc_dov_steny	CELKEM_M_steny	CELKEM_ZP_steny	
Jaké známky mělo vaše dítě na vysvědčení v jednotlivých předmětech?					
Matematika	0,07	-0,02	-0,08**	0,01	1,63***
Čtení	0,07	-0,02	-0,08**	0,00	1,73***
Psaní	0,07	-0,03	-0,08**	0,01	1,72***
Prvouka	0,05	-0,02	-0,07**	0,01	1,49***
Jak si vaše dítě vede podle vašeho názoru v následujících oblastech?					
Matematika	0,16	0,02	-0,11***	0,00	1,74***
Čtení	0,05	0,02	-0,06**	-0,01	1,56***
Psaní	0,06	-0,01	-0,08**	0,00	1,92***
Prvouka	0,06	0,00	-0,05**	0,00	1,33***
Jak obtížné připadají podle vašeho názoru vašemu dítěti následující předměty?					
Matematika	0,09	0,01	-0,14***	0,02	2,27***
Čtení	0,05	0,00	-0,11**	0,02	2,10***
Psaní	0,03	-0,03	-0,07*	0,01	2,28***
Prvouka	0,07	0,01	-0,08***	0,01	1,64***
Jak moc se musí vaše dítě podle vašeho názoru snažit, aby dosahovalo v následujících předmětech dobrých výsledků?					
Matematika	0,17	0,03	-0,20***	-0,02	2,82***
Čtení	0,09	0,01	-0,14***	-0,02	2,64***
Psaní	0,07	-0,03	-0,13***	-0,01	3,11***
Prvouka	0,09	-0,01	-0,09***	-0,01	1,98***

Pozn.: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabulka výsledků lineární regrese přináší podobné informace jako tabulka 7 korelačních koeficientů. Žádný z regresních koeficientů u sociálních dovedností a zrakového vnímání není statisticky významný ani na hladině 0,05. Zato všechny regresní koeficienty u předmatematických dovedností jsou statisticky významné a ty v absolutní hodnotě vyšší než 0,10 i na hladině významnosti nižší než 0,001. Vzhledem k vzájemné korelovanosti diagnostikovaných dovedností vliv sociálních dovedností a zrakového vnímání vymizí.

3 Shrnutí a diskuse

Statistické analýzy jednoznačně prokázaly predikční sílu diagnostiky dovedností předškolních dětí jak pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky, tak pro zažívání školní úspěch dětí na konci 1. ročníku ZŠ. Větší vliv na odklad školní docházky se ukázal u sociálních dovedností v porovnání s výsledky kognitivních testů. Kognitivní úroveň dětí byla v projektu CLoSE posuzována testem předmatematických dovedností a testem zrakového vnímání, který vyžaduje k úspěšnému řešení i vyzrálost jemné motoriky. Sociální dovednosti byly hodnoceny učitelkami mateřských škol prostřednictvím jednoduchého posuzovacího archu. Administrace kognitivních testů je odborně náročnější a má dále od laického vidění dovedností dětí. Někteří rodiče mohou mít určitou představu o dovednostech dětí v těchto oblastech například z pedagogicko-psychologické poradny. Posuzování sociálních dovedností má blíže k laickému pohledu. Rodiče tyto dovednosti svých dětí celkem dobře znají, čímž lze interpretovat nižší vliv výsledků kognitivních testů pro odklad školní docházky v porovnání s úrovní sociálních dovedností. Všechny tři námi diagnostikované dovednosti ovlivňují rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky. Souhrnně je jejich predikční síla relativně velká, resp. do 1. ročníku ZŠ nastupují v naprosté většině děti, jejichž úroveň všech tří dovedností je poměrně vysoká. U dětí, u nichž rodiče o odkladu školní docházky uvažovali a nakonec jej i zvolili, je úroveň těchto dovedností nízká. Málo však z předložené studie víme o důvodech, kdy rodiče chtěli dát dítě do 1. ročníku ZŠ (v únoru až březnu kalendářního roku) a nakonec zvolili odklad školní docházky. To v naší studii zůstalo stranou pozornosti.

Trochu jiný vliv diagnostikovaných dovedností dětí v mateřské škole se ukázal na zažívání školního úspěchu dětí na konci 1. ročníku základní školy. Zde se ukázala největší predikční síla předmatematických dovedností. To může být dáno i tím, že během zhruba 14 měsíců mezi diagnostikou v mateřské škole a hodnocením dětí na konci 1. ročníku ZŠ se právě sociální dovednosti dítěte a zrakové vnímání spojené s jemnou motorikou nejvíce vyvinou. I zde prezentované výsledky je třeba interpretovat s jistou obezřetností. Předně operacionalizace „úspěchu“ na konci 1. ročníku ZŠ má v naší studii své limity. Znamka z předmětů na konci 1. ročníku ZŠ ještě málo rozlišuje mezi dětmi. Naprostá většina z nich dostává jedničku. Dvojku či trojku dostane jen pár dětí, a jiná známka než jednička je tedy výpovědí nejen o dítěti, ale zejména o paní učitelce, jak má nastavenou přísnost hodnocení. Další námi využit

114 proměnné charakterizující „úspěch“ dětí na konci 1. ročníku ZŠ zase mají vysoce subjektivní charakter v posuzování rodičů a vypovídají nejen o tom, jak se dítěti v základní škole skutečně vede, ale i o tom, jaké nároky na ně sami kladou a jaká očekávání do svého dítěte vkládají. Do analýz byly tyto položky zahrnuty, protože lépe rozlišují mezi dětmi než školní známka, na druhou stranu korelační vazba na školní známku je jasná a studie ji prokázala. Je výzvou pro projekt CLoSE, aby tento panel dětí byl longitudinálně sledován dál, abychom mohli lépe zjišťovat u starších dětí, jak se jim v základní škole daří, a mohli se i jich přímo ptát na zažívání školního úspěchu či neúspěchu, mohli využívat školních známek z ročníků, ve kterých již učitelé využívají známek k větší diferenciaci mezi dětmi, případně kdy bychom mohli děti znovu objektivněji diagnostikovat didaktickým testem. Zajímavé by bylo rovněž sledovat vývoj sociálních dovedností dětí a snažit se hledat odpovědi na otázky typu, v čem se liší sociální dozrávání dětí s odkladem povinné školní docházky v mateřské škole v porovnání s dozráváním dětí v prostředí 1. ročníku základní školy a do jaké míry na toto dozrávání má vliv kognitivní úroveň dětí.

Pokud by mělo být dále pracováno s vytvořeným posuzovacím archem sociálních dovedností, obzvláště v případě uvažování o jeho využití pro individuální diagnostiku dětí, musely by být doloženy i jeho další psychometrické vlastnosti, zejména *inter-rater* a *intra-rater reliability*. Též by musela být věnována větší pozornost zaškolení uživatelů tohoto posuzovacího archu. V uvedeném výzkumu neměly výsledky posouzení sociálních dovedností žádný dopad na posuzované děti, ony ani jejich rodiče se tyto výsledky nedozvěděli.

4 Závěr

Z analýz by se mohlo zdát, že k predikci školního úspěchu stačí diagnostika předmatematických dovedností. Jednak všechny tři diagnostikované dovednosti vzájemně korelují a v regresním modelu se vliv sociálních dovedností a zrakového vnímání potlačí. Na druhou stranu do 1. ročníku ZŠ nastoupily děti, jejichž úroveň zrakového vnímání a sociálních dovedností byla na jisté, pro naši současnou školu přijatelné, úrovni. Proto nemáme dostatečné podklady pro to, jak by se ve škole dařilo dětem, které by měly přijatelnou úroveň předmatematických dovedností a selhávaly by sociálně či v jemné motorice. Možná, že v dobrých podmínkách u dobré paní učitelky by bylo dopřáno tomuto dítěti v daných dovednostech dozrát, předmatematické a posléze matematické dovednosti se patrně dohánějí hůře.

Tato studie jako první v České republice podrobně mapuje predikční sílu diagnostiky sociálních dovedností předškolních dětí nejenom pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky, ale i v souvislosti se školním úspěchem dětí na konci 1. ročníku základní školy. Na rozhodnutí rodičů o odkladu školní docházky má větší vliv úroveň sociálních dovedností dítěte než úroveň kognitivních dovedností. Tento výsledek může být dán i tím, že sociální dovednosti svého dítěte dokážou rodiče

sami dobře posoudit a mohou být častějším tématem hovoru s učitelkami z mateřské školy.

V poslední době je v České republice problematice předškolního vzdělávání a také oboru předškolní pedagogika věnována zvýšená pozornost, zdůrazňuje se etablování oboru z hlediska prezentace výzkumných výsledků (Greger et al., 2015; Kro-páčková & Janík, 2014; Opravilová, 2016; Průcha et al., 2016; Syslová & Najvarová, 2012), i když je zároveň některými autory částečně vytýkána neschopnost proniknout do vědeckých pedagogických periodik (Kaščík et al., 2015). Předškolní pedagogika se v současné době v České republice dostává do centra nejenom odborné, ale i široké veřejnosti, a to jak z důvodu přínosu předškolního vzdělávání, tak i z hlediska často diskutované novely školského zákona (2016), která postupně zavádí povinnost a rozšiřuje přednostní přijímání u předškolního vzdělávání. Přednostní přijímání bude postupně legislativně zaváděno pro děti čtyř-, tří- a od roku 2020 i pro děti dvouleté. Počet mateřských škol v České republice mírně stoupl. V roce 2015/2016 bylo 5158 mateřských škol, což je o 73 mateřských škol více než v předchozím školním roce, ale naopak počet dětí předškolního věku mírně klesá. Problémem nebude zařadit 10 % pětiletých dětí (Hůle et al., 2015a, 2015b), na něž se vztahuje povinnost předškolního vzdělávání, ale spíše jak u těchto dětí realizovat ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech, pokud se rozhodnou pro individuální vzdělávání. Tato studie se snaží výzkumně obohatit předškolní pedagogiku a objasnit významnost sociálních dovedností, které sehrávají důležitou roli pro rozhodnutí rodičů o odkladu povinné školní docházky jako preventivního opatření před školní neúspěšností dítěte v 1. ročníku základní školy.

Literatura

- Ages & Stages questionnaires*, third edition. (2017). ASQ-3 At-A-Glance. Dostupné z <http://agesandstages.com/asq-products/asq-3/asq-3-at-a-glance/>
- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Bánovčanová, Z., & Krajčovičová, L. (2016). Adaptácia na základnú školu z pohľadu matiek s rôznou vzdelanostnou úrovňou. *Pedagogika SK*, 7(1), 40–53.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- Caniato, R. N., Alvarenga, M. E., Stich, H. L., Jansen, H., & Baune, B. T. (2010). Kindergarten attendance may reduce developmental impairments in children: Results from the Bavarian pre-school morbidity survey. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(6), 580–586.
- ČŠI. (2015). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerxpress.html>
- Felcmanová, L. (2013). *Test zrakového vnímání. Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum.
- Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start*. Praha: PedF UK. Dostupné z <http://czechlongitudinal.blogspot.cz/>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

- 116 Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hůle, D., Kaiserová, I., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015a). *STUDIE 1: Zavedení povinného předškolního vzdělávání formou docházky do mateřské školy pro všechny*. Plzeň: Tady a teď, Demografické informační centrum. Dostupné z <http://www.kudyvedecesta.cz/node/3>
- Hůle, D., Kaiserová, I., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015b). *STUDIE 2: Zavedení zákonného nároku na místo ve školce pro všechny děti od 3 let*. Plzeň: Tady a teď, Demografické informační centrum. Dostupné z <http://www.kudyvedecesta.cz/node/4>
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 35(5), 385–398.
- Kaščák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46(1), 5–24.
- Kaščák, O., Pupala, B., Lehotská V., & Zápotočná, O. (2015). Predškolská a elementárna pedagogika a jej medzinárodná akceptácia: Portrét jednej slovenskej slabosti. *Orbis scholae*, 9(1), 119–138.
- Kropáčková, J., & Janík, T. (2014). Předškolní pedagogika – etablování oboru. [Monotematické číslo]. *Pedagogická orientace*, 24(4), 465–467.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2006). *Prvních šest let ve vývoji a výchově*. Praha: Grada.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Osakwe, R. N. (2009). Dimensions of communication as predictors of effective classroom Interaction. *Stud Home Comm Sci*, 3(1), 57–61.
- Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Palonciová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Sindelarová, B. (1996). *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
- Smolíková, K. (2007). *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika na podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy (2007)*. Praha: VÚP.
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38795/>
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Šmelová, E., Petrová, A., & Souralová, E., et al. (2010). *Připravenost k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: PeDF UP.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Šulová, L., et al. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Švancarová, D., & Kucharská, A. (2001). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum.
- WHO. (1994). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
- Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
martin.chval@pedf.cuni.cz

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D., Katedra primární pedagogiky
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha 1
jana.kropackova@pedf.cuni.cz