



Spravedlivý start?

**Nerovné šance v předškolním vzdělávání
a při přechodu na základní školu**

David Greger, Jaroslava Simonová, Jana Straková
Editoři

Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta



Spravedlivý start?

Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu

David Greger

Jaroslava Simonová

Jana Straková

Editoři



Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
2015

Dedikace:

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

Recenzovaly:

Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Mgr. Ivana Lacinová

Jazyková korektura:

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D.

Obsah

Úvod	7
1. Předškolní péče a vzdělávání	9
1.1. Včasná péče v České republice a v zahraničí	10
<i>Lenka Felcmanová</i>	
1.1.1. Východiska rané intervence.....	10
1.1.2. Poznatky o dopadech intervenčních programů na vzdělávací dráhu a společenské uplatnění dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	12
1.1.3. Raná a včasná péče v České republice - možnosti rané intervence určené dětem se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a jejich rodinám	15
1.1.4. Příklady služeb rané intervence o děti se sociálním znevýhodněním	19
1.1.5. Závěry a doporučení	21
1.1.6. Literatura	23
1.2. Romští žáci v předškolním vzdělání	27
<i>Karel Čada</i>	
1.2.1. Úvod	27
1.2.2. Teoretická východiska.....	28
1.2.3. Použitá data	30
1.2.4. Výsledky a diskuse	31
1.2.5. Závěry a doporučení	34
1.2.6. Literatura	35
1.3. Děti a žáci s odlišným mateřským jazykem v předškolním a primárním vzdělávání ..	38
<i>Tereza Linhartová, Klára Horáčková</i>	
1.3.1. Vymezení pojmu	38
1.3.2. Žák/dítě s OMJ v rámci vzdělávacího systému.....	38
1.3.3. Poznatky o výsledcích vzdělávání žáků s OMJ v českém vzdělávacím systému a o postojích českých učitelů k této problematice	39
1.3.4. Děti s OMJ v předškolním vzdělávání v českém vzdělávacím systému	41
1.3.5. Situace dítěte s OMJ v předškolním vzdělávání v ČR.....	43
1.3.6. Závěry a doporučení	48
1.3.7. Literatura	49
2. Školní zralost	51
2.1. Školní zralost - vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy	52
<i>Václav Mertin</i>	
2.1.1. Pojetí školní zralosti v období do roku 1989.....	52
2.1.2. Pojetí školní zralosti po roce 1989.....	56
2.1.3. Závěry a doporučení	58
2.1.4. Literatura	60
2.2. Možnosti podpory školní připravenosti - edukativně stimulační skupiny jako podpora školní připravenosti za spoluúčasti rodiny - Příklad dobré praxe	61
<i>Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová</i>	

2.2.1.	Úvod	61
2.2.2.	Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti	62
2.2.3.	Přítomnost rodiče	62
2.2.4.	Zařazení dětí do skupin	65
2.2.5.	Akreditované vzdělávací kurzy pro učitele	66
2.2.6.	Přínos realizace Edukativně stimulačních skupin pro školy	68
2.2.7.	Vývoj Edukativně stimulačních skupin v průběhu více než dvacetileté realizace programu	68
2.2.8.	Literatura	70
2.3.	Úroveň zrakového vnímání a předmatematických dovedností u předškoláků	71
	<i>Martin Chvátal, Lenka Felcmanová, Michaela Kaslová</i>	
2.3.1.	Význam zrakové percepce a předmatematických dovedností dětí při vstupu do základního vzdělávání a jejich zkoumání	71
2.3.2.	Data a metody	74
2.3.3.	Výsledky	81
2.3.4.	Závěry a doporučení	91
2.3.5.	Literatura	93
3.	Přechod do základního vzdělávání	95
3.1.	Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte	96
	<i>David Greger</i>	
3.1.1.	Úvod	96
3.1.2.	Data	98
3.1.3.	Výzkumné otázky a metody	98
3.1.4.	Výsledky	99
3.1.5.	Závěry a doporučení	104
3.1.6.	Literatura	104
3.2.	Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují	106
	<i>Jana Straková, Jaroslava Simonová</i>	
3.2.1.	Úvod	106
3.2.2.	Mechanismy diferenciací vzdělávacích drah	107
3.2.3.	Diferenciací v primárním vzdělávání v ČR	109
3.2.4.	Data, metody	110
3.2.5.	Význam výběru základní školy	111
3.2.6.	Trendy v realizaci výběru základní školy	112
3.2.7.	Faktory ovlivňující volbu školy se zaměřením	114
3.2.8.	Závěry a doporučení	115
3.2.9.	Literatura	118
3.2.10.	Příloha	120
3.3.	Postoje rodičů k volbě základní školy	121
	<i>Jaroslava Simonová</i>	
3.3.1.	Úvod	121
3.3.2.	Metodologie	124
3.3.3.	Postoje rodičů k volbě školy	126
3.3.4.	Závěry a doporučení	132
3.3.5.	Literatura	133

3.4. Poznatky o pedagogických přesvědčeních českých učitelů.....	136
<i>David Greger, Jaroslava Simonová, Jana Straková</i>	
3.4.1. Úvod.....	136
3.4.2. Akademický optimismus.....	137
3.4.3. Zjištění týkající se akademického optimismu českých učitelů	138
3.4.4. Mentální nastavení	142
3.4.5. Zjištění týkající se mentálního nastavení českých učitelů.....	143
3.4.6. Učitelova profesní zdatnost.....	145
3.4.7. Zjištění týkající se vnímané profesní zdatnosti českých učitelů.....	145
3.4.8. Závěry a doporučení	147
3.4.9. Literatura	150
4. Závěry a doporučení	153
4.1. Východiska	153
4.2 Doporučení týkající se předškolního i primárního vzdělávání	154
4.3 Doporučení pro předškolní vzdělávání.....	157
4.4 Doporučení pro přechod do primárního vzdělávání.....	161
4.5 Literatura	163
Summary and recommendations	165

Úvod

Kniha *Spravedlivý start* se zaměřuje na problematiku spravedlivosti v předškolním vzdělávání a na přechodu z mateřské školy do základního vzdělávání. I když spravedlivosti ve vzdělávání je v poslední době věnována v české společenskovední komunitě značná pozornost, předškolní vzdělávání nebylo dosud v tomto kontextu zkoumáno. Dominantními tématy byly zejména souvislost vzdělávacích výsledků a dosaženého vzdělání s rodinným zázemím, genderové nerovnosti v základním, středním a vysokoškolském vzdělávání a dopady existence víceletých gymnázií na spravedlivost vzdělávacího systému. Zkoumány byly i vzdělávací dráhy romských žáků a situace ruských a vietnamských žáků v základním a středním vzdělávání. Obecně málo informací máme o situaci žáků se zdravotním postižením a se zdravotním a sociálním znevýhodněním.

Výzkumné studie ukazují, že nejvyšší potenciál vyrovnávat handicap, které si dítě přináší do života, má předškolní vzdělávání. V raném věku dochází k rychlému kognitivnímu vývoji a na vědomosti a dovednosti, které dítě v této době získává, může potom navazovat v průběhu celého dalšího vzdělávání. Ekonomické studie přesvědčivě ukazují, že návratnost prostředků investovaných do vyrovnávání handicapů je nejvyšší právě v období předškolního vzdělávání. Přesto této etapě vzdělávání byla českými výzkumníky dosud věnována jen malá pozornost a mnoho informací o ní neposkytuje ani školská statistika. Longitudinální studie CLoSE (Czech Longitudinal Study of Education) realizovaná v rámci projektu Grantové agentury ČR Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání, která je zaměřena na studium vzdělanostních nerovností, se pokusila tento nedostatek alespoň částečně nahradit. Na jaře 2014 proběhlo šetření na reprezentativním výběru mateřských škol a mezi dětmi, které měly podle data narození nastoupit v následujícím školním roce do základní školy, a jejich rodiči. Cílem šetření bylo zjistit, jaké jsou rozdíly v podmínkách vzdělávání v jednotlivých mateřských školách a jak je volba mateřské a základní školy podmíněna rodinným zázemím, kognitivními schopnostmi dítěte a dalšími faktory, které ji mohou ovlivňovat.

Výběr dětí pro výzkumné šetření CLoSE byl proveden dvoustupňově. Nejdříve bylo vybráno náhodně 95 mateřských škol z databáze mateřských škol v celé ČR. Následně byla v těchto školách vybrána náhodně jedna předškolní třída (v případě, že byly třídy diferencovány podle věku dětí), nebo předškoláci z různých tříd (v případě věkově heterogenního uspořádání). Rodičům předškoláků byly rozdány dotazníky, které zjišťovaly způsob výběru mateřské školy, spokojenost s mateřskou školou, okolnosti výběru školy, charakteristiky dítěte, případně okolnosti zvažování odkladu. Dotazníky vyplňovaly v 87 % případů matky dítěte. Sběr dat byl realizován tazateli agentury STEM/MARK. Datový soubor obsahuje údaje od 2008 rodičů. Návratnost činila 49,5 % (tedy dotazník vyplnila polovina z oslovených rodičů), výsledný soubor lze považovat za reprezentativní vzhledem k populaci rodičů předškoláků jak z hlediska velikosti obce,¹ tak z hlediska vzdělanostní struktury.² Následně byla u dětí, jejichž rodiče poskytli souhlas s diagnostikou dítěte a dalším sledováním (795 dětí), provedena diagnostika matematických dovedností a zrakové percepce, jakožto dvou významných oblastí reprezentujících kognitivní úroveň dítěte v tomto období. Tento výběr zohledňoval i možnost efektivní administrace vytvořených testů. Znalost kognitivní úrovně dětí byla doplněna o úroveň jejich sociálních dovedností posouzenou učitelkami mateřských škol.

¹ Srovnáno s daty ze Sčítání lidu, domů a bytů 2011.

² Srovnáno s věkovou skupinou 30–44 let z výzkumu OECD PIAAC (2012).

Publikace Spravedlivý start přináší hlavní výsledky z tohoto šetření. Přestože šetření poskytlo mnoho zajímavých poznatků, které jsou v českém kontextu ojedinělé, přirozeně nepostihuje problematiku spravedlivosti v předškolním vzdělávání v plné její šíři. Nezahrnuje péči o děti mladší 3 let, nezkoumá problematiku žáků se zdravotním postižením ani žáků zdravotně a sociálně znevýhodněných. Závažnou a aktuální problematikou školní zralosti a jejího posuzování se zabývá pouze okrajově. Abychom tyto mezery alespoň částečně zaplnili a pojali téma komplexněji, než umožňují poznatky z výzkumu CLoSE, přizvali jsme ke spolupráci kolegy, kteří se zabývají chybějícími tématy.

Snaha pokrýt téma důkladněji v širším autorském kolektivu přirozeně vedla k větší rozmanitosti příspěvků nejen z hlediska jejich obsahu, ale též formy. V publikaci tak nejsou zařazeny pouze empirické studie, ale také přehledové stati a příklady dobré praxe. Přehledové stati byly voleny v případech, kde nebyly k dispozici žádné aktuální empirické údaje, ale kde jsme považovali za užitečné sumarizovat dosavadní poznatky a poskytnout ucelený pohled na danou problematiku. V knize je zařazen rovněž jeden komplexní příklad dobré praxe, který ukazuje, jak je možno cíleně rozvíjet školní připravenost. Tento příklad jsme zařadili z toho důvodu, že jej považujeme za mimořádně inspirativní.

Publikace je členěna do čtyř oddílů. První část publikace se věnuje problematice předškolního vzdělávání. Její první kapitola poskytuje přehledovou informaci o významu včasné péče, o zahraničních výzkumných poznatcích týkajících se dopadů podpůrných předškolních programů a o situaci v ČR z hlediska předškolní péče. Specifická pozornost je v ní věnována péči o děti se sociálním znevýhodněním. Za ní následuje kapitola popisující výzkumné poznatky z mezinárodního výzkumného projektu Roma – Survey, týkající se předškolního vzdělávání romských dětí. Poslední kapitola předškolní sekce poskytuje přehledovou informaci o situaci předškolních dětí s jiným mateřským jazykem než českým a popisuje některé příklady dobré praxe z českých měst a mateřských škol.

Druhá část publikace se zabývá problematikou školní zralosti. Úvodní přehledová stať popisuje vývoj konceptu školní zralosti a jejího ověřování v českém vzdělávacím systému od poloviny minulého století. Stať umožňuje lépe porozumět debatě, která se o tomto aktuálním tématu vede v odborné komunitě. Následuje informace o konkrétním projektu na systematický rozvoj školní zralosti u předškolních dětí, který může sloužit jako inspirace pro školy i pro tvůrce vzdělávacích politik. Poslední kapitola tohoto oddílu popisuje zjišťování vybraných aspektů školní zralosti v projektu CLoSE a uvádí jeho výsledky včetně srovnání s výsledky získanými v 70. letech.

Třetí část publikace se věnuje přechodu z mateřské do základní školy. Přináší tři empirické studie z projektu CLoSE. První se zabývá odklady školní docházky a faktory, které rozhodnutí o odkladu podmiňují. Druhý příspěvek se zabývá mechanismy volby školy a faktory, které podmiňují volbu školy obecně a volbu školy s nějakým specifickým zaměřením. Třetí příspěvek přináší výsledky kvalitativního výzkumu zaměřeného na postoje rodičů k rané diferenciaci vzdělávacích drah. Závěrečná kapitola třetí části publikace předkládá poznatky o přesvědčeniích českých učitelů. Tato kapitola byla do publikace zařazena z toho důvodu, že přesvědčení učitelů zásadně ovlivňují ochotu učitelů vzdělávat děti s rozmanitými vzdělávacími potřebami a schopnost jejich potřeby ve výuce zohlednit. S ní pak souvisejí odklady i diferenciaci vzdělávacího systému.

Čtvrtý oddíl publikace diskutuje uvedené poznatky a formuluje závěry a doporučení pro další výzkum a vzdělávací politiku.

1. Předškolní péče a vzdělávání

Předškolní péče a vzdělávání představují zcela zásadní základ pro rozvoj osobnosti dítěte a vytváření jeho sociálních vazeb. Učení a vzdělávání nezačíná až s docházkou do základní školy a právě předškolní roky života patří k těm, které další život a osobnost dítěte zcela zásadním způsobem utvářejí i v oblasti jeho vztahu ke vzdělávání.

I když Česká republika vykazuje relativně vysokou míru docházky do předškolních zařízení v předškolním roce, netýká se to populace dětí ve věku 3 let. Do zařízení předškolního vzdělávání dochází pouze 60 % dětí, což je pod průměrem v rámci zemí OECD. Do mateřské školy navíc často nedocházejí právě ty děti, pro které by byla docházka nejprospěšnější. Výzkumy ukazují, že předškolní péče může zcela zásadním způsobem ovlivnit šance dítěte na získání kvalitního vzdělání. Děti, které navštěvovaly přinejmenším jeden rok zařízení předškolního vzdělávání, měly ve věku 15ti let lepší výsledky, než děti, které do mateřské školy nechodily, a to i po zohlednění socioekonomického zázemí. Vztah mezi docházkou do předškolního zařízení a školními výsledky byl silnější pro ty školské systémy, které mají vyšší veřejné výdaje na předškolní vzdělávání, nižší průměrný počet žáků na učitele a ve kterých docházka do mateřské školy trvá déle (OECD, 2013). Tento vztah ovšem není univerzální, významným způsobem jej ovlivňuje kvalita předškolních programů. Důležité je stimulační prostředí a vysoká kvalita pedagogické péče, obzvláště pak pro vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí.

Dříve, než přistoupíme k návrhu opatření, které by měly šance dětí ze znevýhodněného prostředí zlepšit, je důležité důkladně se seznámit se stavem současného poznání a blíže prozkoumat bariéry, které v docházce do předškolních zařízení brání. Často jsou významnými překážkami nejenom ty, které jsou zjevné na první pohled (jako je např. velká dojezdová vzdálenost), ale také obtížně měřitelné faktory, jakými je vstřícnost pedagogického sboru či širší rodičovské komunity a znalost postupů zaměřených na vzdělávání dětí s potřebou podpůrných opatření.

V mnoha těchto oblastech má české předškolní vzdělávání co dohánět a zdaleka ne všechny děti mají na samém počátku vzdělávací dráhy srovnatelné šance, že budou mít dobré výsledky a získají kvalitní vzdělání. Zásadním nedostatkem je, že chybí systematická péče o děti mladší tří let a koordinovaný systém rané péče o děti, které potřebují intenzivnější péči či péči kvalitativně jiného charakteru, než poskytují běžné mateřské školy. První oddíl se proto pokouší přinést aktuální poznatky o předškolním vzdělávání nejvíce marginalizovaných skupin – dětí, které potřebují včasnou péči, romských dětí a dětí s odlišným mateřským jazykem. Doufejme, že se stane dobrým východiskem pro promyšlení opatření, které by mohly šance těchto dětí zlepšit.

1.1. Včasná péče v České republice a v zahraničí

Lenka Felcmanová

Kapitola poskytuje přehledovou informaci o významu včasné péče pro další vývoj a vzdělávací dráhu dítěte. Seznamuje čtenáře s vybranými podpůrnými předškolními programy realizovanými ve Spojených státech a s výzkumnými poznatky o jejich dopadech na další vzdělávací dráhu a život jejich účastníků. Podává přehled o situaci v České republice z hlediska rané intervence u dětí, jejichž vývoj je ohrožen z důvodu zdravotního postižení nebo sociálního znevýhodnění, a legislativy, která tuto problematiku upravuje. Aktivity nevládních organizací v oblasti podpory dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí ilustruje na konkrétních příkladech.

1.1.1. Východiska rané intervence

Potřebnost rané podpory je zdůvodňována zásadní rolí, kterou hrají ve vývoji dítěte zejména první tři roky života. V kontextu vývoje dítěte se bezesporu jedná o nejdůležitější a zároveň také necitlivější období. Dochází v něm k zásadním vývojovým změnám ve všech oblastech (somatických i psychických). Připomeňme, že vývoj centrální nervové soustavy dítěte se uskutečňuje prostřednictvím procesů zrání a učení (srov. např. Vágnerová, 2012; Matějček, 2005; Řičan, 2006; Šulová, 2010). Průběh zrání mozkových struktur je určen genetickou informací, jejich vývoj je však zároveň ovlivňován zkušeností s podněty z prostředí, které dítě obklopuje. Pro adekvátní rozvoj mozku je zásadní kvalita a četnost podnětů i načasování zkušenosti s nimi. Absence zkušenosti s konkrétním druhem podnětů, zejména v senzitivních obdobích vývoje, může mít negativní vliv na rozvoj příslušné oblasti mozku i funkce, za kterou odpovídá (Johnson, 2011). Hane a Fox (2006, 2010) zkoumali vliv kvality mateřské péče na reaktivitu na stres a sociální chování u dětí ve věku 9 měsíců. Ve své studii prokázali vztah mezi kvalitou péče matky a mozkovou aktivitou dítěte. Děti matek, jejichž přístup nebyl dostatečně citlivý a přijímající, vykazovaly pravostrannou frontální asymetrii na EEG. Obdobně i další studie dokládají, že vliv vnějšího prostředí je významnou proměnnou, která ovlivňuje průběh vývoje dětského mozku (srov. např. Greenough, Black, & Wallace, 1987).

Vágnerová (2012) dodává, že vzájemnou interakcí procesů zrání a učení je charakterizován také vývoj všech psychických vlastností a procesů a zároveň zdůrazňuje, že pro smysluplné učení je nezbytná nejen dostatečná podnětnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ale také jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost. Lze tedy shrnout, že kvalitu rozvoje motorických a psychických funkcí v raném období vývoje do značné míry určuje kvalita péče ve smyslu adekvátní a dostatečně intenzivní stimulace. Jak uvádějí Langmeier a Matějček (1974), výchova zahrnující adekvátní emoční podporu, vzájemnost sociální interakce a přiměřenou stimulaci je základní podmínkou úspěšné socializace dítěte. Zcela zásadní je v tomto období kvalita péče a výchovného působení rodiny, která je postupně doplňována institucionální předškolní výchovou, jejímž úkolem je zajištění podnětného prostředí podporujícího osvojování klíčových kompetencí (Kropáčková, 2015).

Vystavování negativním zkušenostem (zejména jedná-li se o zkušenosti spojené s výchovným zanedbáváním či týráním) v období raného vývoje negativně ovlivňuje fyzický i psychický vývoj dítěte a jeho životní perspektivy. Míra závažnosti dopadů těchto negativních zkušeností se však odvíjí od řady faktorů. Nejčastěji jsou zmiňovány věk dítěte, druh, četnost a závažnost

dané zkušenosti, existence dalších nepříznivých vlivů v rodinném i širším sociálním prostředí dítěte a také přítomnost tzv. ochranných faktorů, které jsou spojovány s některými osobnostními charakteristikami dítěte (vyšší inteligencí, optimistickým laděním apod.) a zkušeností s pozitivním vztahem s dospělou osobou či osobami (Masten & Coatsworth, 1998).

Míra vlivu jednotlivých rizikových a ochranných faktorů na životní perspektivy dětí doposud nebyla prokázána, nicméně i dílčí zjištění v této oblasti mohou vést k obecnějším doporučením pro oblast rané intervence³. Např. Jaffee et al. (2007) se ve své studii realizované na vzorku 1116 fyzicky týraných dvojčat zaměřili na zjištění vlivu individuálních charakteristik dítěte a charakteristik rodinného a širšího sociálního prostředí dítěte na míru resilience sledovaných dětí. V rámci individuálních charakteristik dětí byly hodnoceny např. kognitivní schopnosti a temperament, v rodinném prostředí pak užívání návykových látek, násilí mezi rodiči, vřelost matky vůči dítěti, výskyt psychického onemocnění matky či socioekonomický status rodiny. V širším sociálním prostředí byla hodnocena míra kriminality, sociální koheze a neformální sociální kontroly spočívající např. v aktivitě sousedů při zjevném záškoláctví dětí či fyzickém konfliktu ve veřejném prostoru. Z této studie vyplývá, že pozitivní osobnostní charakteristiky zvyšovaly míru resilience u dětí, které jinak žijí v prostředí, kde jsou jen minimálně zastoupeny další negativní vlivy. V případě čtenějšího výskytu negativních vlivů v rodinném a širším sociálním prostředí však již výraznější vliv osobnostních charakteristik prokázán nebyl. Studie tak přinesla další podpůrné argumenty pro tzv. transakční přístup, který způsob vyrovnávání se s negativní zkušeností spojuje se vzájemnou interakcí jednotlivých rizikových a podpůrných faktorů specifických pro konkrétního jedince. Akceptujeme-li tento přístup, měli bychom při zjišťování potřeb dítěte při volbě vhodné formy rané intervence vycházet vždy z posouzení situace dítěte v kontextu jeho rodinného i širšího sociálního prostředí.

V této kapitole budou blíže popsány možnosti a přínosy rané podpory dětí ohrožených ve vývoji, zejména v důsledku vlivů v rodinném a širším sociálním prostředí. Pozornost bude přitom věnována aktivitám zaměřeným na podporu dětí se znevýhodněním v období od narození do nástupu školní docházky. Je nesporné, že raná podpora je nejefektivnější cestou k využití a rozvoji potenciálu každého dítěte. Cílem rané podpory dětí se sociálním znevýhodněním je především minimalizace dopadů znevýhodnění na jejich vzdělávací dráhu a pozdější společenské uplatnění. Sociální znevýhodnění je přitom pojem zahrnující řadu možných příčin spojených s rodinným i širším sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se zároveň velmi často kombinují a prolínají a jsou proměnné v čase i v sociálním kontextu (co je jednou sociální skupinou vnímáno jako norma, může být jinou skupinou hodnoceno jako patologické).

Z porovnání studií zaměřených na zhodnocení vlivu 40 různých intervenčních programů realizovaných v USA a Kanadě do roku 1995 vyplývá, že nejefektivnější formy rané intervence zahrnují zároveň vzdělávací aktivity uplatňující pedagogiku orientovanou na dítě a sociálně aktivizační služby zaměřené na podporu rodiny dítěte (Yoshikawa, 1995). Raná intervence u dětí se sociálním znevýhodněním by tak měla mít podobu komplexní podpory dítěte a jeho rodiny spočívající nejen ve výchovně-vzdělávací činnosti zaměřené na zprostředkování vhodných podnětů pro pokud možno všestranný rozvoj dítěte, ale zároveň také v podpoře rodičů zaměřené na zvyšování jejich kompetencí k adekvátní péči o dítě. Efektivita intervenčních aktivit se zvyšuje, pokud je rodině zajištěna podpora i v dalších oblastech (poradenství v oblasti

³ Schopnost odolávat nepříznivým vlivům je označována jako resilience. Koncepční problémy výzkumu resilience popisují např. Luthar, Sawyer a Brown (2006).

finančního zajištění chodu domácnosti, možností využití sociálních služeb a transferů, bydlení, terapeutická podpora apod.). Přestože možnosti zmírnění negativních dopadů širšího sociálního prostředí, kterým je například prostředí sociálně vyloučené lokality, nejsou příliš velké, měla by i na ně rané intervence cílit.

1.1.2. Poznatky o dopadech intervenčních programů na vzdělávací dráhu a společenské uplatnění dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Velmi cenným zdrojem informací o přínosech rané intervence pro dítě i společnost jsou longitudinální studie mapující životní trajektorie jedinců pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří v raném dětství absolvovali nějakou formu intervenčního programu či předškolního vzdělávání. Výzkumné projekty, které se touto problematikou zabývaly resp. zabývají, jsou např. *The HighScope Perry Preschool Study*, *The Carolina Abecedarian Project*, *Houston Parent-Child Development Center Program*, *Syracuse Family Development Research Program*, *Florida Parent Education Project*, *Chicago Child-Parent Program*, *Early Training Project* nebo *Yale Child Welfare Program* (všechny USA). Intervenční programy sledované v uvedených výzkumných projektech se liší v řadě oblastí. Těmi pravděpodobně nejvýznamnějšími jsou věk dítěte, kdy byla intervence zahájena, a způsob jejího poskytování. Některé z projektů se tak zaměřují na dopady podpory poskytované dětem od prvních měsíců života, jiné hodnotí efekt podpory poskytované dítěti na počátku předškolního věku. Odlišná je také míra akcentace podpory celé rodiny a vzdělávacích aktivit určených pouze dětem. Projekty se zároveň liší také použitou metodologií. Pro přiblížení rozdílů budou stručně představeny tři projekty.

The HighScope Perry Preschool Study (Michigan, USA)

Jedná se o studii zaměřenou na identifikaci krátkodobého i dlouhodobého vlivu předškolního vzdělávání u dětí se sociálním znevýhodněním. Experimentu realizovaného v letech 1962 až 1967 se zúčastnilo 123 tříletých dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, u nichž bylo konstatováno vysoké riziko budoucího školního neúspěchu z důvodu hraničního intelektu (IQ 70–85) a nepodnětného rodinného prostředí. Děti z výzkumné skupiny se po dva roky účastnily komplexních vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvoj perцепčně-motorických a kognitivních schopností, řeči a sociálních dovedností v rozsahu 12,5 hodin týdně. Do projektu byli vybráni učitelé kvalifikovaní pro předškolní vzdělávání, každý z nich se věnoval skupině maximálně osmi dětí. Součástí programu byly i pravidelné návštěvy v domácím prostředí dítěte v rozsahu 1,5 hodiny týdně.

Hodnocení účastníků probíhalo každoročně do dovršení věku 11 let, následně ve 14, 15, 19, 27 a 40 letech věku. Míra vlivu intervenčního programu byla sledována v oblasti vzdělávání, ekonomické aktivity, kriminality, rodinných vztahů a zdravotního stavu účastníků (Schweinhart, 2005; Lynch, 2004; Calman & Tarr-Whelan, 2005).

The Carolina Abecedarian Project (Severní Karolína, USA)

Tato studie se zaměřuje na zhodnocení vlivu komplexní rané podpory dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zahájení intervence bylo směřováno již do prvních týdnů života dítěte (6 až 12 týdnů). Průměrný věk dětí při zahájení účasti v programu činil 4,4 měsíce. Komplexní vzdělávací aktivity probíhaly celoročně do dovršení věku pěti let. Experimentu se zúčastnilo 111 sociálně znevýhodněných dětí narozených v letech 1972 až 1977. Do studie byly vybrány děti, u nichž bylo konstatováno riziko vývojového zaostávání z důvodu nedostatečně

podnětného rodinného prostředí. Hlavními kritérii pro výběr byly celkový příjem domácnosti, vzdělávací trajektorie a zaměstnání rodičů, čerpání dávek státní sociální podpory a úroveň rozumových schopností rodičů. Navazující studie byly realizovány ve věku 3, 5, 8, 12, 15, 21 a 30 let. Zatím poslední navazující studie se zúčastnilo 101 účastníků původního projektu (Ramney & Campbell, 1984, 1994; Campbell et al., 2012).

Vzdělávací program byl realizován ve vzdělávacím centru s celodenním provozem. Na jednoho pedagoga připadaly 3 děti v kojeneckém a batolecím věku, u starších dětí byly utvořeny skupiny o počtu 6 dětí. Vzdělávací aktivity zaměřené na rozvoj percepčně-motorických a kognitivních schopností, řeči a sociálních dovedností byly individuálně upraveny pro každé dítě. Dětem byla dále zajištěna pravidelná lékařská péče, nutričně vyvážené stravování a doprava do vzdělávacího centra.

Ve věku pěti let byly děti z původní výzkumné a kontrolní skupiny náhodně rozděleny do dvou nových skupin – s první z nich byl v následujících třech letech realizován podpůrný program, druhá se stala skupinou kontrolní. Pro děti z výzkumné skupiny byly na základě pravidelných konzultací se školou, do které děti docházely, připravovány podpůrné vzdělávací aktivity, které s dětmi realizovali jejich rodiče (Ramney & Campbell, 1984, 1994; Lynch, 2004).

Yale Child Welfare Program

Jedná se o program s relativně malým počtem zúčastněných dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, který akcentoval širší podporu rodiny s cílem zlepšit kvalitu života zapojených rodin ve více oblastech. Program byl realizován v letech 1967 až 1972 a bylo v něm zapojeno 17 rodin (8 úplných rodin, 9 matek samoživitelek), přičemž matky do projektu vstupovaly již v posledním trimestru těhotenství. Projekt byl ukončen, když děti dosáhly věku 30 měsíců. Kritériem pro volbu účastníků byl nízký příjem a bydliště v sociálně vyloučené lokalitě. Služby poskytované rodinám zahrnovaly pravidelné návštěvy kvalifikovaných odborníků z oblasti sociálních služeb a psychologů v intervalu dvakrát měsíčně v prvním roce projektu a jedenkrát měsíčně v následujícím období. V rámci těchto návštěv byla rodičům poskytována podpora reagující na jejich aktuální potřeby. Jednalo se např. o poradenství v oblasti zajištění finančních prostředků pro chod domácnosti, odbornou podporu zaměřenou na domácí násilí či podporu při hledání možností získání vyšší kvalifikace a uplatnění na trhu práce. Pracovníci zapojení do návštěv rodin také zprostředkovali komunikaci s poskytovateli služeb, které rodina potřebovala. Dětem byla zajištěna lékařská péče včetně pravidelných prohlídek pediatrem. Rodiče se s dětmi také pravidelně účastnili komplexního hodnocení vývoje dítěte, při kterém mohli získat informace o potřebách svých dětí v daném období. Rodiče také měli možnost umístit dítě do centra s celodenním provozem, kde byl dětem zajištěn individualizovaný komplexní vzdělávací program, důraz byl kladen na emocionální a sociální rozvoj dětí. Děti strávily v centru v průměru 13,5 měsíce, jeden pracovník měl na starost 3 děti. Pro rodiče, kteří nevyužívali možnost denního centra, byl zajištěn dvakrát v týdnu devadesátiminutový vzdělávací program, kterého se účastnili společně se svými dětmi.

Kontrolní skupina byla vytvořena jeden rok ukončení projektu. Ke každé rodině zúčastněné v projektu byla přiřazena rodina, která nejlépe odpovídala stanoveným kritériím (pohlaví dítěte, příjem, rodinný stav, etnická příslušnost). Navazující studie byly realizovány pět a deset let po ukončení projektu (Rescorla & Zigler, 1981; Seitz, Rosenbaum, & Apfel, 1985).

Jak již bylo řečeno výše, intervenční programy se liší v mnoha ohledech, a proto je obtížné vyvozovat obecné závěry o jejich přínosech. V následujícím textu se pokusíme představit nejčastěji zmiňované dopady na dítě, jeho rodinu i přínosy pro společnost, které jsou spojovány

s ranou intervencí. Bezesporu tím nejdůležitějším je přínos rané intervence pro samotné dítě a jeho budoucí životní perspektivy. V souvislosti s bezprostředními dopady programů s těžištěm ve vzdělávacích aktivitách je nejčastěji zmiňováno zvýšení naměřených hodnot inteligenčního kvocientu po ukončení projektu, v případě některých projektů i v delším období po jejich ukončení (srov. např. Yoshikawa, 1995; Seitz et al., 1985). Protože však zároveň v rámci longitudinálních studií nebyl prokázán silný vztah mezi hodnotami naměřenými v testu inteligence a celkovou školní úspěšností sledovaných dětí, pozornost byla posléze zaměřena na jiná kritéria úspěšnosti intervenčních programů, kterými jsou zejména opakování ročníku a zařazení do speciálního vzdělávání v průběhu školní docházky. V návaznosti na tato kritéria byl potvrzen různě vysoký pozitivní efekt u všech výzkumně sledovaných programů. Např. v případě *The Carolina Abecedarian Project* dosahoval podíl dětí z experimentální skupiny zařazených do speciálního vzdělávání v základním vzdělávání 25 %, zatímco u dětí z kontrolní skupiny činil 48 % (Campbell & Ramey 1995, 2002). V případě projektu realizovaného konsorciem *Institute for Developmental Studies* činil podíl dětí opakujících ročník v experimentální skupině 23 %, v kontrolní skupině pak 43 % (Yoshikawa, 1995). Některé studie také potvrzují dlouhodobý pozitivní vliv na dosaženou úroveň čtenářských a matematických dovedností sledovaných dětí. V oblasti středního vzdělávání byla sledována především míra jeho úspěšného ukončení. Přestože jen některé z realizovaných studií sledovaly děti do věku ukončení středoškolského vzdělání, všechny prokázaly významný vliv na míru úspěšnosti získání středoškolského vzdělání. V navazující studii v rámci *HighScope Perry Preschool Study* bylo zjištěno, že 88 % dívek z experimentální skupiny dokončilo vzdělání na střední škole, přičemž v kontrolní skupině činil podíl dívek s dokončeným středoškolským vzděláním 46 % (Schweinhart, 2005). V rámci projektu *Carolina Abecedarian* byla u experimentální skupiny v porovnání s kontrolní zjištěna významně vyšší úspěšnost přijetí k terciárnímu vzdělávání. Z navazujících studií realizovaných po dvacátém roce života účastníků vyplývá, že účastníci, kteří absolvovali program rané intervence, jsou v porovnání s těmi, kteří program neabsolvovali, úspěšnější při získávání stálého zaměstnání vyžadujícího vyšší kvalifikaci a v průměru také dosahují vyšších příjmů. V případě *HighScope Perry Preschool Study* byly zjištěny rozdíly v účasti na kriminální činnosti ve prospěch absolventů intervenčního programu. Do dovršení věku 40 let bylo odsouzeno k výkonu trestu 28 % účastníků z experimentální skupiny, v kontrolní skupině to bylo 52 % účastníků (Schweinhart, 2005). Jednoznačně pozitivní vliv rané intervence byl také prokázán v souvislosti s užíváním návykových látek a časným rodičovstvím (Campbell et al., 2012).

Některé studie se také zaměřily na sledování dopadů rané intervence na rodiče zapojených dětí. Jednalo se zejména o studie, které více akcentovaly celkovou podporu rodiny formou sociálně aktivizačních služeb. V navazující studii programu *Yale Child Welfare* byly zjištěny pozitivní dopady v oblasti dosaženého vzdělání. Matky z experimentální skupiny si v porovnání s kontrolní skupinou ve větší míře doplnily vzdělání. Rodiny z experimentální skupiny také v porovnání s kontrolní skupinou dosáhly větší ekonomické nezávislosti (Seitz et al., 1985). V rámci projektu *Carolina Abecedarian* byly sledovány matky, kterým bylo v době porodu 18 a méně let. Bylo zjištěno, že matky, jejichž děti se účastnily intervenčního programu, častěji dokončily vzdělávání na střední škole, absolvovaly rekvalifikační kurz a v porovnání s kontrolní skupinou u nich bylo také méně časté druhé mateřství. Dále bylo zjištěno, že matky dětí z experimentální skupiny měly vyšší příjmy a byly méně závislé na dávkách státní sociální podpory (Campbell, Breitmayer, & Ramey, 1986; Ramey, Dorvall, & Baker-Ward, 1983). Pozitivní dopady některých programů (např. *Child and Family Resource Programs*) na vztah rodič - dítě zmiňují např. Weiss a Jacobs (2008). Mezi ně řadí například zvýšení povědomí o vývoji dítěte resp. o roli rodiče v podpoře všestranného rozvoje dítěte či větší zájem o jeho vzdělávací

výsledky v průběhu školní docházky. V rámci rozsáhlé evaluace dopadů programů *Early Head Start* bylo mimo jiné zjištěno, že rodiče, kteří se účastnili programu, se v porovnání s kontrolní skupinou více zapojovali do hry svých dětí a také jich více svým dětem pravidelně četlo (Love et al., 2005).

Nejčastěji zmiňovanými celospolečenskými dopady programů rané intervence jsou ekonomické přínosy a nepřímé dopady spojené s nižší účastí absolventů programů na kriminální činnosti. Ekonomickými aspekty studie *Carolina Abecedarian* se zabývali Masse a Barnett (2002). Ve své analýze se zaměřili nejen na zhodnocení ekonomického přínosu projektu pro dětské účastníky, ale také pro jejich rodiče. Přínosy programu byly hodnoceny v šesti oblastech, pro které bylo možné získat monetární odhady. Jednalo se např. o příjmy a zaměstnanecké výhody účastníků, příjmy rodičů (matek) dětí, úsporu výdajů na základní a střední vzdělávání, lepší zdravotní stav účastníků projektu či pobírání dávek státní sociální podpory. Celkové náklady na projekt činily 35 864 USD za každého účastníka projektu, výnos projektu na účastníka byl odhadnut na 135 546 USD. Poměr nákladů a výnosů v případě této studie činí 1 : 3,8. Lynch (2004) uvádí, že ekonomický přínos projektu byl podhodnocen, protože autoři do studie nezahrnuli ekonomický přínos spojený např. s nižším užíváním marihuany a tabákových výrobků.

V návaznosti na *HighScope Perry Preschool Study* bylo zpracováno několik analýz ekonomických nákladů a přínosů, jejichž cílem bylo posouzení míry návratnosti investic spojených s realizací programu. Přestože se výsledky realizovaných studií liší, všechny jednoznačně potvrzují ekonomický profit pro společnost i jednotlivce. Náklady na realizaci projektu činily 15 166 USD za každého účastníka projektu (celkem 123). Např. Sweinhart (2005) uvádí, že po 40 letech od realizace intervenčního programu je jeho ekonomická návratnost 244 812 USD za každého účastníka projektu, přičemž výnos pro účastníka projektu byl stanoven na 49 190 USD a výnos pro společnost na 195 621 USD. Poměr výdajů a výnosů stanovený v této analýze je 1 : 16,14. Ze studie vyplývá, že největší část výnosů pro společnost (88 %) tvoří úspora za nespáchané trestné činy, 4 % činily úspory v oblasti vzdělávání, 7 % tvoří výnos z vyšších daní a 1 % úspora na dávkách státní sociální podpory. Barnett (1993) ve své studii dospěl k poměru nákladů a výnosů po 27 letech realizace projektu 1 : 8,74. V případě programu *Chicago Child-Parent* byl poměr nákladů a výnosů stanoven na 1 : 7,14 (Lynch, 2004).

Z provedených studií dále vyplývá, že děti se sociálním znevýhodněním zařazené do programů rané intervence mají také lepší přístup ke zdravotní péči a jsou méně často obětmi týrání nebo zneužívání. Jsou lépe připraveny na vstup do základní školy a dosahují lepších školních výsledků v průběhu vzdělávání. Oproti dětem se sociálním znevýhodněním, jimž raná podpora poskytnuta nebyla, je u nich méně časté předčasné ukončení vzdělávání. Z porovnání jednotlivých studií vyplývá, že trvalejších výsledků je dosaženo při realizaci intervence v období do 4 let věku dítěte (Lynch, 2004).

1.1.3. Raná a včasná péče v České republice – možnosti rané intervence určené dětem se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a jejich rodinám

Raná péče o děti se zdravotním postižením

Termín raná péče⁴ je v České republice spojován především s poskytováním komplexní odbor-

⁴ Raná péče je některými autory definována v širším pojetí jako péče o děti v raném věku obecně (srov. např. Běhounková, 2011, Syslová a kol., 2014), v tomto příspěvku je termín použit v souladu s jeho legislativním vymezením, tedy jako raná intervence určená rodinám s dětmi se zdravotním postižením.

né péče dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám. Tato služba, definovaná zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, zahrnuje služby určené rodinám pečujícím o děti se zdravotním postižením: „Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby“ (zákon č.108/2006 sb., § 54, odst. 1).

Raná péče zahrnuje:

- a) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- b) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- c) sociálně terapeutické činnosti,
- d) pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Jedná se o služby z oblasti sociální prevence a rodinám jsou poskytovány bezplatně. Obvykle bývají poskytovány od zjištění rizika ohrožení vývoje dítěte nebo zdravotního postižení do jeho přijetí vzdělávací institucí.

Raná péče je v České republice zajišťována především nestátními neziskovými organizacemi, z nichž některé jsou zastřešeny organizací Společnost pro ranou péči s působišti v Praze, Brně, Olomouci, Českých Budějovicích a Ostravě. Pokrytí službami rané péče je rozdílné u jednotlivých druhů zdravotního postižení a také v rámci jednotlivých krajů. V roce 2014 bylo v Registru poskytovatelů sociálních služeb zřizovaném Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR uvedeno 45 poskytovatelů sociálních služeb, kteří měli registrovanou službu rané péče. Z toho např. v Karlovarském kraji byl ve stejném roce registrován jediný poskytovatel rané péče se zaměřením na rodiny s dětmi s mentálním a kombinovaným postižením. Ztížený přístup rodin s dětmi s poruchou autistického spektra (PAS) ke službám rané péče popisuje např. Bazalová (in Opatřilová, Nováková et al., 2012). Z šetření realizovaného s 229 rodinami s dítětem s PAS vyplývá, že ani jedna z oslovených rodin neuvědomila, že by prvotní radu a následnou podporu při podezření na diagnózu PAS obdržela od poskytovatele rané péče. Obecně lze shrnout, že přestože poskytovatelů služeb rané péče postupně pozvolna přibývá, stále existují regiony, kde tato služba není v případě některých druhů zdravotního postižení dostupná.

Služby rané intervence určené dětem se zdravotním postižením starším tří let poskytují také některá školská poradenská zařízení, konkrétně speciálněpedagogická centra. V příloze vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, definující standardní činnosti speciálněpedagogických center je uvedena také včasná intervence. Obsah této činnosti však již není blíže legislativně upraven. Praxe v jednotlivých zařízeních je proto velmi rozdílná.

Včasná péče o děti se sociálním znevýhodněním

Raná péče, jak jí definuje zákon č. 108/2006 Sb., nezahrnuje podporu určenou dětem, které mají specifické potřeby v důsledku sociálního znevýhodnění. Vymezení cílové skupiny v zákoně o sociálních službách významným způsobem omezuje realizátorům rané péče možnost využít finanční prostředky státního rozpočtu na potřebné služby pro rodiny dětí, jejichž vývoj je ohrožen v důsledku sociálního znevýhodnění.

Ve školském zákoně a jeho prováděcích předpisech raná péče zakotvena není. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) v dokumentech koncepčního

charakteru používá termín včasná péče pro intervenční programy zaměřené na rozvoj dětí se sociálním znevýhodněním od tří let věku do nástupu školní docházky, které nenavštěvují mateřskou školu.

MŠMT podporuje některé dílčí aktivity, které lze do kategorie rané intervence zahrnout. Jedná se zejména o aktivity zaměřené na děti v předškolním věku. Děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, mohou podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů v posledním roce před nástupem povinné školní docházky navštěvovat přípravné třídy.

Přípravné třídy mohou být zřizovány při základních školách se souhlasem krajského úřadu. Navštěvují je děti od pěti let věku do zahájení školní docházky. Podmínkou zařazení do přípravné třídy je žádost zákonného zástupce dítěte a doporučující stanovisko školského poradenského zařízení. Vzdělávací program přípravné třídy je zpracován podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Výhodou přípravné třídy je bezplatnost docházky, rodiče dětí také nemusejí hradit stravné, pokud jejich dítě navštěvuje školní jídelnu. Nevýhodou je segregáční dopad přípravných tříd v případě, že jsou do nich umísťovány převážně děti se sociálním znevýhodněním. V důsledku homogenní skladby dětí s převahou sociálního handicapu dochází v porovnání s běžnou mateřskou školou k omezenějšímu rozvoji sociálních i komunikačních dovedností. Děti s narušenou komunikační schopností si rychleji a efektivněji osvojují jazykový kód v prostředí běžné třídy mateřské školy, kde je pro většinu dětí čeština mateřským jazykem. V přípravných třídách nelze vzdělávat děti mladší pěti let, tato forma podpory tak nemůže podpořit děti v době nejbouřlivějšího vývoje.

Ze studie realizované Gabalem (2009) vyplývá, že absolventi přípravných tříd mají na počátku školní docházky vyšší školní úspěšnost oproti dětem, které neabsolvovaly institucionální předškolní přípravu. Jejich školní výsledky se však začínají přibližně od 4. ročníku snižovat téměř na úroveň skupiny dětí, která předškolní přípravu neabsolvovala. Jejich školní úspěšnost v průběhu základního vzdělávání je zároveň nižší než u dětí, které navštěvovaly mateřskou školu.

MŠMT dále poskytuje finanční podporu na realizaci intervenčních aktivit pro děti se sociálním znevýhodněním od 3 let věku prostřednictvím Dotačního programu na podporu integrace romské komunity, ze kterého lze čerpat finanční prostředky mimo jiné také na předškolní přípravu. Celkový objem finančních prostředků z tohoto programu však neumožňuje jejich plošnou realizaci.

V roce 2008 schválila vláda České republiky *Zprávu vlády o realizaci Koncepce (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání za období 2005–2007 včetně její aktualizace – Akčního plánu realizace koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí* (MŠMT, 2009). V tomto akčním plánu jsou vymezeny konkrétní úkoly, které jsou dále rozpracovány do podoby konkrétních opatření s časovým harmonogramem. Cílem plánu bylo započítí systémové implementace segmentu včasné péče o děti se sociálním znevýhodněním do vzdělávacího systému v ČR.

V plánu jsou uvedeny mimo jiné následující hlavní úkoly:

- zvýšení míry koordinace činností jednotlivých institucí, které o děti se sociálním znevýhodněním pečují (sociálně-právní ochrana dítěte, poskytovatelé sociálních služeb, zdravotnická zařízení, pedagogicko-psychologické poradenství, terénní sociální pracovníci, zdravotně sociální pracovníci, vzdělávací instituce působící v předškolním vzdělávání apod.) s cílem zabezpečit jejich komplexní a synergické působení,
- průběžná realizace programů a opatření v oblasti počátečního a dalšího vzdělávání pedago-

gických pracovníků, kteří působí v předškolním vzdělávání, zaměřené na rozvíjení kompetencí pedagogických pracovníků pro vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v období od tří let dítěte do počátku povinné školní docházky,

- standardizace a metodická podpora programů a opatření včasné péče prostřednictvím vytvoření standardů kvality včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí včetně evaluace a její metodiky,
- průběžná realizace programů a opatření zaměřených na zvýšení počtu dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí absolvujících některou z forem předškolního vzdělávání (zejména v MŠ či přípravných třídách pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí),
- realizace programů zaměřených na pilotní ověřování projektů včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

Opatření uvedená v akčním plánu však doposud nebyla realizována.

Zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání a rané péče je jednou z priorit *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* schválené vládou ČR 9. července 2014. Ve strategii je v souvislosti s podporou rané péče mimo jiné uvedeno, že v případě dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí má kvalifikovaná výchova a vzdělávání dětí od velmi raného věku velký potenciál eliminovat některá znevýhodnění, která si přinášejí z rodiny, a zvýšit jejich vzdělávací šance. Naléhavým úkolem pro následující období, jehož řešení si vyžádá meziresortní koordinaci, je proto zajistit systémové řešení péče a vzdělávání pro děti od nejranějšího věku (MŠMT, 2014).

Raná intervence určená dětem žijícím v prostředí sociálního vyloučení by měla sledovat obdobné cíle jako v případě dětí se zdravotním postižením, konkrétní podoba aktivit pro tuto cílovou skupinu je však odlišná, neboť vychází z odlišných potřeb. V následujícím textu bude věnována pozornost především těm aspektům sociálního vyloučení, které jsou předmětem zájmu rané resp. včasné péče o děti se sociálním znevýhodněním.

Realita života v sociálně vyloučeném prostředí či v prostředí sociálním vyloučením ohroženým významným způsobem omezuje dětem i dospělým možnost sociální integrace do většinové společnosti. Uzavřenost sociálně vyloučených lokalit omezuje zejména možnost vytváření sociálních kontaktů osob žijících v lokalitě s lidmi mimo lokalitu – jejich vzájemnou spolupráci, sdílení a formování hodnot, přenos informací, sdílení zkušeností, učení se novým sociálním dovednostem atd.

V souvislosti s úlohou rané intervence je také třeba zmínit odlišný jazykový kód, kterým je jazyk a výrazové prostředky užívané komunitou žijící v uzavřeném sociálně vyloučeném prostředí. Děti žijící ve vyloučených lokalitách většinou nastupují k plnění povinné školní docházky s omezenou znalostí českého jazyka. Převažující většinu obyvatel sociálně vyloučených lokalit tvoří Romové. Většina romských rodin ve vyloučených lokalitách nehovoří romsky. Romština se v romských rodinách používá spíše výjimečně, neboť byla nahrazena češtinou, avšak v její neúplné podobě. Znalost češtiny je u romských dětí oproti dětem z většinové společnosti obvykle nižší zejména v jazykových rovinách lexikálně-sémantické a pragmatické. Přitom právě deficity v rovině lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické jsou mnohem závažnější ve vztahu k úspěšnému osvojování školních dovedností než více nápadná oslabení v rovině foneticko-fonologické. Tomická (2012) ve své studii zaměřené na zhodnocení výsledků logopedické diagnostiky u šestiletých dětí uvádí, že narušená komunikační schopnost byla diagnostikována u 89,8 % dětí se sociálním znevýhodněním zahrnutých do výzkumného vzorku.

Rodiny v obtížné sociální situaci nemají srovnatelné podmínky a někdy také potřebné kompetence k optimální péči o dítě a jeho rozvoj. Neznamená to nutně, že dítě zanedbávají, jejich možnosti a příležitosti jsou však ve srovnání s většinou společnosti velmi odlišné.

Děti vyrůstající v prostředí, které není sociálně znevýhodněné, se setkávají od raného dětství s jiným typem podnětů a zažívají rozmanitější sociální zkušenosti. Nezřídka se již v prvních letech života se svými rodiči či jinými blízkými osobami účastní aktivit zaměřených na rozvoj percepčně motorických schopností, výuku cizích jazyků aj., mají obvykle dostatek hraček, knih i pozornosti dospělých. Mají také větší možnost setkávat se se svými vrstevníky jinde než v prostředí domova a poznávat různorodá sociální prostředí. Významný podíl dětí navštěvuje od tří let věku mateřskou školu, kde se učí přijímat autoritu dospělých, kteří nejsou součástí rodiny.

Zkušenosti dětí ze sociálně vyloučeného prostředí jsou často zcela opačné – prostředí vyloučené lokality je nezřídka jediným prostředím, se kterým se dítě v průběhu předškolního věku setkává. Řada dětí nemá v období před nástupem školní docházky možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti prostřednictvím didaktických hraček, dětské knihy či výtvarných potřeb. Odlišné jsou i jejich zkušenosti ze sociálního kontaktu s jinými dětmi, neboť se před vstupem do školy obvykle pohybují ve věkově heterogenních skupinách a nejsou zvyklé trávit čas pouze se svými vrstevníky.

Bez potřebné podpory zahajují děti ze sociálně znevýhodněného prostředí povinnou školní docházku s jinými informacemi a dovednostmi než děti z většinové společnosti. Rozdíly se objevují téměř ve všech oblastech (v sociálních a komunikačních dovednostech, obecných informacích, projevech chování, v dosažených předčtenářských a předmatematických dovednostech, v životním stylu a zkušenostech atd.). V důsledku těchto odlišností bývají ve zvýšené míře ohroženy školním neúspěchem a předčasným odchodem ze vzdělávání. Raná intervence by měla dětem se sociálním znevýhodněním zprostředkovat zkušenosti potřebné pro jejich komplexní rozvoj a školní docházku, které by v kontextu jejich rodinného a širšího sociálního prostředí byly bez této podpory jen obtížně dosažitelné.

1.1.4. Příklady služeb rané intervence o děti se sociálním znevýhodněním

Intervenčními aktivitami zaměřenými na podporu dětí se sociálním znevýhodněním se v ČR cíleně zabývají především nestátní neziskové organizace. V případě rané intervence se jedná o aktivity zaměřené na podporu dětí od narození do nástupu povinné školní docházky a jejich rodin. Klienty těchto služeb jsou nejčastěji děti, které nedocházejí do mateřských škol či přípravných tříd, a jejich rodiče.

Velká část projektů pro danou cílovou skupinu je zaměřena na vzdělávací aktivity určené dětem před zahájením povinné školní docházky. Výrazně menší počet projektů neziskových organizací je zaměřen na podporu dětí mladších čtyř let a jejich rodiny. V České republice jsou vzdělávací aktivity pro děti se sociálním znevýhodněním nejčastěji realizovány formou tzv. nízkoprahových klubů pro děti ve věku 3 až 6 let a semi-formálních vzdělávacích skupin matek s dětmi ve věku 0 až 3 let. V rámci pedagogické činnosti jsou využívány postupy pedagogiky orientované na děti a jejich potřeby. Vzdělávací aktivity vycházejí z dosažených dovedností dětí, jejich zájmů, temperamentu, intelektových schopností, stylu učení atp. Na základě zjištěných specifik je pro každé dítě sestaven individuální program s konkrétními cíli pro dané dítě a výčtem aktivit k jeho naplnění. Podle těchto individuálních plánů je následně sestaven program pro celou skupinu, který zahrnuje činnosti určené jednotlivým dětem, a pokud možno

je vyváženě střídá. Programy jsou koncipovány tak, aby podněcovaly komplexní rozvoj osobnosti dítěte, jeho kognitivních schopností, sociálních dovedností, emočního potenciálu apod. Důležitou součástí realizovaných aktivit je také rozvíjení rodičovských kompetencí v oblasti výchovy a vzdělávání dětí. V programech jsou zahrnuty aktivity vyžadující samostatnou práci dětí, společné činnosti pro děti a rodiče a vzdělávací aktivity zaměřené na rozvoj pedagogických a sociálních dovedností rodičů (ústní sdělení Iveta Němečková, 2012).

V rámci sociálně aktivizačních služeb je rodinám poskytována podpora při hledání možností řešení problémů spojených se zajištěním základních životních potřeb - s bydlením, financováním provozu domácnosti, hledáním zaměstnání apod. Do sociálně aktivizačních služeb jsou vedle sociálně terapeutické činnosti zahrnuty také vzdělávací aktivity a konzultace pro rodiče zaměřené na zvyšování jejich kompetencí k adekvátní péči o dítě a jeho podpoře při vzdělávání. Aktivní vyhledávání rodin s malými dětmi, které potřebují služby rané intervence, je předmětem terénní sociální práce. Jedná se o služby sociálního poradenství a asistence, která zahrnuje vedle zmíněné aktivní depistáže ohrožených dětí také pomoc s administrativními úkony, komunikaci s úřady a doprovod na jednání, bezplatné právní poradenství, individuální podporu klientů při řešení obtížných životních situací apod. (Bednářová & Pelech, 2000). Program rané intervence je efektivní při zapojení všech tří složek (vzdělávacích aktivit určených dítěti, sociálně aktivizačních služeb a terénní sociální práce) v takové míře, která odpovídá individuálním potřebám rodin.

Příkladem projektu rané intervence s těžištěm ve vzdělávacích aktivitách určených dětem jsou např. služby zajišťované Mateřským centrem provozovaným organizací *IQ Roma servis* se sídlem v Brně, jehož činnost byla zahájena v roce 2011. Služby centra jsou určeny rodinám s malými dětmi ohroženým sociálním vyloučením, především Romům. Pracovníci centra poskytují rodičům sociální poradenství, které zahrnuje také problematiku péče o zdraví dítěte, poradenství v oblasti výchovy a komunikace s dítětem, přípravu dítěte na školní docházku a volbu mateřské resp. základní školy. Pracovníci centra v případě zájmu doprovázejí rodiny na jednání se školou např. při zápisu. V centru působí pracovnice s aprobační na předškolní vzdělávání, která zajišťuje vzdělávací aktivity pro děti ve věku od 3 do 6 let. Vzdělávací program je zaměřen zejména na rozvoj percepčně-motorických funkcí a rozvoj řeči. Rodiče dětí musejí být přítomni alespoň části vzdělávacích aktivit (min. jednu hodinu při každé návštěvě). Vzdělávacích aktivit se mohou účastnit i děti mladší tří let, v tomto případě jsou rodiče přítomni po celou dobu pobytu dítěte v centru (ústní sdělení Veronika Vaňková, IQ Roma servis, 2012).

Příkladem projektu diferencujícího služby podle věku dítěte je projekt *Rovný start* realizovaný od roku 2009 organizací *Jekhetane*. Projekt je zaměřen na podporu romských rodin žijících v sociálně vyloučené lokalitě Zadní Přívoz v Ostravě. Zahrnuje komplex aktivit, jejichž cílem je rozvoj rodičovských kompetencí v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a podpora kognitivního a sociálního vývoje dětí ve věku od narození do 6 let. Poskytované služby zahrnují pravidelné návštěvy v domácím prostředí rodin s dětmi do věku 3 let. V rámci návštěv je rodinám poskytováno poradenství zaměřené na posilování kompetencí zejména v oblastech péče o zdravý a všestranný vývoj dítěte, výchovy a komunikace s dítětem. Do projektu jsou zahrnuty také služby *Rodičovského centra*, které zajišťuje dopolední vzdělávací aktivity pro děti ve věku od 3 do 6 a jejich rodiče. Rodiče jsou přítomni vzdělávacím aktivitám určeným dětem a jsou připravováni k jejich realizaci v domácím prostředí. Vzdělávací aktivity jsou zaměřeny především na osvojování kompetencí a rozvoj percepčně motorických funkcí. V rámci projektu jsou uskutečňovány také tematické vzdělávací akce pro rodiče, které vycházejí z jejich potřeb a zájmu (Jekhetane, 2014).

Projektem s těžištěm v pravidelných návštěvách v domácím prostředí rodin je např. projekt *Home-Visiting* v ohrožených romských rodinách realizovaný organizací *STŘEP - České centrum pro sanaci rodiny*. Projekt zahrnuje služby pro rodiny ohrožené různou mírou sociálního vyloučení realizované metodou *Home-Visiting*. Služby jsou určeny rodičům s dětmi v raném a předškolním věku a rodičům očekávajícím narození dítěte. Zahrnují především aktivní depistáž ohrožených rodin a pravidelné návštěvy rodin v jejich domácím prostředí. Cílem projektu je posílení kompetencí rodičů při vytváření podmínek pro zdravý vývoj dítěte a dostatečnou stimulaci pro rozvoj jeho motorických i psychických funkcí, u starších dětí při přípravě dítěte na školní docházku. Činnosti jsou uzpůsobeny individuálním potřebám rodin a jsou realizovány v jejich domácím prostředí. Poskytované služby zahrnují také edukaci rodičů v konkrétních metodách pedagogiky orientované na dítě, které sociální pracovníci realizují s dětmi v rámci návštěv. Součástí projektu je i vytváření metodických doporučení a tematických vzdělávacích aktivit určených odborné veřejnosti (STŘEP, 2013).

Všechny výše uvedené projekty jsou součástí nadnárodního programu podpory pilotních projektů včasné péče o děti ze sociálně vyloučených lokalit realizovaného v 11 zemích iniciovaného nadací *Early Childhood Program Open Society Fund*. Výstupem programu by měla být doporučení pro implementaci včasné péče o děti se sociálním znevýhodněním v jednotlivých zemích (Open Society Fund Praha, 2014).

Příkladem projektu zaměřeného na zřizování alternativních forem předškolního vzdělávání pro děti z cílové skupiny ve věku od 3 let do nástupu školní docházky je *projekt Pojďte do školky!* realizovaný v letech 2013 až 2015 organizací *Člověk v tísni, o. p. s.* a dalšími 8 organizacemi, které se dlouhodobě zaměřují na podporu dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Aktivity projektu jsou vedle provozu předškolních klubů dále zaměřeny na vzdělávání pedagogů mateřských škol v oblasti podpory dětí se sociálním znevýhodněním i tvorbu systémových doporučení pro změny v organizaci předškolního vzdělávání určené osobám odpovědným za vzdělávání na lokální i celostátní úrovni (Klingerová, 2014).

V současné době je zásadní překážkou rozvoje komplexní rané podpory dětí se sociálním znevýhodněním omezená možnost financování těchto služeb z prostředků státního rozpočtu. Sociálně aktivizační služby a terénní sociální služby jsou sociálními službami podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, a na jejich zajištění lze získat příspěvek ze státního rozpočtu. Vzdělávací aktivity určené dětem se sociálním znevýhodněním do tří let věku však nejsou legislativně ukotveny v právních předpisech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ani Ministerstva práce a sociálních věcí a z uvedeného důvodu nelze na jejich realizaci čerpat prostředky ze státního rozpočtu. Financování projektů rané intervence je nejčastěji zajišťováno z prostředků Evropských strukturálních fondů, nadačních a soukromých zdrojů. Nabídka služeb rané intervence v současné době nepokrývá potřeby cílové skupiny dětí se sociálním znevýhodněním. Absence možnosti stabilního financování zároveň vede k vysoké variabilitě dostupnosti služeb v místě a čase (projekty jsou lokálně i časově omezeny s ohledem na zajištěný způsob financování).

1.1.5. Závěry a doporučení

Význam rané podpory u dětí s nějakou formou znevýhodnění a jejich rodin je v současné době v České republice všeobecně akceptován, zároveň však stále chybí systémové řešení, které by zajistilo její dostupnost všem dětem, které ji potřebují. Situace je poněkud lepší v případech rané péče určené dětem se zdravotním postižením, i zde jsou však cílové skupiny, které mají

přístup k této službě ztížený. Raná intervence určená dětem pocházejícím ze sociálně znevýhodněného prostředí systémově ukotvena není. Přestože zavedení systému včasné péče o děti se sociálním znevýhodněním je předmětem vládou ČR schválených materiálů strategického charakteru, není doposud státem garantována a její dostupnost je kvůli nestabilnímu financování velmi omezená.

K problematice systémového ukotvení předškolního vzdělávání a péče byla na mezinárodní úrovni formulována řada doporučení. Evropská komise (2011) ve svém sdělení *Kvalitní předškolní vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti* uvádí, že univerzální přístup ke kvalitnímu a inkluzivnímu systému předškolního vzdělávání a péče je prospěšnější než přijímání opatření zaměřených výhradně na ohrožené skupiny. V závěrech *Evropského symposia k zlepšení vzdělávání a péče v raném věku Early Matters* (European Commission, 2008) se zároveň dočteme, že je třeba integrovat ranou péči, předškolní vzdělávání a další služby zaměřené na podporu dítěte ve věku 0 až 6 let s cílem holistického přístupu k podpoře rozvoje dítěte. Řadu podpůrných argumentů pro integrovaný přístup k podpoře rozvoje dětí předkládá OECD v publikaci *Starting Strong III* (OECD, 2012), která obsahuje komplexní soubor doporučení pro politické rozhodování v oblasti zvyšování kvality předškolního vzdělávání a péče. Příklady doporučení platných zejména pro Českou republiku jsou např. stanovení cílů a minimálních standardů v oblasti rané péče či zvýšení spolupráce poskytovatelů předškolního vzdělávání a péče s rodiči dětí a zástupci komunity.

V kontextu potřeb dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je v České republice nejčastěji zmiňována potřeba zvýšení účasti těchto dětí na předškolním vzdělávání v mateřských školách resp. prodloužení období jejich docházky do mateřské školy. V České republice došlo v letech 2005 až 2012 pravděpodobně v důsledku populačního vývoje a nedostatečně pružné reakce státu i zřizovatelů mateřských škol na tento vývoj k poklesu účasti tříletých (z 65 % na 59 %) a čtyřletých (z 91 % na 82 %) dětí na předškolním vzdělávání (OECD, 2014). Přestože bližší údaje o skladbě dětí, které nebyly přijaty ke vzdělávání v mateřských školách, nejsou k dispozici, je pravděpodobné, že podíl dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je v této skupině vyšší než v populačním ročníku. V tomto ohledu se jako pozitivní opatření může jevit zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem školní docházky, které bylo v průběhu let 2014 a 2015 hojně diskutováno. Rodiče by však i v tomto případě měli mít možnost zajištění domácího vzdělávání dítěte, obdobně jako tomu je v základním vzdělávání. Avšak i v souvislosti s tímto opatřením lze spatřovat určité riziko v případě, že by došlo k umožnění dvoukolejného systému institucionalizovaného plnění povinné docházky v mateřských školách a přípravných třídách, které by ve svém důsledku mohlo selekci dětí posunout do ještě nižšího věku, než je tomu nyní. U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je také zároveň třeba systémově podpořit dlouhodobější docházku do mateřské školy než pouze v posledním roce před zahájením vzdělávání v základní škole, nejlépe od věku tří let. Jedním z důležitých opatření, která mohou vedle zajištění dostatečných kapacit MŠ přispět k dosažení tohoto cíle, je například zavedení dotace mateřským školám na úhradu nákladů spojených se vzděláváním dětí se sociálním znevýhodněním (poplatek za předškolní vzdělávání a stravné).

Tím ale v zásadě nejdůležitějším opatřením ve prospěch dítěte je včasné rozpoznání jeho potřeb školou a poskytnutí adekvátních forem a prostředků podpory, aby mohlo naplno rozvinout svůj vzdělávací potenciál. Tento zdánlivě samozřejmý požadavek však vyžaduje zásadní změnu v přístupu škol k odpovědnosti za rozvoj vzdělávacího potenciálu každého dítěte. Doposud převažující zaměření na připravenost dítěte na docházku do mateřské či základní školy musíme nahradit zaměřením na připravenost škol vzdělávat každé dítě s jeho jedinečnými

vlastnostmi a potřebami. Bez této zásadní postojové změny nebudou žádná přijímaná opatření dostatečně účinná.

V případech vzdělávání a péče o děti ve věku 0 až 3 roky se jako největší problém jeví nejasnost systémové zodpovědnosti za tuto oblast. Do roku 2012 byla institucionální forma péče v gesci resortu zdravotnictví. Jesle byly legislativou řazeny mezi zvláštní dětská zdravotnická zařízení, která pečují o všestranný rozvoj dětí ve věku do 3 let. Od roku 2014 jsou jesle provozovány v režimu vázané živnosti a mohou být také zřizovány obcemi jako příspěvkové organizace. K výkonu živnosti je požadována odborná způsobilost opravňující k výkonu povolání všeobecné sestry, zdravotnického asistenta, ošetřovatele, porodní asistentky či záchranáře nebo k výkonu povolání sociálního pracovníka nebo pracovníka v sociálních službách. Kvalifikace v oblasti vzdělávání vyžadována není. Výše úhrady za tuto službu je různá, vždy však výrazně převyšuje výši nákladů spojených s docházkou do mateřské školy (uvedené neplatí pro soukromé mateřské školy). V současné době zároveň neexistují závazné standardy péče o děti do věku 3 let, stejně tak neexistuje systém vzdělávání pracovníků zajišťujících péči o děti v této věkové skupině. Vzdělávání této cílové skupiny je v současné době zajišťováno některými neziskovými organizacemi, kvalita obsahu je však rozdílná a jeho dostupnost je velmi omezená.

V případech dětí se sociálním znevýhodněním se za současného právního stavu a bez dalších zásadnějších změn plošná podpora zvýšení jejich účasti na péči poskytované těmito zařízeními nejeví jako nejvhodnější řešení. Ze zahraničních studií i zkušeností z projektů realizovaných tuzemskými neziskovými organizacemi vyplývá, že největší efekt mají služby zaměřené na komplexní podporu znevýhodněných rodin zahrnující aktivity uplatňující pedagogiku orientovanou na dítě a sociálně aktivizační služby zaměřené na podporu rodiny dítěte. V posledních několika letech můžeme sledovat diskuzi o potřebě zásadnějších změn v legislativní úpravě sociálních služeb. Diskutované změny by měly spočívat ve snížení počtu poskytovaných služeb definovaných zákonem a zároveň v zavedení obecnějších definic služeb, které umožní jejich lepší přizpůsobení potřebám uživatelů. Odborníci, kteří se problematikou rané intervence dlouhodobě zabývají, doporučují, aby vymezení služeb sociální prevence umožňovalo zajištění všech potřebných složek rané intervence určené dětem s nějakým druhem znevýhodnění. Zároveň je však nezbytné, aby oblast vzdělávání a péče o děti ve věkovém rozmezí 0 až 3 roky byla celkově lépe systémově ošetřena, zejména v oblasti dostupnosti a kvality nabízených služeb.

1.1.6. Literatura

- Barnett, W. S. (1993). Benefit-Cost Analysis of Preschool Education: Findings From a 25-Year Follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 500–508.
- Bednářová, Z., & Pelech, L. (2000). *Sociální práce na ulici streetwork*. Brno: Doplněk.
- Běhouňková, L., Havrdová, E., Syslová, Z. (2011). *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku.
- Calman, L., & Tarr - Whelan, L. (2005). *Early Childhood Education for All, A WiseInvestment - Recommendations arising from "The Economic Impacts of Child Care and Early Education: Financing Solutions for the Future"* a conference sponsored by Legal Momentum's Family Initiative and the MIT Workplace Center. New York, NY: Lega lMomentum.
- Campbell, F. A., Breitmayer, B., & Ramey, C. T. (1986). Disadvantaged Single Teenage Mothers and Their Children: Consequences of Free Educational Day Care. *Family Relations*, 35, 63–68.
- Campbell, F. A., Pingello, E. P., Burchinal, M., et al. (2012). Adult outcomes as a function of an

- early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033-1043.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high risk African American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 3(4), 743-772.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, 65(2), 684-698.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., & Pungello, E., et al. (2002). Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57.
- Early Childhood Intervention. (2002). New Brunswick, N. J.: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- European Commission. (2008). *Early Matters, European Symposium on Improving Early Childhood Education and Care - Symposium Conclusions*. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/symposium_en.pdf
- Evropská komise. *Sdělení komise - kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti*. Dostupné z <http://register.consilium.europa.eu/pdf/cs/11/st06/st06264.cs11.pdf>
- Gabal, et al. (2009). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/1627_1_1/
- Greenough, W. T.; Black, J. E.; & Wallace, CH. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 539-559.
- Hane, A. A., et al. (2010). Ordinary variations in human maternal care giving in infancy and biobehavioral development in early childhood: A follow-up study. *Developmental Psychobiology*, 52(6), 558-567.
- Hane, A. A., & Fox, N. A. (2006). Ordinary variations in maternal care giving influence human infants' stress reactivity. *Psychological Science*, 17(6), 550-556.
- Jaffee, S. R., et al. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resident from non-resilient maltreated children: A cumulative stressors model. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 231-253.
- Karoly, L. A., et al. (1998). *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*. Washington, D. C.: Rand Corporation.
- Klingerová, P. (2014). Předškolní vzdělávání musí být pro každého. *Časopis Zvoní*, (1). Dostupné z http://www.http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1383902261-Zvoni%20-%20cislo%201_web.pdf
- Kropáčková, J. (2015) Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole. *Metodický portál RVP*. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20401/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETI-V-MATERSKE-SKOLE--2-DIL.html/>
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (1974). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Love, J. M., et al. (2005). The effectiveness of early head start for 3-Year old children and their parents: lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885.
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115.

- Lynch, R. G. (2004). *Exceptional Returns, Economic, Fiscal, and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*. Washington, D. C.: Economic Policy Institute.
- Masse, L. N., & Barnett, W. S. (2002). A benefit-cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention. *Cost-Effectiveness and Educational Policy*, Larchmont, NY: Eye on Education, Inc, 157-173.
- Masten, A. S.; & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2014). *Registr poskytovatelů sociálních služeb*. Praha: MPSV. Dostupné z http://iregistr.mpsv.cz/socreg/vitejte.fw.do?SUBSESSION_ID=1411233182991_8
- MŠMT. (2009). *Návrh akčního plánu realizace koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/socialni-programy/akcni-plan-realizace-koncepcie-vcasne-pece-o-deti-ze-socialne?highlightWords=ak%C4%8Dn%C3%AD+pl%C3%A1n+v%C4%8Dasn%C3%A9+p%C3%A9%C4%8De>
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- O projektu Rovný start. (2014). *Rovný start - Equal Start*. Dostupné z <http://rovnystart.blogspot.cz/p/o-projektu-rovny-start.html>
- OECD. (2014). *Education at Glance 2014*. Paris: OECD. Dostupné z http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en#page1
- OECD. (2012). *Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. Dostupné z http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-iii_9789264123564-en#page7
- Opatřilová, D., & Nováková, Z. Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením: Early support and intervention for children with disabilities. Brno: Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). Praha: VÚP.
- Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1984). Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina ABC. Special Issue: *American Journal of Mental Deficiency*, 88(5), 515-523.
- Ramey, C. T., Dorvall, B., & Baker - Ward, L. (1983). Group Day Care and Socially Disadvantaged Families: Effects on the Child and the Family. *Advances in Early Education and Day Care*, 3, 69-106.
- Rescorla, L. A.; & Zigler, Edward. (1981). The Yale Child Welfare Research Program: Implications for social policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5-14.
- Ríčan, P. *Cesta životem - vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006.
- Seitz, V., Rosenbaum, L. K., & Apfel, N. H. (1985). Effects of family support intervention: A ten-year follow-up. *Child Development*, 376-391.
- Schweinhart, L., et al. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Schweinhart, L. (1993) *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Sociální integrace. (2013). *Co děláme. Člověk v tísni*. Dostupné z <http://www.cllovekvtsni.cz/cs/socialni-prace/socialni-integrace/pojdte-do-skolky-vyzyvaji-neziskove-organizace>

- Syslová, Z., Borkovcová, I., Průcha, J. (2014) *Péče a vzdělávání dětí v radném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer.
- Šulová, L. (2010) *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Tomická, V. (2012). Narušená komunikační schopnost a čtenářská gramotnost. *Pedagogika*, 1-2, 178-189.
- Včasná péče. (2011). *Inkluzivní vzdělávání*. [online]. Open Society Fund Praha. Dostupné z <http://www.osf.cz/vzdelavani-a-mladi-lide/inkluzivni-vzdelavani>
- Weiss, H. B., & Jacobs, F. H. (2008). *Evaluating family programs: current issues in theory and policy*. Piscataway, N. J.: AldineTransaction
- Yoshikawa, H. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Social Outcomes and Delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75.
- Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. (2006). Dostupné z https://sluzbyprevence.mpsv.cz/dok/zakon-108_2006.pdf
- Zákon č. 561 ze dne o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190. (s. 10262-10324).

1.2. Romští žáci v předškolním vzdělání

Karel Čada

Kapitola popisuje účast romských dětí v mateřských školách, jako dominantním typu předškolního vzdělávání, a její vliv na úspěšnost vstupu do primárního vzdělávání. Vychází z analýzy českých dat sebraných v rámci mezinárodního projektu Roma - Survey, organizovaného Rozvojovým programem Organizace spojených národů společně se Světovou bankou a Evropskou komisí. Tu doplňuje o zjištění z výzkumů vzdělanostních drah romských žáků (GAC, 2009), skupinových rozhovorů s romskými rodiči (Nová škola, 2011) a regionálních situačních analýz (Demografické informační centrum, 2011; Dvořáková, Klusáčková, & Klusáček, 2011; SPOT, 2013). Sociálně vyloučení romští žáci oproti svým neromským vrstevníkům navštěvují méně často předškolní vzdělávání. Analýza identifikovala jako klíčové ekonomické důvody, rozdílné rodičovské styly sociálně vyloučených a středostavovských rodin a bariéry na straně předškolních zařízení. Nicméně vliv předškolního vzdělávání na školní úspěšnost na základní škole je u romských chlapců a dívek výraznější než u jejich neromských sousedů. Předškolní vzdělávání totiž v případě sociálně vyloučených dětí vyrovnává podnětově i materiálně chudší domácí prostředí.

1.2.1. Úvod

V České republice žije zhruba 90 000 až 115 000 lidí v podmínkách sociálně vyloučených lokalit (GAC, 2015). Přestože v posledních letech přibývá mezi jejich obyvateli i příslušníků majoritní společnosti, většinu z těchto obyvatel tvoří Romové. Prostředí sociálního vyloučení je typické kombinací materiální deprivace, dlouhodobé nezaměstnanosti, závislosti na sociálních dávkách a vysoké míry zadlužení. Vedle těchto znaků lze za symptomatickou charakteristiku považovat i nízkou úroveň vzdělání.

Dosavadní výzkumy ukazují, že většina dospělých obyvatel vyloučených lokalit dosáhla nanejvýš základního vzdělání. Podle výzkumu Světové banky (2008) má pouze základní vzdělání zhruba osm z deseti obyvatel sociálně vyloučených romských lokalit v produktivním věku. To se projevuje i na jejich funkční gramotnosti v každodenním životě - 44 % Romů v produktivním věku, kteří žijí ve vyloučených komunitách, lze podle Světové banky považovat za funkčně negramotné. Vzdělanostní šance romských dětí se navíc nedaří nijak významně zlepšit. Podle citované studie více než polovina (54 %) synů, jejichž otcové mají vyšší než základní vzdělání, si oproti svým rodičům vzdělanostně pohoršila.

Jedním z často zmiňovaných nástrojů vyrovnávání vzdělávacích nerovností představuje předškolní vzdělávání. Srovnávací analýza vzdělanostních drah a vzdělanostních šancí romských a neromských žáků prokázala, že docházka do mateřských škol má vliv na školní úspěšnost sociálně vyloučených chlapců a dívek (GAC, 2010). Děti, které navštěvovaly mateřské školy, byly ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Na jedné straně to lze přičítat vlivu mateřských škol, na straně druhé do mateřských škol posílají své děti motivovanější a méně sociálně vyloučené rodiny. Kapitola si klade za cíl vysvětlit možné příčiny a okolnosti uvedeného zjištění.

Na základě výsledků šetření *Roma - Survey* (UNDP/World Bank/European Commission) a dalších provedených výzkumů se kapitola zaměřuje na stanovení aktuální míry účasti romských žáků v předškolním vzdělávání, na faktory, které ji ovlivňují, a na efekty, které docházka do

předškolních zařízení má na start v primárním vzdělávání. Zjištění se ale nepohybují pouze na ose rodina-předškolní zařízení, ale berou v úvahu i širší materiální a sociální podmínky života v sociálním vyloučení. Analýza tím chce podepřít hlavní argument, že za efektivní předškolní péči o sociálně vyloučené děti lze považovat jenom takovou, která doplňuje vzdělávací nástroje dalšími opatřeními sociální politiky, a to zejména v oblasti bydlení.

Text se primárně zaměřuje na mateřské školy a nezabývá se fenoménem přípravných tříd ani předškolních klubů. Již citovaná studie srovnávající vzdělanostní dráhy romských a neromských žáků (GAC, 2010) prokázala, že přípravné třídy nemají na školní úspěšnost žáků tak výrazný vliv jako mateřské školy - pomáhají sice sociálně vyloučeným žákům vyrovnat se s náparem v první třídě, nicméně jejich efekt se v dalších ročnících základního vzdělání již ztrácí. Dále tyto třídy vznikají velmi často při základních školách zaměřeným na žáky se specifickými vzdělávacími potřebami či na etnicky homogenních školách, což výrazně limituje jejich inkluzivní charakter. Přípravné ročníky patří mezi specifické integrační nástroje usilující o zmírňování handicapů sociálně vyloučených žáků v primárním vzdělávání - chodí do nich pouze nejstarší věková skupina z dětí v předškolním vzdělávání a jejich působení je omezeno na jeden rok. Z těchto důvodů by přípravné ročníky měly představovat v rámci předškolního vzdělávání až nástroj druhé volby a efektivní politika inkluzivního předškolního vzdělávání by se měla především zaměřit na účast dětí v hlavním proudu předškolního vzdělávání. Předškolní kluby fungují jen v některých lokalitách a analýzou postavenou na reprezentativních kvantitativních datech je nebylo možno postihnout.

1.2.2. Teoretická východiska

Školní nezdraví dětí lze vysvětlovat celou řadou faktorů. Sociálně vyloučené děti vyrůstají ve více stresujícím prostředí, domácnosti jsou hůře vybaveny pro přípravu dětí na školu a rodiče nejsou připraveni na to, aby své děti při studiu podporovali. Zahraniční studie dokladují, že domácnosti rodin ze sociálně vyloučeného prostředí vytvářejí podnětově chudší prostředí. Najdeme v nich méně knih, méně motivačních hraček a naopak častěji děti tráví čas sledováním televize (Larson & Verma, 1999). Tyto děti méně často jezdí na výlety do přírody, do zoo, navštěvují muzea (Bradley et al., 2001; Corwyn & Bradley, 2000). Stresové podněty jako je chudoba, nezaměstnanost, nemoci či přeplněnost bytů zvyšují rovněž negativní vliv na rodičovství a jsou spojeny s vysokým počtem problémů u dětí (Ghate & Hanzel, 2002).

Betty Hart a Todd Risley (1995) prokázali, že čím jsou rodiče z vyšší sociální třídy, tím méně často direktivně nakazují svým dětem, co mají dělat, ale naopak více vysvětlují a vedou s nimi delší konverzace o každodenních tématech. Výzkumníci rovněž spočítali, že průměrné americké čtyřleté středostavovské dítě slyší celkem 45 milionů slov, zatímco dítě z rodiny na sociálních dávkách je vystaveno 13 milionům slov. Obě skupiny rodin se pak neliší pouze v počtu vyřčených slov, ale i v jejich variabilitě. Rodiče s dětmi z nízkopříjmových skupin nejenže komunikují méně intenzivně, ale také používají užší výrazový rejstřík (Hoff, 2003; Hoff, Laursen, & Tardiff, 2002). Tyto studie byly sice posléze zpochybněny s tím, že rozdíl mohl být způsobem tím, že chudé, velmi často černošské, matky se styděly před bílými výzkumníky hovořit tak, jak byly zvyklé (Conley, 2014). Nicméně tato zpochybnění odhalila jak problém odlišného jazykového rejstříku, který je v sociálně slabších rodinách používán a není školami hodnocen jako stejně kvalitní v porovnání s jazykovým rejstříkem, kterým mluví střední třídy, tak i ostýchavosti sociálně vyloučených rodin v komunikaci s majoritními institucemi.

Annette Lareau (2003) ve své práci ukazuje, že děti rodičů na sociálních dávkách tráví oproti jejich středostavovským vrstevníkům čas výrazně méně strukturovaně, více si hrají hry iniciované svými kamarády a méně času tráví s rodiči. S těmito charakteristikami pak souvisí i skutečnost, že americké rodiny na sociálních dávkách, které Lareau zkoumala, jsou početnější než jejich středostavovské protějšky. Lareau tento styl rodičovství nazývá *přirozeným růstem*, kde se dává dětem větší volnost. Americká socioložka staví tento styl výchovy do protikladu s *cílenou kultivací*, kterou praktikují středostavovské rodiny. Tento styl je postaven na jedné straně na mnohem intenzivnějším dialogu mezi dětmi a rodiči a na druhé straně na větší kontrole nad aktivitami dítěte a instrumentalizaci jejich volného času.

Tyto a další studie pak vedly ke vzniku konzervativních politik, které na jedné straně zdůrazňovaly prospěšnost navštěvování předškolních zařízení pro děti z chudých rodin a na druhé straně přesvědčovaly středostavovské matky, aby zůstávaly s dětmi doma. Daly tak vzniknout kontradiktornímu diskurzu, který obviňoval pracující středostavovské matky, že se svými dětmi nezůstávají doma a upřednostňují kariéru před jejich kognitivním rozvojem, a zároveň požadoval po matkách z nízkopříjmových skupin, aby své děti posílaly do předškolních zařízení. Takto zaměřené politiky prezentovaly rodičovský styl jako individuální zodpovědnost a přehlížely jeho zakotvenost v širších společenských a kulturních strukturách.

Pro další korekci těchto politik se ukazuje jako klíčové zjištění Amy Hsin (2009), že není signifikantní vliv délky času, který matka či otec tráví se svým dítětem, ale jeho využití a intenzita kognitivní stimulace. To samé pak platí i při prokazování efektu navštěvování předškolního zařízení.

Vedle využití času a intenzity kognitivní stimulace se prokázala i důležitost délky doby, po kterou děti předškolní vzdělávání navštěvují. Sammons s kolektivem (2004) ve studii britského prostředí prokázali, že děti, které začaly navštěvovat nějaké předškolní zařízení před třetím rokem, vykazovaly větší pokroky než děti, které začaly docházet do předškolních programů později. Tento efekt se pak týkal zejména dětí z rodin se slabší slovní zásobou. Sammons se svými spoluautory rovněž dokladovala, že vliv navštěvování předškolního zařízení na osvojení si dovedností potřebných pro úspěšnou školní docházku se u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí kombinuje s vlivem domácího prostředí. Efektivní strategie předškolního inkluzivního vzdělávání podle britských autorů proto kombinuje docházku do předškolních zařízení s povzbuzováním k větší aktivitě rodičů (opakování říkadel, zpívání písniček, čtení nahlas, hraní si se slovy či kreslení a malování).

Evaluace britského programu Sure Start⁵ (Melhuish et al., 2010) zaměřeného na rozvoj včasné péče pak ilustrují, že je v silách dobře nastaveného programu včasné péče domácí prostředí pozitivně ovlivnit. To však předpokládá vysoce kvalifikovanou péči poskytovanou připraveným personálem s hlubokým porozuměním dětskému vývoji s tím, že tyto aktivity budou jasně soustředěny na rozvoj dítěte (Eisenstadt, 2011). Tato zjištění tak mohou vést k vytváření alternativních scénářů k celodenní institucionalizované péči o předškoláky. Upozorňují na to, že mezi celodenní péčí o dítě doma a celodenním pobytem v předškolním zařízení existuje řada možností, které mohou kombinovat výhody pobytu v obou prostředích. Mezi světem rodičů a předškolních zařízení by tak měl být nastolen oboustranný dialog.

⁵ Sure Start je britský vládní program zahájený v roce 1998, který usiloval o to dát dětem ze sociálně deprivovaných oblastí co nejlepší start do života prostřednictvím včasné péče, předškolního vzdělávání, komplexní sociálně-zdravotní podpory rodin a terénních a komunitních služeb.

V praxi inkluzivních politik je obvykle kladen důraz na kognitivně obohacující domácí prostředí, který mnohdy zakrývá strukturální vliv materiální podmiének rodiny a vnějšího prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Evans (2004) uvádí několik faktorů, prostřednictvím nichž se materiální podmínky odrážejí na kognitivním vývoji dětí. Děti v sociálně vyloučených domácnostech jsou častěji svědky pouličního násilí i kriminality (Sinclair et al., 1994; Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997; Brody et al., 2001). V případě městského sociálního vyloučení děti častěji vyrůstají v environmentálně zatíženém prostředí (Bullard & Wright, 1993; Moses et al., 1993; Haines et al., 2002) a častěji obývají nedostatečně vybavená a často přeplněná obydlí (Federman et al., 1996; Gielen et al., 1995; Sanger & Stocking, 1991; Sharp & Carter, 1992). Vystavení toxickému prostředí, nízké kvalitě vody, znečištěnému ovzduší či hlučnému prostředí pak vede u dětí k častějším zdravotním problémům a vlivem stresu i k problémům v kognitivním vývoji (Holgate et al., 1999; Riley & Vorhees, 1991; Evans, 2001). Míru nemocnosti i duševní nepohody zvyšuje i pobyt v substandardním bydlení (Evans, Wells, & Moch, 2003).

1.2.3. Použitá data

Text vychází z analýzy českých dat sebraných v rámci projektu *Roma - Survey* (UNDP/World Bank/European Commission), kterého se účastnilo celkem 11 zemí.⁶ V České republice bylo dotazováno celkem 1853 romských domácností s celkem 7465 členy a 850 neromských domácností čítajících 2330 členů. Sociálně vyloučené romské lokality byly identifikovány na základě *Sčítání, lidu, domů a bytů* z roku 2001 a *Mapy sociálně vyloučených lokalit* (GAC, 2006), neromské domácnosti byly vybírány v jejich blízkosti. Výzkum je reprezentativní pro obyvatele sociálně vyloučených lokalit vzhledem k jejich územní distribuci podle velikosti sídla.

Jedna z částí dotazníků se zaměřila přímo na děti ve věku do 6 let. Tato část dotazníků se zaměřovala na proočkovanost, subjektivní hodnocení dovedností dítěte vlastním rodičem, účast v předškolním vzdělávání a jeho charakter a domácí učební prostředí. Tuto část vyplnili rodiče celkem 642 romských a 174 neromských dětí ve věku 0 až 6 let. V případě analýzy míry docházky do předškolních zařízení a bariér docházky byla pro účely tohoto textu analyzována data za děti ve věku od tří do šesti let, s tím, že byly odfiltrovány děti, které již zahájily primární vzdělávání. Při porovnávání znalostí a dovedností romských a neromských žáků byla analyzována data jen za pěti- a šestileté.

Kvantitativní data byla kontextualizována s využitím zprávy analyzující focus groups sebrané v rámci projektu *Infant matter: Raná péče a předškolní výchova* realizovaného neziskovou organizací Nová škola (Nová škola, 2012). Projekt byl pilotním projektem výchovy k aktivnímu rodičovství. Nová škola ho v letech 2012 až 2014 realizovala ve dvou lokalitách v Karlovarském kraji: Dobrá Voda a Nová Farma. Publikovaná zpráva z tohoto projektu shrnuje čtyři focus groups. V každé lokalitě realizátoři výzkumu provedli dvě diskuse, z nichž první se vždy zaměřila na dětskou výživu a výchovu dítěte a druhá na zdravotní péči a osvojování jazykových, motorických i hygienických kompetencí a osobnostní rozvoj. Pro další nasvětlení předkládaných zjištění byly použity i situační zprávy ze sociálně vyloučených regionů České republiky (Demografické informační centrum, 2011; Dvořáková, Klusáčková, & Klusáček, 2011; SPOT, 2013).

⁶ Společně s Českou republikou se výzkumu účastnilo i Bulharsko, Maďarsko, Rumunsko, Slovensko, Řecko, Polsko, Estonsko, Portugalsko a Itálie. Pro Českou republiku sběr dat provedla společnost Median. Data, včetně dotazníku, jsou veřejně dostupná pro další analýzy na adrese: <http://www.eurasia.undp.org/content/rbec/en/home/ourwork/povertyreduction/roma-in-central-and-southeast-europe/roma-data/>.

1.2.4. Výsledky a diskuse

Účast na vzdělávání v předškolních zařízeních

Výzkum *Roma Survey* potvrdil rozdíly mezi romskými dětmi a neromskými dětmi v navštěvování předškolních zařízení. Celkem nějaký typ předškolního zařízení navštěvovalo 28 % romských dětí ve věku od tří do šesti let, oproti 64 % u stejné věkové skupiny neromských dětí. Nejčastěji šlo o veřejné mateřské školy. Tento podíl vypovídá o celé generaci tří- až šestiletých a je ovlivněn značně skutečností, že podíl dětí navštěvující mateřské školy se s postupujícím věkem zvyšuje. Ve věkové skupině od čtyř do pěti let docházelo do nějakého typu předškolního vzdělávání či jim byla poskytována včasná péče přibližně 30 až 40 % sociálně vyloučených romských dětí. Pokud nás zajímá podíl dětí na základních školách, které před nástupem absolvovaly nějakou formu předškolního vzdělání, tak je pochopitelně vyšší. Někjaké formy předškolního přípravného vzdělávání (v mateřské škole nebo v přípravných třídách zřízených pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí v běžných základních školách) se účastní přibližně 48 % romských dětí ve srovnání s 90 % dětí z většinové populace (GAC, 2009). Docházka do předškolních zařízení se navíc v jednotlivých sociálně vyloučených lokalitách liší. Zatímco v některých dochází do mateřských škol až 100 % dětí předškolního věku, tak v jiných se jejich podíl blíží nule (GAC, 2015).

Výraznější rozdíl v účasti v předškolním vzdělávání se ukázal mezi romskými dětmi z městských (33 % dětí ve věku od tří do šesti let) a venkovských lokalit (17 % dětí ve věku od tří do šesti let). Toto zjištění je podstatné především s ohledem na měnící se charakter sociálního vyloučení v České republice. Lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách se s větší intenzitou stěhují do odlehklých obcí s málo funkční a rozvinutou infrastrukturou. Sociální vyloučení v České republice tak přestává mít svůj dominantní městský charakter (GAC, 2015). Venkovské lokality charakterizuje navíc velmi limitovaná dostupnost sociálních služeb i dostupnost služeb neziskových organizací, které se soustředí na podporu sociálně znevýhodněných dětí v primárním vzdělávání.

Naopak se ukazuje, že blízkost mateřské školy nehraje, s výjimkou odlehklých venkovských lokalit, výraznou roli v tom, zda ji sociálně vyloučené romské děti budou, či nebudou využívat. Celkem 60 % romských rodičů posílá své děti do mateřské školy, která není umístěna v sociálně vyloučené lokalitě, a je zde šance, že se zde děti potkají s vrstevníky pocházejícími z majoritního prostředí. Více než polovina romských dětí navštěvujících mateřské školy docházela do takových, kde měly jen několik romských žáků. Oproti tomu 14 % do zařízení, kde tvoří většinu, 28 % trávilo svůj čas ve školkách, kde na jedno romské dítě připadalo jedno dítě neromské. Tato zjištění částečně potvrzují předpoklad, že předškolní vzdělávání naplňuje roli inkluzivního nástroje, byť tento předpoklad nelze automaticky aplikovat na všechny mateřské školy.

Faktory docházky do předškolního vzdělávání

Jako klíčové faktory docházky romských dětí do předškolních zařízení se ukázaly: (1) ekonomické důvody; (2) absorpční kapacita mateřských škol; (3) věk a počet sourozenců; (4) rodičovské styly a (5) kulturní faktory.

a. ekonomické důvody

Pro romské sociálně vyloučené rodiny hraje dominantní roli finanční náročnost předškolního vzdělávání, kterou neromské rodiny mezi bariérami takřka nezmiňují. Finanční stránka věci je

tak pro romské rodiny výrazně více rozhodující než pro jejich majoritní protějšky žijící v blízkosti sociálně vyloučených lokalit. Celkem 45 % romských dětí navštěvuje mateřskou školu bez poplatku. U těch, co musí platit, se poplatek nejčastěji pohybuje mezi 300 a 600 Kč měsíčně. Nejvýznamnější nákladovou položku ale představují výdaje za stravu v mateřské škole. Za stravu platí celkem 88 % romských rodičů, jejichž děti využívají předškolního vzdělávání, a to nejčastěji od 500 do 600 Kč. Náklady na dopravu jsou pro většinu rodičů bezvýznamné. Celkem 92 % romských dětí se do školky dopravuje pěšky bez nákladů na dopravu. Většina romských rodičů (80 %) uvedla, že navštěvování mateřské školy pro ně nepředstavuje ani žádné zvýšené náklady na knihy a psací potřeby; pokud uvedli, že museli na uvedené komodity vynaložit peníze, šlo o náklady do 150 Kč ročně. 23 % romských rodičů uvedlo, že muselo vynaložit v souvislosti s mateřskou školou extra výdaje za oblečení, nejčastěji do 500 Kč za rok.

Ekonomické důvody se odrážejí i na deklarované ochotě přihlásit dítě do předškolního vzdělávání u těch, kteří tak nečiní. Celkem 48 % by své dítě určitě posílalo do mateřské školy, pokud by se to obešlo bez poplatku. Dalších 25 % by tuto možnost alespoň zvažovalo. 24 % by určitě poslalo své dítě do školy, pokud by mělo hrazenou stravu, a 24 % by předškolní docházku zvažovalo. Doprava do mateřské školy zdarma se jeví jako klíčová pro třetinu romských rodin. Logicky jde zejména o ty, které žijí ve venkovských lokalitách s horší dopravní dostupností.

b. absorpční kapacita mateřských škol

Děti ze sociálně vyloučených rodin limitují, stejně jako i děti z běžných rodin, v docházce do mateřských škol kapacity blízkých mateřských škol. Ve venkovském prostředí pak mezi zmiňované bariéry patří skutečnost, že v okolí sociálně vyloučené lokality není žádná snadno dostupná mateřská školka. Další bariéru představuje připravenost předškolního zařízení přijímat děti ze znevýhodňujícího prostředí. Jak uvádí Dvořáková, Klusáčková a Klusáček (2012), jednotlivé kraje České republiky se liší v podílu dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, který navštěvuje předškolní vzdělávání (od 1 do 4,5 %). Citovaní autoři se domnívají, že bariéry v inkluzi těchto dětí do předškolního vzdělávání mohou představovat vedle ekonomických faktorů na straně rodičů i nepřipravenost mateřských škol a absence včasné diagnostiky vzdělávacích potřeb a přizpůsobení péče těmto potřebám. V neposlední řadě děti ze sociálně vyloučených rodin v docházce do mateřských škol limituje požadavek zaměstnanosti rodičů jako kritéria výběru (Úřad vlády, 2012)⁷ či další podmínky, například jednorázová záloha na stravu splatná na začátku školního roku či nízká informovanost romských rodičů o termínech zápisu do mateřských škol (Demografické informační centrum, 2011).

c. věk a počet sourozenců

V průměru začínají romské děti s docházkou do mateřských škol později. V porovnání s jejich neromskými vrstevníky chodí do mateřských škol méně romských dětí ve věku 3 let. Třífletí představují celkem 6 % ze všech romských chlapců a dívek, kteří mateřské školy navštěvují, zatímco mezi neromskými dětmi stejného věku činí jejich podíl 14 %. Romské děti také v porovnání s neromskými dětmi tráví v mateřských školách menší počet dnů v týdnu.

Rovněž platí, že čím je v domácnosti více dětí předškolního věku, tím je méně pravděpodobné, že dítě navštěvuje předškolní vzdělávání. Relativně nejvíce posílají do mateřských škol své děti romské rodiny, které mají pouze jedno dítě v předškolním věku. Oproti jejich neromským

⁷ Tato kritéria jsou stanovena ředitelem či ředitelkou příslušné mateřské školy.

vrstevníkům je tak pravděpodobnost jejich nástupu do předškolního vzdělávání více determinována situací rodiny.

d. rodičovské styly

Kvalitativní zjištění z focus groups realizovaných *Novou školou* (2011) ukazují, že rodiče v romských sociálně vyloučených rodinách dětem výrazně častěji pouští pohádky v televizi či na DVD, než by s nimi sami četli. Děti také mají méně strukturovaný časový režim, chodí například později spát a vstávají až dopoledne. Jedna z matek popisovala, jak její čtyřleté dítě vstává až po desáté či jedenácté, jiná uvedla, jak dceru ukládá do postele kolem půl deváté a vstává kolem poledne. Dětem se vesměs nepřipravuje zvláštní strava, ale od útlého věku jedí to samé co jejich rodiče. Některé rodiny rovněž zmiňují, že děti nemají pevně stanovený čas jídel, ale jedí, kdy mají hlad. K motivování dětí k požadovanému chování se využívá především trestů, méně odměn.

Popsaný rodičovský styl pak odpovídá tomu, co Lareauová (2003) nazvala stylem *přirozeného růstu*. Tento rodičovský styl výrazně koliduje s požadavky na pravidelnost a pevnou časovou strukturu vzdělávacích institucí. Děti ze středostavovských rodin jsou také podle Lareauové mnohem více trénovány v tom, jak se přizpůsobit pravidlům hry v různých institucionálních prostředích, a mnohem častěji si osvojují schopnosti, které jsou vzdělávacími institucemi ceněny. Na druhou stranu rodičovský styl přirozeného růstu vede děti k větší samostatnosti v běžných interakcích.

e. kulturní faktory

Kulturní faktory, jako je důvěra rodičů v učitele, znalost jazyka či normativní preference výchovy v domácím prostředí, nehrají podle dat zjištěných dotazníkovým šetřením nijak významnou roli. Nicméně 17 % rodičů, kteří neposílají své děti do mateřských škol, uvedlo, že by tak učinilo, pokud by v mateřské škole byl romský učitel či učitelka. O určitých neekonomických bariérách vstupu romských dětí do předškolního vzdělávání svědčí i fakt, že 18 % z romských rodičů, kteří posílají své děti do mateřských škol, se domnívá, že romské děti nejsou v mateřské škole, kam jejich dítě chodí, vítány.

Efektivita předškolního vzdělávání

Z výsledků *Roma Survey* vyplývá, že polovina romských dětí ve věku pět a šest let je schopna identifikovat nejméně deset písmen abecedy, zatímco u neromských dětí žijících v obdobném prostředí je to 75 %. 25 % romských chlapců a dívek přečte alespoň čtyři slova, oproti 40 % neromských dětí. Zatímco tři čtvrtiny neromských pěti- a šestiletých umí napsat své jméno, u romských dětí je to 42 %. 60 % romských dětí zná číslo od 1 do 10, zatímco u dětí z majority jde o 88 %. Romské děti si také podle svých rodičů v porovnání s neromskými dětmi méně věří. Na druhou stranu mezi romskými a neromskými dětmi není statisticky významný rozdíl v tom, jak vychází se svými vrstevníky.

Data potvrdila silný vliv předškolního vzdělávání na kompetence, kterými žáci disponují. Ve všech sledovaných otázkách se u romských žáků projevily rozdíly mezi těmi, kteří navštěvují mateřské školy, a kteří nikoliv. Například deset písmem abecedy je schopno identifikovat celkem 59 % romských pětiletých, kteří navštěvují mateřské školy, oproti 37 % zůstávajících doma. Obdobné rozdíly pak můžeme vysledovat i v dalších sledovaných otázkách. Je zajímavé,

že uvedený vztah u neromských rodin neplatí. Rozdíly mezi dětmi, které navštěvují, a dětmi, které nenavštěvují mateřskou školu, nejsou tak významné.

Rodičovský styl společně s nižší mírou účasti v předškolním vzdělávání přispívá k horší připravenosti většího počtu romských dětí na vstup do primárního vzdělávání. Děti v těchto rodinách nejsou cíleně vedeny ke zlepšování svých dovedností a schopností. Více času tráví se svými vrstevníky, na úkor času stráveného komunikací se svými rodiči. Rodiče méně vysvětlují a více direktivně přikazují. Oproti středostavovským rodinám najdeme v sociálně vyloučených rodinách méně hraček a knih, a naopak častěji je zde puštěná televize. Právě předškolní výchova, postavená na stylu výchovy středních tříd, může v tomto směru doplnit rodinné prostředí a lépe připravit dítě na zahájení povinné školní docházky.

Na druhou stranu rozhodně nelze tvrdit, že sociálně vyloučené rodiny nereflektují požadavky a očekávání vzdělávacích institucí, což potvrzuje i zpráva shrnující výsledky focus groups. Matky dětí byly moderátory skupinových rozhovorů (Nová škola, 2011) vyzvány, aby jmenovaly dovednosti, které by si podle nich měly děti osvojit před nástupem do školy. Matky uvedly následující věci: držet tužku, znát barvy, počítat alespoň do deseti, maličko číst, podepsat se a také zavázat si tkaničky a zapnout si knoflíky. Romské rodiny se často s preferencemi majoritních institucí ztotožňují, byť se samozřejmě liší v efektivitě cest, jak zajistit, aby jejich děti těmto požadavkům dostály.

Mateřské školy se svým zázemím – včetně nabídky hraček – mohou vyvažovat efekt materiálně nedostatečného prostředí romských domácností. Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit jsou odkázáni na bydlení na ubytovnách a v relativně nejhorší situaci se pak nalézají právě rodiny s malými dětmi (Úřad vlády, 2012). K pronájmu bytu na otevřeném trhu nemají dostatek peněz a získat obecní byt je pro ně prakticky nemožné, protože narážejí na systém neprůhledného a často i diskriminačního systému přidělování obecních bytů.

V posledních letech se setkáváme i s opakovanou sériovou migrací, kdy se lidé vinou zadlužení stěhují z jednoho substandardního bydlení do druhého (SPOT, 2013; GAC, 2015). Přitom podle sociálních pracovníků nevládních organizací dotazovaných v rámci každoroční zprávy o situaci romské menšiny (Úřad vlády, 2012) představuje nedobrovolné přestěhování z normálního bytu do ubytovny zásah, jehož vlivem se mohou dříve soběstačné rodiny proměnit v rodiny naprosto rezignované.

Podle *Zprávy o ubytovnách na Ostravsku* (Vzájemné soužití, 2013) některé rodiny bydlí v ubytovnách dlouhodobě, často i několik let. U většiny z nich nemají nájemci k dispozici vlastní hygienické zařízení (koupelna, WC) ani kuchyň. Lidé si velmi často stěžují na nedostatek teplé vody. Klubovny či dětské koutky jsou zřizovány zcela ojediněle. Většina ubytoven je ve velmi nevhodném hygienickém stavu. Jak ukazují v úvodu citované zahraniční studie, materiální podmínky mají významný vliv na kognitivní dovednosti dětí, a to jak vlivem vyšší nemocnosti a psychosociálního stresu, tak i kognitivně méně bohatého prostředí, kde nemají prostor pro hraní či společné aktivity s rodiči.

1.2.5. Závěry a doporučení

Analýza dat z *Roma Survey* potvrdila zjištění z předešlých výzkumů. Sociálně vyloučené romské rodiny posílají výrazně méně své děti do předškolního vzdělávání, přestože se ukazuje, že tato zkušenost má podstatný vliv na jejich školní úspěšnost. V porovnání s neromskými dětmi ze sousedství představuje pro romské rodiny silnější bariéru finanční stránka předškolní docházky. Ekonomické úlevy považuje většina romských rodin, které své dítě do školek neposílají, za

klíčový moment v jejich rozhodování. Na druhou stranu nelze pokládat ekonomické integrační nástroje za samospasitelné.

Interpretaci dat limituje skutečnost, že rodiny, které čelí diskurzivním tlakům na důležitost předškolního vzdělávání, uvádějí výzkumníkům ekonomické důvody jako srozumitelný a legitimní důvod ospravedlňující neposílání dětí do těchto zařízení. Ve skutečnosti ale může být dynamika těchto bariér mnohem složitější a kvantitativním výzkumem obtížně zachytitelná. Existují totiž méně viditelné bariéry předškolní docházky, které jsou ovlivněny odlišnou situací sociálně vyloučených romských rodin i institucionálním nastavením sítě mateřských škol. Vedle ekonomických důvodů výzkum pojmenoval i další faktory předškolní docházky, jako je věk, počet sourozenců, připravenost a kapacita mateřských škol, odlišné výchovné styly v sociálně vyloučených a středostavovských rodinách. Naopak analýza dat odhalila relativně slabý vliv kulturních faktorů, jako je důvěra v učitele.

Analýza potvrdila pozitivní vliv mateřských škol na připravenost ke startu do primárního vzdělávání. Romské děti ze sociálně vyloučeného prostředí mají v porovnání se svými neromskými vrstevníky z okolí slabší kompetence předpokládané při zahájení povinné školní docházky. Předškolní zařízení tak vyrovnávají vliv odlišného výchovného stylu sociálně vyloučených rodin, kdy rodiče nerozvíjí systematicky kognitivní schopnosti dítěte, i materiálně chudšího prostředí, kde chybí dítěti vlastní prostor i podněty.

Tlak na zvýšenou docházku sociálně vyloučených romských dětí do předškolního vzdělávání by ale měla doprovázet snaha připravit předškolní zařízení na tento typ žáků. Jak bylo řečeno v úvodu textu, efektivitu předškolního vzdělávání neovlivňuje jen doba v něm strávená, ale i způsob využití času a bohatost podnětů. Na druhou stranu kvalita domácího prostředí představuje limitující faktor, jež pouze vzdělávací politika nemůže ovlivnit. Bez kvalitní bytové politiky a přístupu rodin ze sociálně vyloučeného prostředí k obstožnému bydlení respektujícímu potřeby dětí, které zde vyrůstají, zůstane podpora předškolního vzdělávání pouhým záplatováním s omezenou možností ovlivnit další vzdělanostní kariéry romských chlapců a dívek. Pokud dítě vyrůstá v rezignované rodině a špatných materiálních podmínkách, tak tento handicap bude jen těžko vyvážen i sebelepší předškolní péčí.

1.2.6. Literatura

- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H., & Coll, O. (2001). The home environments of children in the United States: Part I. Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1844–1867.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual review of psychology*, 53, 371–99.
- Brody, G. H., Ge, X., Conger, R. D., Gibbons, F., Murry, V., Gerrard M., & Simons, R. (2001). The influence of neighborhood disadvantage, collective socialization, and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development*, 72, 1231–1246.
- Bullard, R. D., & Wright, B. (1993). Environmental justice for all: Current perspectives on health and research needs. *Toxicology and Industrial Health*, 9, 821–841.
- Conley, D. (2014). *Parentology: Everything You Wanted to Know about the Science of Raising Children but Were Too Exhausted to Ask*. New York: Simon & Schuster.
- Demografické informační centrum. (2011). *Situacní analýza Duchcov*. Praha: Úřad vlády.
- Dvořáková, T., Klusáčková, M., & Klusáček, J. (2012). *Analýza současného stavu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Karlovarském kraji*. Praha: Nadace Open Society Fund.

- Eisenstadt, N. (2011). *Providing a Sure Start: How Government discovered early childhood*. Bristol: Policy Press.
- Evans, G. W. (2001). Environmental stress and health. In A. Baum, T. Revenson, & J. E. Singer. (Eds.). *Handbook of health psychology*. (s. 365–385). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Evans, G. W., Wells, N. M., & Moch, A. (2003). Housing and mental health: A review of the evidence and a methodological and conceptual critique. *Journal of Social Issues*, 59, 475–500.
- Evans, G.W. (2004). The environment of childhood poverty. *The American Psychologist*, 59(2), 77–92.
- Federman, M., Garner, T., Short, K., Cutter, W., Levine, D., McGough, D., & McMillen, M. (1996). What does it mean to be poor in America? *Monthly Labor Review* (May), 3–17.
- GAC. (2006). *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: MPSV.
- GAC. (2010). *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí sociálně vyloučených romských lokalit*. Praha: MŠMT.
- GAC. (2015). *Analýza sociálně vyloučených lokalit v České republice*. Praha: MPSV.
- Ghate, D., N. Hanzel. 2002. *Parenting in Poor Environments: Stres, Support and Coping*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gielen, A. C., Wilson, M., Faden, R., Wissow, L., & Harvilchuck, J. (1995). In-home injury prevention practices for infants and toddlers: The role of parental beliefs, barriers, and housing quality. *Health Education Quarterly*, 22, 85–95.
- Haines, M. M., Stansfeld, S. A., Head, J., & Job, R. F. S. (2002). Multilevel modelling of aircraft noise on performance tests in schools around Heathrow Airport London. *International Journal of Epidemiology and Community Health*, 56, 139–144.
- Hart, B., & Risley T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 75(5), 1368–1378.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting*. (s. 231–252). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holgate, S., Samet, J., Koren, H., & Maynard, R. (1999). *Air pollution and health*. New York: Academic Press.
- Hsin, A. (2009). Parent's Time with Children: Does Time Matter for Children's Cognitive Achievement? *Social Indicators Research*, 93(1), 123–126.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhood: Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Larson, R. W., & Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time around the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125, 701–736.
- Melhuish, E., Belsky, J., MacPherson, K., & Cullis, A. (2010). *The Quality of Group Childcare Setting Used by 3–4 Year Old Children in Sure Start Local Programme Areas, and the Relationship with Child Outcomes*. Nottingham: DfE publication.
- Moses, M., Johnson, E., Anger, W., Burse, V., Horstman, S., & Jackson, R. (1993). Environmental equity and pesticide exposure. *Toxicology and Industrial Health*, 9, 913–959.
- Nová škola. (2011). *Infant matter: Raná péče a předškolní výchova (vyhodnocení focus groups)*. Praha: Nová škola, o. p. s.
- Riley, E., & Vorhees, C. (Eds.). (1991). *Handbook of behavioral teratology*. New York: Plenum Press.

- Sammons, P. (2010). Does pre-school make a difference? In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart (Eds.), *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. (s. 92-113). London: Routledge.
- Sampson, R., Raudenbush, S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.
- Sanger, L. J., & Stocking, C. (1991). Safety practices and living conditions of low income urban families. *Pediatrics*, 88, 1112-1118.
- Sharp, G. B., & Carter, M. (1992). Prevalence of smoke detectors and safe tap-water temperatures among welfare recipients in Memphis, Tennessee. *Journal of Community Health*, 17, 351-365.
- Sinclair, J., Pettit, G., Harrist, A., Dodge, K., Bates, J. (1994). Encounters with aggressive peers in early childhood: Frequency, age differences, and correlates of risk for behavior problems. *International Journal of Behavioral Development*, 17, 675-696.
- SPOT. (2013). *Situační analýza: Žlutice a okolí*. Praha: Úřad vlády.
- Světová banka. (2008). *Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů*. Praha: Úřad vlády.
- Úřad vlády. (2012). *Zpráva o stavu romské menšiny*. Praha: Úřad vlády.
- Vzájemné soužití. (2013). *Zpráva o ubytovnách na Ostravsku*. Ostrava: Vzájemné soužití, o. p. s.

1.3. Děti a žáci s odlišným mateřským jazykem v předškolním a primárním vzdělávání

Tereza Linhartová, Klára Horáčková

Tato kapitola se věnuje předškolním dětem, které mají jiný mateřský jazyk než češtinu. Poskytuje informace o tom, jak je upraveno vzdělávání těchto dětí v české školské legislativě a jak by měla ideálně vypadat jejich podpora. Vzhledem k tomu, že o vzdělávání předškolních dětí s odlišným mateřským jazykem existuje v ČR jen minimum informací, jsou poznatky o situaci předškoláků uvozeny poznatky o vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem v povinném vzdělávání. V závěru kapitoly je uvedeno několik zajímavých příkladů dobré praxe.

1.3.1. Vymezení pojmu

V českých zákonech a ostatních legislativních normách se používá označení cizinec a od toho odvozené pojmy jako dítě cizinec, žák cizinec. Někdy se hovoří o migrantech, imigrantech, přistěhovalcích apod. Ve vzdělávací oblasti se také začíná akcentovat vícejazyčnost těchto dětí. Do užívání vstupuje pojem *žák/dítě s odlišným mateřským jazykem* (dále *žák/dítě s OMJ*). Užítí tohoto pojmu považujeme za nejvhodnější nejen pro potřeby tohoto textu, ale především proto, že právě odlišnost mateřského jazyka od vyučovacího je stěžejní bariérou v začlenění dětí. Takový pojem pak zahrne mnohem širší skupinu dětí a žáků, jako například děti migrantů mající české občanství, navrátilí se krajané, bilingvní děti a podobně.

1.3.2. Žák/dítě s OMJ v rámci vzdělávacího systému

V České republice se této problematice věnuje větší pozornost až v posledních letech, ale v kontextu evropské zkušenosti se jedná o dlouhodobě sledovanou problematiku. Podle zprávy OECD popisující realitu mnoha evropských zemí patří žáci s migrační zkušeností ke skupinám ohroženým zejména dosahováním horších výsledků ve vzdělávání a také předčasným ukončením vzdělávací dráhy (OECD, 2012a). Dokument Rady Evropy *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds* (Rada Evropy, 2010) považuje integraci této skupiny za jednu ze zásadních výzev, kterými se evropské státy musí zabývat, neboť je významná pro sociální inkluzi a sociální soudržnost.

Evropská komise nechává průběžně zpracovávat výzkumné zprávy týkající se vzdělávání a integrace dětí s migrační zkušeností (Evropská komise, 2008). Mezi důležitá témata patří úspěšnost dětí s migrační zkušeností při překonávání bariér, které jim jejich životní situace přináší. Ukazuje se, že dochází k horším výsledkům ve vzdělávání, při zařazování do nižších ročníků pak ke ztrátě motivace.

Je patrné, že více než etnicita přispívá k problémům žáků sociální zařazení do společnosti a vzdělání, kterého dosáhli rodiče. Jako klasická překážka ve vzdělávání je identifikována jazyková bariéra, která nabývá na závažnosti, čím vyšší je věk dítěte v době příjezdu. Problém je umocněn skutečností, že vyučovací, tj. spisovný jazyk se významně odlišuje od jazyka hovorového, používaného mimo školu.

Děti z rodin s migrační zkušeností se ve vzdělávacím systému obecně ocitají ve znevýhodněné pozici, avšak míra znevýhodnění se liší podle nastavení jednotlivých států. Mezi dlouhodobé

nástroje, jimiž OECD mapuje úspěšnost dětí migrantů, patří *Program pro mezinárodní hodnocení žáků PISA (Programme for International Student Assessment)* (OECD, 2013). Z šetření, které proběhlo v roce 2009, byla zpracována samostatná studie zaměřená na problematiku vzdělávání dětí imigrantů s ohledem na vztah migračních politik a vzdělávacích systémů (OECD, 2012b). Velkou pozornost zaměřila na rozvoj potenciálu, který děti s migrační zkušeností mají. Výstupem je mj. doporučení vzdělávacím systémům členských států, aby zvláštní zřetel věnovaly strategiím a programům podporujícím obzvláště zranitelnou skupinu žáků přicházejících ve vyšším věku (cca 15 let). Nedostatečně citlivá práce s žáky v tomto kritickém věku u nich může výrazně ohrozit integrační proces. Zahraniční zkušenost ukazuje, že pouze vzdělávací systém, který dokáže koncepčně, kontinuálně a v odpovídající míře reagovat na vzdělávací potřeby všech žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí, dokáže efektivně rozvíjet jejich potenciál.

1.3.3. Poznatky o výsledcích vzdělávání žáků s OMJ v českém vzdělávacím systému a o postojích českých učitelů k této problematice

Na rozdíl od ostatních zemí západní Evropy se vzdělávání dětí a žáků s OMJ v České republice dlouhodobě nevěnuje odpovídající pozornost. Poměrně dlouho podporu získávaly pouze děti azylových a občanů zemí EU. Teprve v posledních letech se společnost více věnuje i žákům z tzv. třetích zemí (tj. států mimo EU). Zatím se však jedná pouze o dílčí kroky, které nejsou součástí širší koncepce. Tvorbu koncepce komplikuje i skutečnost, že o vzdělávání žáků s OMJ v České republice máme jen málo informací, o která bychom mohli opřít návrhy opatření vzdělávací politiky.

ČR se účastní výzkumu PISA od jeho počátku v roce 2000 a od té doby byly také prezentovány výsledky pro první a druhé generace přistěhovalců. ČR však byla do srovnání zařazena poprvé v roce 2009, neboť v tomto roce poprvé podíl dětí s odlišným mateřským jazykem překročil hranici 3 % žáků (hranice, při které byly vzdělávací systémy do srovnání zařazovány). Ze srovnání v letech 2009 a 2012 vyplývá, že v ČR se průměrné výsledky patnáctiletých žáků s OMJ statisticky významně neliší od výsledků žáků s českým mateřským jazykem. Velikost rozdílu mezi českými žáky a žáky cizinci se příliš nezmění ani po zohlednění socioekonomického statusu. Srovnání bylo provedeno ve čtenářské a matematické gramotnosti (OECD, 2010; OECD, 2013). Sonda provedená v roce 2009 v rámci výzkumu PISA, kdy byl proveden nadvýběr 200 žáků cizinců, napovídala, že se od sebe neodlišují ani výsledky jednotlivých skupin přistěhovalců podle země/regionu původu. Tento poznatek by však bylo třeba ověřit na vyšším počtu respondentů (Straková, 2010). Heath a Kilpi-Jakonen (2012) srovnávali v PISA 2009 výsledky přistěhovalců podle věku přistěhování. Definovali skupinu žáků, kteří se přistěhovali v předškolním věku, a tedy absolvovali v dané zemi celé povinné vzdělávání (časné přistěhování) a kteří absolvovali v dané zemi maximálně 3 roky (pozdní přistěhování). Prostřední skupinou tvořily děti, které navštěvovaly školu v dané zemi více než 3 roky, ale nastoupily do ní později než v 1. ročníku. V ČR byly rozdíly mezi prostřední skupinou a časným přistěhováním statisticky nevýznamné. Přistěhovalci 2. generace však měli statisticky lepší výsledky než časní přistěhovalci. Výsledky majority se od výsledků časných přistěhovalců neliší.

Srovnání provedená v rámci výzkumu PISA však vypovídají o situaci dětí cizinců pouze omezeným způsobem. Do výzkumu jsou zařazováni jen žáci, kteří podle názoru svých učitelů mohou test v jazyce dané země absolvovat. Zařazení či nezařazení žáků do výzkumu bylo v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i nedostatečná znalost jazyka testu, v kompetenci učitelů. Řada žáků tedy nebyla zařazena z důvodů nedostatečné znalosti českého jazyka.

V roce 2011 proběhl rozsáhlý výzkum žáků cizinců a žáků Romů a jejich učitelů a ředitelů, jehož výsledky byly publikovány v monografii *Etnická rozmanitost ve škole - Stejnost v různosti* (Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová 2015). Výzkumu učitelů se zúčastnilo 554 učitelů a učitelek ze základních škol v lokalitách, jež byly vybrány s předpokladem vyššího výskytu dětí z etnických menšin. Z oslovených pedagogů jich 280 vyučovalo romské žáky a 274 žáky z rodin přistěhovalců, nejčastěji vietnamské, ukrajinské a ruské národnosti. Výzkum ukázal významné rozdíly v náhledu učitelů na žáky Romy a žáky přistěhovalce. Děti přistěhovalců byly vnímány jako pilnější a ctížádostivější než děti z majority, přičemž nejpozitivnější je vnímání dětí vietnamských. 90 % dotázaných učitelek je přesvědčeno, že vietnamské děti se vyrovnávají s požadavky výuky velmi dobře nebo dobře, děti Ukrajinců a Rusů jsou na tom podle nich hůře, zde přibližně 40 % dotázaných upozorňuje na obtíže. I když jsou děti Ukrajinců a Rusů hodnoceny o něco méně příznivě než děti Vietnamců, je ve všech případech pohled učitelů příznivější, než vidíme ve vztahu k Romům.

S odlišným pohledem na obě skupiny se setkáváme i v případě otázky integrace do běžných tříd. Pro obě skupiny považují učitelky integraci za přínosnou, ale pouze v případě přistěhovalců považuje nadpoloviční většina učitelek integraci za přínosnou pro celou třídu. V případě Romů se z důvodů dopadu na výuku v celé třídě učitelky přiklání k modelu částečné integrace nebo segregace. V případě Romů navrhuje zařazení těchto dětí do speciálních pro ně určených tříd 60 % učitelek, v případě dětí cizinců je to necelých 30 %. Rozdělení dětí do tříd tak, aby byly ve třídách spíše jednotlivě, doporučuje více než 70 % učitelek Romů a jen necelých 40 % učitelek dětí cizinců. Ve vzdělávání cizinců učitelé nevidí žádný rozdíl v etnicky homogenní nebo heterogenní třídě. Třídy, ve kterých se děti cizinci nacházejí, vzdělávají stejně, neuplatňují žádné specifické pedagogické přístupy a s jejich jazykovou a kulturní odlišností ve výuce nepracují. Zdůrazňují pouze potřebu osvojit si dostatečnou znalost českého jazyka.

Neznalost češtiny je také dle názorů učitelek jedinou překážkou zapojení dětí cizinců do kolektivu třídy. V případě romských dětí je nejvýznamnější překážkou začlenění etnicita. Pokud totiž učitelky nějaké problémy při začlenění do kolektivu připouštějí, vidí jejich příčinu ve shlukování Romů do skupin podle etnického původu, vzájemné nedůvěře minority s majoritou nebo romském nepřátelství vůči majoritě. Naproti tomu případné těžkosti s kolektivním začleněním dětí imigrantů jsou připisovány nejčastěji osobnostním rysům jednotlivců, které podle učitelek nesouvisí s etnicitou. Tuto úlohu má i osvojení jazyka, které je vnímáno jako indikátor motivace a vůle ke školní práci.

Etnografický výzkum mezi dětmi ukázal, že úspěšná strategie integrace do české školní třídy je být milý, nápomocný a splynout s většinou. Je třeba mít bezchybnou češtinu bez přízvuku a důsledně ji používat za všech okolností. Tuto strategii velmi často a úspěšně aplikují vietnamské děti, které často mají české chůvy a jejichž rodiče usilují o totální integraci dětí do českého prostředí. Význam výborné znalosti jazyka dané země pro úspěšnou integraci a školní úspěch konstatují i mnohé zahraniční studie (např. EC, 2008).

Diametrálně odlišný je rovněž pohled na postoje rodičů Romů a přistěhovalců ke vzdělávání jejich dětí. Zatímco ani u jedné skupiny rodičů učitelé neočekávají, že budou schopni pomoci dětem s domácími úkoly, více než 90 % učitelů se domnívá, že vzdělání je pro rodiče cizince důležité, a povzbuzují své děti na cestě ke vzdělávání; u Romů to platí pro méně než 15 % učitelek. Učitelky se domnívají, že Romové chápou školu jako nepřátelské prostředí a vzdělání jejich dětí je jim lhostejné, zatímco pro přistěhovalce je učitel autorita a o vzdělávání svých dětí projevují zájem a je pro ně důležité.

Jako nástroje vyrovnávající handicap doporučují učitelky v případě Romů intervenci státu s cílem motivovat rodiče, u dětí přistěhovalců považují učitelky za důležitou cílenou předškolní práci s dětmi. Přes relativně pozitivní hodnocení dětí cizinců, jejich přístupu ke vzdělávání a školní úspěšnosti výzkum ukázal důležitou skutečnost, že přibližně polovina dotázaných učitelek vykazuje nepřilíš vstřícné postoje k imigraci: že by se přistěhovalci měli zcela přizpůsobit, si myslí polovina dotázaných a druhá polovina soudí, že by se měli přizpůsobit částečně. Nadpoloviční většina souhlasí s výrokem, že přistěhovalců je v ČR příliš a 73 % dotázaných soudí, že stát by měl lépe vybírat, koho do země vpustí. Rezervované postoje části dotázaných k přistěhovalcům v obecné rovině jsou paradoxně spojeny se zřetelně pozitivními postoji vůči přistěhovalcům v konkrétní roli rodičů dětí, které učitelé sami vyučují.

Dotazníkové šetření mezi řediteli škol dále ukázalo, že vlastní speciální programy zaměřené přímo na podporu výuky a začlenění dětí z minority má pouze necelá třetina základních škol, v nichž dotazovaní působí. Ještě přibližně desetina škol se na nějakém programu podílí, byť nemá vlastní. Zbylá nadpoloviční většina škol žádný speciální program nemá k dispozici. Vedle těchto speciálních programů však může být integrace řešena individuálně například s využitím asistentů pedagoga. Tyto asistenty využívala polovina škol s vyšším zastoupením Romů, ale jen 13 % škol s dětmi imigrantů. V jejich případě je zase častější využití jiných již nespécifikovaných forem podpory nově přichozích dětí z minoritních skupin (Jarkovská, Lišková, Obrovská, & Souralová, 2015).

1.3.4. Děti s OMJ v předškolním vzdělávání v českém vzdělávacím systému

Zatímco školním dětem s OMJ začala být věnována výzkumná pozornost (viz výše), o vzdělávání dětí v předškolním věku jsou k dispozici jen kusé poznatky. Zde můžeme vycházet pouze ze statistických údajů a zkušeností organizace META, o.p.s., která se péčí o děti cizinců a zejména o jejich vzdělávání systematicky věnuje.

Procentuální zastoupení dětí s OMJ v předškolním vzdělávání ČR

Přítomnost dětí s OMJ v mateřských školách je v České republice stále běžnější. Za posledních 10 let se jejich počet téměř zdvojnásobil. Děti nejčastěji pocházejí z Vietnamu (28,3 %), Ukrajiny (22,8 %) a dále Slovenska, Ruska, Mongolska, Moldavska, Bulharska, Polska, Číny, Rumunska a Německa.⁸

Ve školním roce 2011/12 navštěvovalo mateřské školy 4 714 dětí s cizí státní příslušností, o rok později 5 434 (1,56 % všech dětí), ve školním roce 2013/14 už to bylo 6 307 (1,73% všech dětí). V těchto číslech navíc nejsou zahrnuty děti s českým občanstvím, které rovněž neznačí vyučovací jazyk. (statistické ročenky školství - výkonové ukazatele, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>)

Přestože se jedná o značné množství dětí, v České republice je problematika inkluze dětí s odlišným mateřským jazykem podceňována a systémové podpore není věnován dostatek pozornosti. Děti sice mají z hlediska zákona a RVP PV nárok na určitou podporu, ta však není systémově zajištěna a záleží na iniciativě jednotlivých mateřských škol a pedagogů.

⁸ Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Děti s OMJ z pohledu zákona

Děti, jejichž rodiče jsou občany členských států EU, mají přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako děti české. Občané třetích zemí (tj. nečlenských v EU) musí nejpozději v den nástupu dítěte do MŠ prokázat legálnost pobytu na území ČR.

Školský zákon (§16), který se věnuje podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tuto skupinu charakterizuje následovně:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“

V souladu s touto charakteristikou do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami spadají také děti s odlišným mateřským jazykem, a mají tedy nárok na různá podpůrná opatření.

Podpůrná opatření (§16):

- a) poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- b) úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- h) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených, nebo
- i) zařazení dítěte, žáka nebo studenta do školy nebo třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle odstavce 7.

Členění podpůrných opatření podle stupňů

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň podpory uplatňuje škola v rámci běžných podmínek samostatně i bez doporučení školského poradenského zařízení a bez dalšího financování. Druhý až pátý stupeň podpory konkretizuje MŠMT vyhláškou včetně pravidel používání, postupu školy před přiznáním podpůrného opatření dítěti, organizace poskytování opatření a financování. Podmínkou poskytování těchto stupňů podpůrných opatření je informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte a doporučení školského poradenského zařízení.

Podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Dle RVP PV mají být vytvořeny optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, ke komunikaci a k dosažení co největší samostatnosti dítěte.

1.3.5. Situace dítěte s OMJ v předškolním vzdělávání v ČR

Nástup do české mateřské školy je pro dítě s OMJ i pro jeho rodiče náročnou situací. Období adaptace bývá obtížné pro všechny děti. Vyrovnávají se s odloučením od rodičů, s denním režimem MŠ, učí se fungovat v kolektivu vrstevníků, setkávají se s novou autoritou v podobě učitele a ocitají se v neznámém prostředí.

Dítě s odlišným mateřským jazykem se navíc musí vyrovnávat s kulturními odlišnostmi a především s jazykovou bariérou, zažívá ztrátu komunikačních kompetencí. Pobyt v jazykově odlišném prostředí často pro dítě představuje velký stres, zároveň je takový pobyt mnohem únavnější a náročnější na koncentraci než v prostředí mateřského jazyka. Pokud dítě již docházelo do mateřské školy v jiné zemi, potýká se také s odlišným charakterem předškolního zařízení.

Mnohdy se tak trochu očekává, že si dítě samo nějak poradí, zvládne nový jazyk a začlení se do kolektivu. Zkušenosti z praxe však potvrzují, že bez pomoci a cílené podpory pedagogů zvládá dítě s OMJ začleňování jen velmi těžce. Není výjimkou, že trvá více než půl roku, než začne dítě komunikovat a zapojovat se do společných činností. Samotná přítomnost v mateřské škole je pro dítě s OMJ často náročná, avšak v období předškolního vzdělávání na něj čeká ještě mnohem náročnější úkol - naučit se nový jazyk.

Zvládnutí češtiny je pro tyto děti naprosto klíčové a zásadně rozhodne o jejich dalším osudu. Pro nástup do základní školy potřebují ovládat jazyk, aby se mohly dál rozvíjet, učit a zažívat úspěch. Dítě, které začíná s češtinou až při nástupu do první třídy, nemá srovnatelnou výchozí situaci s ostatními a potýká se s velkým znevýhodněním, které ho často prakticky diskvalifikuje ze vzdělávacího procesu. S povinnou školní docházkou pak dítě zahajuje i koloběh dlouhodobého dohánění ostatních, které od něj vyžaduje mnoho energie a času navíc.

Děti s OMJ tedy přirozeně potřebují specifický přístup a podporu pedagogů zaměřenou především na rozvoj v jazykové oblasti (Loudová Sralczyńska, & Linhartová, 2014).

Jazyková podpora

Zajištění jazykové podpory dětí s OMJ v MŠ se neobjevuje v žádné školské legislativě ani metodických pokynech. Zřejmě i z tohoto důvodu k ní dochází jen velmi ojediněle. Záleží pouze na řediteli školy, zda se bude touto problematikou zabývat a zda bude aktivně hledat možnosti v organizaci a financování jazykové podpory dětí s OMJ. Některé městské části a konkrétní mateřské školy se však podpoře těchto dětí věnují, příklady jsou uvedeny v kapitole 1.3.5.

Důležitým zdrojem inspirace jsou pro Českou republiku zkušenosti ze sousedního Německa, které je nám kulturně blízké a některé oblasti, např. Sasko, mají také obdobnou skladbu cizinců jako Česká republika. Saský model začleňování představuje systém kontinuální podpory jazykového vzdělávání migrantů. Výuka jazyka se zohledňuje jak na obecné, tak odborné úrovni a tvoří základní předpoklad pro školní integraci (Meta, 2011). Kontinuita jazykové přípravy je zajištěna tříetapovým modelem, který zahrnuje jak přípravné kurzy, tak i spolupráci a zapojení pedagogů ve všech předmětech pro posílení výuky odborného jazyka (Goethe Institut, 2012). Naopak z bavorské zkušenosti vznikl metodický materiál KIKUS⁹, který je zaměřen na jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním vzdělávání.

S jazykovou podporou by bylo vhodné začít ihned po příchodu dítěte s OMJ do MŠ, již během adaptačního procesu v prvním měsíci. Nejprve dítě potřebuje zvládnout užívání jazyka spojené s vyjadřováním svých základních potřeb. Postupně si pak musí nejen rozšiřovat slovní zásobu,

⁹ <http://www.kikus-muenchen.de/>

ale je nutné věnovat pozornost všem čtyřem rovinám jazyka. Dítě potřebuje rozvíjet i výslovnost, pragmatickou rovinu jazyka a gramatiku. Právě v těchto oblastech je žádoucí postupovat systematicky a cíleně.

Možnosti jazykové podpory

➤ Individuální práce s dítětem (v rámci jeho docházky do MŠ)

Individuální práce umožňuje zaměřit se na oblasti, ve kterých dítě nejvíce potřebuje podporu. Při interakci jednoho dítěte s učitelem lze pracovat velmi efektivně, ověřovat porozumění, vyjasňovat si významy slov, reagovat na jazykový projev dítěte. Pro dítě je důležité, že může být blízko osoby, se kterou komunikuje, dobře vidí na rty a mimiku tváře.

Ideální je naplánovat pravidelnou individuální práci a stanovit si její cíle. Realizace podpory samozřejmě závisí na personálních podmínkách a jejich harmonizaci v rámci MŠ, stejně tak i na počtu dětí s OMJ ve třídě a MŠ.

Doporučení pro organizaci individuální podpory:

- 15 minut 2x týdně během ranních či odpoledních her.
- První setkání je opakovací k tématu daného týdne kvůli upevnění slovní zásoby a kontrole ze strany učitele.
- Druhé setkání v týdnu může navodit novou tematickou oblast z následujícího týdne, aby pak do něj dítě vstupovalo již vybavené základními slovy, která bude potřebovat.

➤ Individuální vzdělávací plán

Mateřské školy mohou dětem s OMJ vypracovat individuální vzdělávací plán se zaměřením na rozvoj češtiny. Na základě pedagogické diagnostiky formulují konkrétní cíle a plánují vhodné činnosti, metody a formy práce. Takto lze plánovat cíle a náplň jednak individuální práce s dítětem či v kurzu, ale můžeme se zaměřit i na každodenní činnosti s celou třídou. Díky plánu si lze ujasnit, které skupinové činnosti mohou vést k naplnění vytyčených cílů pro konkrétní dítě, a jak je případně potřeba tyto činnosti modifikovat, aby byly pro dítě přínosné.

Plán je vhodné vytvářet vždy pro určité časové období, například pro následující dva měsíce. Po uplynutí této doby se na základě vyhodnocení naplánuje další časové období. První plán se připravuje na dobu po ukončení adaptace dítěte, což zpravidla bývá 1 měsíc po nástupu dítěte do MŠ. Délka adaptačního procesu se však u jednotlivých dětí liší, z toho je vhodné vycházet. Individuální vzdělávací plán vychází z třídního plánování a tematicky se prolíná s aktuálním vzdělávacím obsahem. Tento materiál pak učitelé zároveň ulehčí práci a poslouží jako podklad, kterého se bude moci držet při plánování náplně jednotlivých „setkání“ s dítětem v jazykovém kurzu či individuálně. Plán může posloužit i dalším aktérům ve vzdělávání, např. pokud dítě navštěvuje mimo MŠ kurzy češtiny pro cizince jako přípravu na vstup do ZŠ.

Konkrétní forma plánu není standardizovaná, měl by však zahrnovat následující body:

1. průvodní informace o dítěti
2. pedagogická diagnostika
3. cíle
4. metody a formy práce
5. rozvržení učiva, časová dotace
6. pomůcky
7. vyhodnocení IVP

➤ Kurz češtiny pro děti s OMJ

Na výuku dětí s OMJ v kurzu lze čerpat dotaci, MŠMT vyhlašuje pravidelně výzvy s nabídkou finanční podpory. MŠ může otevřít kurz, který povede někdo z učitelů MŠ či externí pracovník.

Dosud bohužel neexistuje žádný materiál k výuce češtiny dětí s OMJ předškolního věku. Využit lze učebnici *Domino*, která je sice určena žákům 1. třídy ZŠ, ale dá se přizpůsobit i potřebám předškolních dětí¹⁰.

Výuce dětí s OMJ v jazykovém kurzu se věnuje již výše zmíněná metodika KIKUS, která vznikla v sousedním Německu a jejíž principy se dají dobře využít a adaptovat také na prostředí české mateřské školy. Metodika se podrobně věnuje zásadám výuky, tematickému řazení lekcí, vhodné výstavbě jazykové lekce, navrhuje postup práce s KIKUS¹¹ kartami a dalším materiálem. Metodika zatím není k dispozici v češtině, avšak její principy se dají i tak dobře uplatnit.

Metodická doporučení pro vedení kurzu:

- Skupina dětí by měla čítat maximálně 8 dětí.
- Skupiny je vhodnější dělit podle věku (např. 3-4leté děti, 5-6leté apod.) spíše než podle jazykové úrovně.
- Skupinová podpora dětí s OMJ by měla pro tutéž skupinu probíhat minimálně 1x týdně v délce 30–60 minut (podle věku dětí).
- Pro setkání by ideálně mělo být vyčleněno místo mimo herní prostor ostatních dětí, aby byl zajištěn dostatečný klid.
- Vhodné je, aby děti dostávaly pracovní listy, kartičky či obrázky k probranému tématu domů.
- Vzdělávací obsah se zpravidla orientuje podle tematických okruhů. Kurz češtiny tedy může navazovat na obsah každodenních činností v MŠ.
- Ideálně by mohl probíhat např. každé pondělí dopoledne/odpoledne.

Děti si procvičí hlavní slovní zásobou, která se váže k dané tematické oblasti. Současně se také mohou naučit pohybové hry, píseň, básničku s ukazováním apod., které se vyskytnou v pedagogické nabídce týdne. Vždy je vhodné postupovat pozvolna. Rozvíjíme-li slovní zásobu, v jedné lekci by se nemělo objevit více než cca 5-8 nových slov.

➤ Zohlednění dětí s OMJ v rámci práce s celou třídou

Úkolem učitele je přizpůsobit vzdělávací obsah a své pedagogické působení potřebám jednotlivých dětí, tedy i potřebám dětí s OMJ. Především je třeba zohlednit tyto děti již při plánování, usnadňovat jim porozumění, dát jim prostor a čas pro rozvoj jazykových schopností v rámci běžného programu dne. Neznamená to vymýšlet jednotlivým dětem rozdílné činnosti, či volit zcela nové a jiné postupy, spíše modifikovat a přizpůsobit vzdělávací nabídku a svůj jazykový projev tak, aby se mohly zapojit všechny děti ve skupině.

V rámci běžného dne je dobré využívat co nejčasněji slovní komentář i u činností, které jindy nekomentujeme, opakovat. Dítě tak má více příležitostí učit se jazyk. Doprovázet slovní vyjádření názornými ukázkami, gesty, výraznou mimikou, artikulovat. Vhodný je multisenzorický přístup, dítě by mělo zapojit co nejvíce smyslů. Poměrně velký význam má pro dítě s OMJ také spisovná čeština učitele, neboť v opačném případě si musí poradit se spoustou

¹⁰ Anotace k materiálu je dostupná zde: <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/domino-ceskyjazyk-pro-male-cizince-1-anotace>

¹¹ Bližší informace o metodě lze získat pod následujícím odkazem <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneborganizace/kikus> či přímo na německých stránkách <http://www.kikus-muenchen.de/>

dalších tvarů slov (velký, velké, velkého, velkého...). Orientace v jazyku je pak pro dítě mnohem náročnější.

Dobrou zprávou je, že v MŠ jsou lepší podmínky pro zapojení jazykového rozvoje dětí s OMJ, než je tomu na základní škole v hodinách českého jazyka. RVP PV je členěn na tematické okruhy, což odpovídá právě přístupu k češtině jako druhému (dalšímu) jazyku.

Současná situace jazykové podpory dětí s OMJ v ČR

Podle zjištění neziskové organizace META o.p.s., která se dlouhodobě věnuje metodické podpoře pedagogů a je v přímém kontaktu s jednotlivými předškolními institucemi, jsou zmíněná opatření a formy jazykové podpory realizovány jen v některých mateřských školách.

• Dobrá praxe mateřské školy *Sluníčko pod střechou*

Fakultní mateřská škola *Sluníčko pod střechou* se již řadu let aktivně věnuje podpoře dětí s OMJ. V letošním roce 2014/2015 je k pravidelné docházce přihlášeno 20 dětí s OMJ z různých zemí, především z Ruska, Ukrajiny, Albánie, Polska a Srbska. Tato mateřská škola pracuje podle principů inkluze a snaží se zapojit do činností všechny děti. Pokud je tedy ve třídě skupina dětí s odlišným mateřským jazykem, paní učitelka přirozeně přizpůsobí pedagogickou nabídku. Konkrétní opatření jsou stanovena a popsána v **inkluzivním plánu MŠ** a tvoří součást školního vzdělávacího programu. Jazyková podpora dětí s OMJ v *MŠ Sluníčko*:

Individuální vzdělávací plán (IVP) začaly paní učitelky v minulém školním roce zpracovávat vybraným dětem. Jelikož se práce podle plánu osvědčila, v současné době mají IVP všechny děti s odlišným mateřským jazykem. V plánu mají zmapovanou výchozí jazykovou úroveň dětí a stanovují si konkrétní cíle a následně činnosti, které povedou k jejich naplnění. „Díky plánu je práce s dítětem systematická a cílená. Plán zpracováváme vždy na 2 měsíce, potom práci vyhodnotíme a stanovíme nové cíle.“ (Petra Ristič, učitelka MŠ). Plán souzní s třídním plánováním, a tedy podporuje zapojení dítěte do činností naplánovaných pro celou třídu. Paní učitelka například projde s dítětem obtížnější slovní zásobu, která se objeví v nabídce další den, či předem s dítětem projde pravidla plánované hry. V rámci plánu si paní učitelky stanovily **individuální práci s dítětem**, která probíhá 2x týdně 15 minut¹².

Jazykový kurz pro děti s OMJ je novinkou letošního roku. Mateřská škola se z vlastní iniciativy rozhodla pro organizaci pravidelného kurzu češtiny pro děti s OMJ, neboť vnímá potřeby všech dětí v MŠ a reaguje na ně a právě děti s OMJ zde tvoří početnou skupinu. Jazykové lekce vedou paní učitelky ze *Sluníčka*, které děti už dobře znají. Pravidelné lekce probíhají 2x týdně po dobu 30 minut. Kurz začíná v říjnu, po ukončení adaptačního procesu. Děti jsou rozděleny do skupiny mladších a starších (3-4 roky, 5-6 let). Náplň kurzu je uzpůsobena jazykové pokročilosti dětí a souzní s jejich individuálními vzdělávacími plány, které si berou paní učitelky k ruce při plánování kurzu.

MŠ Sluníčko se nevěnuje jen jazykové podpoře dětí s OMJ, ale i širším souvislostem dané problematiky. Mezi další opatření patří následující:

¹² *Inkluzivní škola: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. inkluzivniskola.cz: ©2014 [cit. 19.4.2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/fms-slunicko-pod-strechou>

Organizace denního režimu MŠ respektuje potřeby dětí. V denní nabídce *MŠ Sluníčko* najdeme méně řízené činnosti (respektive kratší úseky) a více času na volnou hru. Při volné hře má dítě s OMJ příležitost navázat kontakt a rozvinout komunikaci s dalšími dětmi, což je pro něj zásadní.

Informace pro rodiče v různých jazycích využívá paní ředitelka při vstupním pohovoru s rodiči. Předává jim kritéria k zápisu a základní informace o fungování MŠ v jejich rodném jazyce či v některém ze světových jazyků.

Adaptační plán tvoří součást dokumentace *MŠ Sluníčko*. Mateřská škola se rozhodla využít překlad berlínského modelu adaptačního plánu, což je přehledné a srozumitelné schéma v tabulce popisující vhodnou organizaci úvodních dní dítěte v MŠ. Jedná se o postupné prodlužování pobytu dítěte v MŠ a o přítomnost rodičů v prvních dnech docházky dítěte. Portál www.inkluzivniskola.cz nabízí krátký informační text o adaptačním plánu v různých jazycích. Rodiče se tedy dozvědí, že mají možnost podílet se na adaptačním procesu dítěte.¹³

- **Dobrá praxe městské části Praha 13**

Podle údajů Českého statistického úřadu byl v roce 2012 podíl cizinců ve správním obvodu Prahy 13 ve výši 16,3 %, tj. 10.539 cizinců. Mateřské i základní školy zde zaznamenávají stálý nárůst dětí s OMJ. Městská část Praha 13 se na základě těchto zvyšujících se počtů rozhodla situaci aktivně řešit a začala přijímat konkrétní integrační opatření.

Projekt Integrace cizinců

V roce 2010 se rozběhl tzv. emergentní projekt *Integrace cizinců v městské části Praha 13*. Hlavním cílem projektu je podpora vzájemného soužití a usnadnění začleňování cizinců do běžného života v Praze. Městská část již čtvrtým rokem koordinuje rozsáhlý komplex aktivit, které se zakládají na dlouhodobé spolupráci s mateřskými a základními školami formou financování doučování dětí OMJ.

V roce 2014 se do projektu zapojily čtyři mateřské školy z Prahy 13 a zahájily pravidelné doučování dětí s OMJ v podobě kurzu češtiny vedené samotnými učitelkami mateřských škol. Městská část hradí z projektu mzdu za vedení kurzu, didaktické a výukové materiály a výtvarné potřeby. Podpůrnou aktivitou je také zajištění kulturního programu (2 divadelní představení pro každou mateřskou školu).

Kurz češtiny probíhá v malých skupinkách pravidelně jednou týdně. Každá mateřská škola si zvolila vlastní způsob organizace, aby nebyl narušen pravidelný denní režim MŠ. Některé paní učitelky pracují 60 minut se skupinou 7-10 dětí, jiné se rozhodly skupinu rozdělit na dvě části a věnují se vždy 30 minut intenzivně menšímu počtu dětí. V mateřské škole Havaj jsou kurzy rozděleny podle věku (3-4, 5-6). Náplň kurzu se odvíjí od potřeb a jazykové úrovně dětí. Ve dvou mateřských školách probíhal kurz již v minulém školním roce a učitelky zaznamenaly u dětí poměrně značný pokrok.

Příští rok se projekt rozroste o dvě další MŠ, které mají také zájem zapojit se a otevřít pro děti jazykové kurzy.

¹³ tamtéž

Městská část Praha 13 také zorganizovala několik setkání lektorek kurzu, na kterém si vyměnily zkušenosti a vzájemně se obohatily o tipy a osvědčené metodické postupy.

Všechny lektorky kurzu byly proškoleny a absolvovaly a vzdělávací semináře neziskové organizace Meta o.p.s. zaměřené na začleňování dětí s OMJ a jejich jazykovou podporu.

1.3.6. Závěry a doporučení

Nástup dítěte do základní školy je bezesporu velkým mezníkem v jeho životě. Neznalost vyučovacího jazyka však může zmařit proces učení a negativně ovlivnit přístup dítěte ke škole hned v počátcích. Je tedy důležité věnovat se dětem s OMJ již v předškolním věku a cíleně je podporovat v rozvoji češtiny.

V roce 2014 zpracovali pracovníci společnosti META, o.p.s. dokument *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení*, který vzešel z roční intenzivní spolupráce s klíčovými aktéry a institucemi v rámci procesu vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. V oblasti jazykové přípravy a podpory v předškolním věku vzešlo z pracovních skupin několik navržených opatření.

Prvotní změna by měla nastat ve způsobu organizace a rozsahu jazykové přípravy, a to především realizací výuky češtiny jako druhého jazyka v rozsahu 60 minut týdně od nástupu dítěte do MŠ po předškolní ročník včetně v menší skupině (6 - 8 dětí), aby byla zajištěna dynamika výuky pod vedením vzdělaného pedagoga v oboru *Čeština jako druhý jazyk*. Významným ošetřením by byl také povinný předškolní ročník.

Dále je nutné vytvoření vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru *Čeština jako druhý jazyk*, podle něhož by měla výuka probíhat, který v tuto chvíli chybí. Ten by měl být také součástí RVP PV.

Dále chybí diagnostické postupy, tedy jednoduchý jazykově diagnostický nástroj, který by byl založen především na pozorování; výstup z takové diagnostiky by pak mohl být i podkladem pro navýšení financování (normativu).

Téma jazykové podpory pro děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách by mělo být také zaneseno do legislativních dokumentů, především do § 20 školského zákona by bylo vhodné doplnit nárok na jazykovou podporu i pro děti v mateřských školách, dále v novele školského zákona v § 16 a zejména v prováděcím předpisu uvést jazykovou podporu v MŠ jako jedno z podpůrných opatření. V případě, že na škole bude malé množství dětí s odlišným mateřským jazykem, může škola využít možnosti individuálního vzdělávacího plánu a pravidelné individuální práce s dítětem.

Z hlediska přípravy budoucích pedagogů je téma začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem též řešeno velmi okrajově, proto by bylo vhodné jej integrovat do předmětů týkajících se didaktiky, oborových předmětů českého jazyka či přímo multikulturního nebo inkluzivního vzdělávání. Každý učitel by pak měl nalézt u vedení školy informace o dostupné odborné literatuře, metodických příručkách a především metodické podpoře.

V rámci podpory práce s rodinou by bylo dobré rozšířit mezi rodiče informaci o možnosti využití služeb komunitních tlumočnicků¹⁴ či sociálních pracovníků.

Tématu vzdělávání dětí s OMJ byla v českém pedagogickém výzkumu dosud věnována jenom okrajová pozornost. Z hlediska vyrovnávání příležitostí by bylo jistě užitečné zkoumat vliv různých forem předškolního vzdělávání a intervenčních programů na školní připravenost dětí s OMJ a jejich následující školní úspěšnost a prozkoumat socioekonomické faktory na straně

¹⁴ <http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/publikace.pdf>

rodiny i školy, které úroveň připravenosti (resp. školní úspěšnosti) vysvětlují. Pozornost by bylo vhodné věnovat i jevu zvanému „imigrantský paradox“ – tedy skutečnosti, že někteří žáci s OMJ ve vzdělávacím systému excelují navzdory obtížným podmínkám a blíže analyzovat faktory, které se na tomto jevu podílejí. Větší výzkumné úsilí si zaslouhují také strategie učitelů v reakci na příchod žáka s OMJ do školy hlavního vzdělávacího proudu a jejich změny v souvislosti s programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V neposlední řadě je rovněž velmi důležité sledovat účinnost stávajících i nově zaváděných opatření vzdělávací politiky.

1.3.7. Literatura

- Evropská komise. (2008). *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*. <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>.
- Goethe Institut. (2012). *Jazyková a kulturní rozmanitost*. Praha: Goethe Institut.
- Inkluzivní škola: Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému*. (2010). Dostupné z <http://www.inkluzivniskola.cz/>
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J. & Souralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Kolektiv autorů. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách: excellence through equity: giving every student the chance to succeed*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů.
- Loudová Sralczynská, B., & Linhartová, T. (2014). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.
- OECD. (2012a). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/school/50293148.pdf>.
- OECD. (2012b). *Untapped Skills - Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/Untapped%20Skills.pdf>
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: excellence through equity : giving every student the chance to succeed*. Paris: OECD Publishing.
- Rada Evropy. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf.
- Titěrová, K., Radostný, L., Brumlichová, Z., Horáčková, K., & Vávrová, P. (2014). *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem – Systémová doporučení*, Praha: META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

2. Školní zralost

Druhý oddíl se věnuje tématu školní zralosti, které je z hlediska přechodu do povinného vzdělávání velmi důležité. Základní východisko pro posuzování školní zralosti zůstává v České republice v průběhu posledních nejméně padesáti let stále stejné – dítě má být připravené pro školu, nikoliv škola na dítě. A to navzdory tomu, že ve vyspělých zemích došlo k významné proměně projetí školní zralosti (či připravenosti), kterou na sklonku devadesátých let 20. století popsali Carltonová a Winsler (1999). Ti zdůrazňují potřebu paradigmatického posunu od pohledu, že problém spočívá v dítěti, k pojetí, že manifestace připravenosti je povinností vzdělávacího systému, nikoliv dítěte. V konečném důsledku by tedy připravenost měla být obousměrným procesem – připravovat by se mělo dítě na školu, ale také škola na příchod dětí na různých úrovních vývoje. UNICEF (2012) k tomuto pojetí přidává ještě třetí důležitý koncept – připravenost rodiny a komunity, který upozorňuje, že zodpovědnost za hladký přechod do povinného vzdělávání nese i rodina a širší místní společenství.

Česká legislativa pojem školní zralost neupravuje, školský zákon pouze stanovuje, že není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, lze začátek povinné školní docházky odložit na základě žádosti zákonného zástupce dítěte, pokud je tato žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Zákon explicitně nestanovuje, že vyspělost by měla být posuzována vzhledem ke školní zralosti či připravenosti, spíše se nabízí posuzování vzhledem k tělesným a duševním charakteristikám obvyklým pro šestý rok věku. Legislativně neukotvený posun ke školní připravenosti vzniká až v rámci vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (v platném znění), podle které poradna „zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu“. Závazná metodika pro posuzování školní zralosti poradnami dosud neexistuje, a tak se závažné rozhodování o zapojení dítěte do povinného vzdělávání uskutečňuje na základě jednotně neukotveného rozhodování konkrétních poradenských pracovníků.

Přestože posuzování školní zralosti přetrvává již mnoho let, máme jenom velmi omezené empirické doklady o tom, jaká je v české populaci úroveň školní zralosti, jak je ovlivněna docházkou do různých typů předškolních zařízení a socioekonomickými faktory, zda a jak zjištěná úroveň školní zralosti později ovlivňuje školní úspěšnost dětí a také jaký vliv mají intervenční programy, které se snaží připravenost dětí zlepšit. Následující stati se snaží alespoň některé z empirických mezer vyplnit, přesto zdaleka nepokládají na položené otázky vyčerpávající odpovědi.

2.1. Školní zralost – vývoj pojetí, navazující opatření a náměty pro jejich úpravy

Václav Mertin

Kapitola analyzuje vývoj pojetí školní zralosti, jejího zjišťování a navazujících opatření od 50. let minulého století do současnosti. V návaznosti na analýzu pak formuluje náměty pro úpravy identifikace školní zralosti a navazujících opatření.

2.1.1. Pojetí školní zralosti v období do roku 1989

České školství v padesátých letech minulého století uskutečňovalo z odborných a zejména z ideologických důvodů (Z. Nejedlý a jednotná škola) programově jednotný přístup k žákům s tehdy akceptovanou zásadou všem spravedlivě, tedy všem zcela stejně. Platilo to i pro organizaci výuky v ročníku. Bez velké nadsázky se tradovalo, že když přijde do kterékoli třídy v republice inspekce, tak bude přesně vědět, co se v dané hodině bude učit. Tato jednotnost byla zrušena až novelou školského zákona v roce 1990. Pokud tedy dítě bylo v konkrétním školním ročníku základní školy, tak se k němu přistupovalo úplně stejně jako k ostatním a muselo bezesbýtku plnit všechny požadavky osnov bez ohledu na věk, pohlaví, rodinné zázemí, strukturu schopností, dosavadní vývoj, případný psychický či fyzický problém. Výjimku tvořily děti s výraznějšími a tehdy akceptovanými zdravotními postiženími, které byly vcelku automaticky zařazovány do škol a zařízení pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči. Když však takové zařízení bylo nedostupné z kapacitních důvodů nebo nastaly jiné komplikace (např. značná závažnost postižení), byly tyto děti zbavovány povinnosti vzdělávat se. Pokud však děti s postižením zůstávaly v běžné škole, tak i na ně byly kladeny stejné požadavky, jako na intaktní spolužáky. Nanejvýš některý učitel jim v určitém směru ulevil a snížil nároky.

Současně se však některé vcelku závažné otázky v základním školství řešily v té době bez spolupráce s příslušnými odborníky, ale jaksí podle citu, zdravého rozumu, částečně i tradice, pochopitelně i podle ideologických šablon. Týkalo se to například i vstupu do prvního ročníku základní školy. Rodiče příliš nevnímali jemnosti pravidel školského systému (do prvního ročníku základní školy má podle zákona povinnost nastoupit dítě, které nejpozději 31. 8. dosáhne věku šesti let), takže vodili do školy k zápisu do první třídy i děti mladší, a pokud byly somaticky přiměřeně vyspělé a projevíly při tomto jednorázovém setkání jakés takés předpoklady zvládat požadavky školního vzdělávání a škola měla kapacitu, tak byly na zkoušku přijaty. Takže do prvního ročníku základní školy nastupovaly nezřídka děti nešestileté, protože rodiče o vstup projevíli zájem a děti se jevíly přijatelně fyzicky i psychicky vyspělé. Zápis do školy byl víceméně formální, žádné testy nebo systematické přezkušování neexistovaly. Podobně nebylo nutné doporučení lékaře či jiného odborníka. Problémy, které přinášel mladší věk, nikdo neřešil. Dítě se s požadavky nějak vyrovnalo, někdy bylo vráceno domů, někdy bylo v rámci z pohledu dneška extrémního a zcela nekorektního opatření přeřazeno do zvláštní školy.

Institut školní zralosti

Tehdejší dětské psychologové pracující ve zdravotnictví (jiní praktičtí psychologové v terénu až na výjimky nebyli) si mezi svými školsky neúspěšnými pacienty s psychickými problémy

nemohli nevšímat, že někteří mají neúspěchy ve škole ne proto, že by vykazovali nedostatky v rozvoji rozumových schopností či měli nedostatečně podnětné a nepečující rodinné prostředí, ale proto, že místo plnění školních povinností si nejraději hráli a když si nemohli hrát, tak při hodině prováděli jiné věci, povídali si se sousedy, povalovali se po lavici, vstávali bez dovolení z místa a chodili po třídě, školní látka je příliš neoslovovala, práci odbývali, byli brzy unavení, doma nechtěli vypracovávat domácí úkoly, a když, tak jen z donucení, celkově se jevíli jako nevypělí. U řady z nich se objevovaly zdravotní potíže bez objektivních známek tělesné poruchy (dnes mluvíme o psychosomatických poruchách). Jednalo se o děti, jejichž kognitivní kapacita nepochybně vyhovovala požadavkům na zvládnutí základní školy, ale jejich sociální, pracovní, řečové dovednosti, někdy i tělesná vyspělost a zdravotní stav jim bránily v jejich úspěšném naplnění. Zkrátka jednalo se o děti normálně inteligentní, s přiměřeně podnětným rodinným zázemím, leč z hlediska požadavků základní školy nedostatečně zralé v řadě oblastí relevantních pro úspěšnou docházku do školy. Navíc Langmeier (1961) zjistil, že některé z nich byly následně pro uvedené projevy a slabé vzdělávací výsledky přeřazeny do zvláštní školy – dokonce to platilo i pro děti, které vstoupily do první třídy předčasně jako nešestileté (sic!).

Pro praktické naplňování zájmu o problematiku školní zralosti nemůžeme opomenout ani fakt, že na začátku šedesátých let docházelo k mírnému uvolňování tuhého politického režimu, současně však už bylo po deseti-patnácti letech existence tohoto režimu zřejmé, že některé původní představy týkající se organizace vzdělávání nefungují tak, jak bylo ideology naplánováno, takže bylo povoleno hledat umírněná alternativní řešení. Ve stejné době, v roce 1963, mj. vznikl Matějčkův film *Děti bez lásky*, který upozorňoval na nevhodnost rané institucionální péče pro psychický rozvoj dítěte a podnítil pozvolné změny v náhradní rodinné péči. Školství například začalo pozvolna budovat systém výchovného (pedagogicko-psychologického) poradenství, rovněž se začaly vytvářet první specializované třídy pro žáky s dyslexií a lehkou mozkovou dysfunkcí (dnes ADHD). Možnost nestejného nástupu do první třídy patřil rovněž do tohoto narušování jednotnosti školského systému.

Roli při koncipování odborných přístupů ke školní zralosti sehrál nepřímo i odborný názor Arnolda Gessella (1880-1961), prvního školního psychologa na světě a vlivného vývojového psychologa první poloviny 20. století, autora hojně používané vývojové škály, podle kterého má dítě dosáhnout určitý stupeň zralosti centrální nervové soustavy (CNS) a teprve pak se může učit konkrétní dovednost. I v relativně novějších učebnicích psychologie byl zmiňován jeho pokus s dvojčaty, z nichž jedno systematicky učili jezdit na tříkolce a po značné době a vynaloženém úsilí je to skutečně naučili. Druhé dvojče se prakticky ve stejné době naučilo tuto dovednost snadno během velmi krátkého času vzhledem k tomu, že mezitím postoupilo ve zralosti. Důraz na fyzické i psychické zrání (zejména v souvislosti se zráním nervového systému) dítěte představoval v té době značně silný odborný názor. Pokusy pedagogů používat pro stejnou problematiku termín školní připravenost měly rovněž logiku, protože učitele nezajímá samotná nezralost organismu, ale až její projevy, které jsou operacionální povahy. Nicméně z hlediska možné intervence měli tehdejší odborníci za to, že je podstatný rozdíl, jestli je dítě nepřipravené kvůli tomu, že přichází z nepodnětného rodinného prostředí, nebo proto, že jeho CNS funguje nezrale. Zatímco pro první skupinu mohla představovat nejvhodnější pomoc intenzivnější edukace (v tehdejších možnostech maximálně návštěva mateřské školy), u druhé skupiny bylo podstatné samotné dozrávání. Navíc faktická speciální pedagogická nebo psychologická intervence nebo dokonce prevence nebyla příliš rozšířená, takže přirozené zrání představovalo faktor, kterým lze manipulovat prostřednictvím odkladu školní docházky.

Zjišťování školní zralosti

Intenzivní bezprostřední inspiraci pro koncipování praxe předškolních prohlídek představovala i znalost publikací a školské praxe v tehdejší Německé spolkové republice a zejména odborné dílo Artura Kerna, které obsahovalo i praktickou diagnostickou pomůcku pro vyšetření školní zralosti. Tu upravil Jaroslav Jirásek pro potřeby české medicínské praxe, a vznikl tak *Orientační test školní zralosti (OTŠZ)* (Jirásek, 1970). Již několik let před oficiálním vydáním sloužil především lékařům jako nástroj k orientační diagnostice zralosti pro školu při šestiletých pediatrických prohlídkách. Prvotní agendu školních zralostí zajišťovali pediatri – školský poradenský systém nebyl k dispozici v potřebné kapacitě, teprve pozvolna se budoval. Při předškolních prohlídkách vedle somatického vyšetření prováděli pediatri i orientační vyšetření psychického vývoje. K tomu využívali zpravidla právě OTŠZ. Děti, které v tomto testu dosáhly slabší výsledky, doporučovali na podrobnější psychologické vyšetření do krajských a později i okresních pedagogicko-psychologických poraden.

Se vzbuzením prvopočátečního zájmu o problematiku vstupu do školy a školní zralosti u nás spojujeme především jména pedopsychologů pracujících ve zdravotnictví Jaroslava Langmeiera (1961), Zdeňka Matějčka a zejména Jaroslava Jiráka (Jirásek & Tichá, 1968). V pozdější době, kdy se již školní zralost stala integrální součástí praxe pedagogicko-psychologických poraden, bych přidal psychology Miroslava Vojáčka, Janu Nováčkovou a Blanku Němečkovou s jejich Plzeňským modelem (Vojáček, Nováčková, & Němečková, 1977) a Alenu Záhorovou (Hrabal & Záhorová, 1984) s Pražským modelem předškolních prohlídek. Z tehdy nejmladší generace psychologů, kteří se touto problematikou zabývají do dneška, lze jmenovat Václavu Masákovou (Masáková & Urbářová, 1982) a Václava Mertina (Mertin, 2010).

Se vznikem a rozvojem okresních (obvodních) pedagogicko-psychologických poraden docházelo k tomu, že školští psychologové postupně přebírali agendu vyšetřování školních zralostí od lékařů. Těm však zůstávalo orientační vyšetření, zejména u dětí, které nenavštěvovaly mateřskou školu, někde však veškeré aktivní vyhledávání dětí pro podrobné vyšetření prováděli pracovníci pedagogicko-psychologických poraden přímo v mateřských školách. Samozřejmě lékaři se i po celou další dobu zabývali případy, u kterých pro odklad existovala zdravotní indikace. Náš jediný vydavatel diagnostických nástrojů pro psychology Psychodiagnostika, n. p. vydával některé psychologické či pedagogické diagnostické metodiky právě pro účely vyšetřování školní zralosti. Jedním z prvních vydaných testů byl ve druhé polovině šedesátých let překlad Edfeldtova *Reverzního testu*, byť pouze s orientačními švédskými normami pro děti o rok starší, než jsou naši prvňáci, později vývojový test zrakového vnímání Frostigové, Kondášova *Obrázkovo slovníková skúška*. Dále se používaly některé interně vydávané Matějčkovy testy sluchové percepce, Matějčkova a Žlabova *Zkouška laterality*, pochopitelně i tradiční kresebné testy (např. *Kresba pána*, retest *Orientačního testu školní zralosti*). Z testů inteligence jsme používali *Zkoušku Termána-Merillové*, barevné *Ravenovy matice*, někteří i *PDW (Pražský dětský Wechsler)*, neoficiálně pak *WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence)*. Není účelem tohoto příspěvku nahrazovat učebnice psychodiagnostiky a vyjmenovávat všechny diagnostické metody, spíše jde o to ukázat, že v souvislosti s vyšetřováním školní zralosti originálně vznikla nebo byla přeložena celá řada diagnostických nástrojů.

Opatření navazující na identifikaci nedostatečné školní zralosti

Tehdejší možnosti řešení problematiky školní zralosti směřovaly téměř výlučně k opatřením typu vnější diferenciaci. Jednalo se především o zařazení do zvláštní školy a odklad školní docházky.

Kompromis, který patrně byl maximum tehdy možného, představovaly tzv. vyrovnávací třídy, které umožňovaly zaškolení dětí s drobnými nezralostmi, o nichž se dalo předpokládat, že v menším kolektivu (maximálně 15 žáků) a při individuálním přístupu učitelky dojde k jejich postupné reparaci. Tito žáci se také po jednom, dvou, ojedinele i více letech (vždy však na prvním stupni) vraceli do kmenové běžné třídy nebo byli vřazeni do zvláštní školy.

Vyšetřování školní zralosti probíhalo od zápisů v lednu a únoru do konce školního roku. Již tehdy si však někteří poradenští odborníci uvědomovali, že mezi vyšetřením školní zralosti v jarních měsících před vstupem do první třídy a zahájením školního roku je poměrně krátká doba, během které nejde příliš odstraňovat případné dílčí nedostatky. Proto se objevila snaha přesunout realizaci prvního vyšetření v poradně ještě o nějaký měsíc dřív, aby mateřská škola, poradna i samotní rodiče získali větší prostor pro intervenci. Cílem tohoto vyšetření nemělo být rozhodování o případném odkladu školní docházky, ale stanovení opatření, která by zlepšila startovací pozici dítěte v první třídě. Pro tento účel vznikl v pražské poradně speciální materiál pro rozvíjení předškolních dětí (Masáková & Urbářová, 1982) a ještě před tím diagnostická baterie pro mladší děti (Eisler & Mertin, 1980). Je ovšem fakt, že další vývoj poradenství se touto cestou neubíral a naprostá většina vyšetření školní zralosti se i nadále realizuje v jarních měsících.

V průběhu doby se posouval i názor rodičovské i učitelské veřejnosti na vyšetření školní zralosti a zejména na přijatelnost odkladu školní docházky. Prvotní postoje naprosté většiny rodičů i řady pedagogů nebyly odkladům školní docházky příliš nakloněné. Zdůvodnění odmítní byla v oněch šedesátých nebo sedmdesátých letech velmi rozmanitá - už je veliký, všichni jeho kamarádi ze školky půjdou do školy, není žádný hlupák, naučil se anglicky počítat do deseti, co tomu řekne babička, manžel, sousedi?, za rok se bude ve škole nudit a bude zlobit, za rok stejně nebude chytřejší, jen ať jde do školy, tam ho srovnají. Ovšem i učitelé namítali, že odklad dostávají děti, které ve skutečnosti trpí lehkou mentální retardací a měly by být rovnou zařazeny do zvláštní školy. Pokud mohu soudit, tak nejprve se měnil pohled ve velkých městech, následovala menší města a nakonec i venkov.

Nelze vyloučit, že k posunu v postojích veřejnosti přispěla i tzv. nová a nepříliš povedená reforma výchovně-vzdělávací soustavy zavedená v ČSSR v polovině sedmdesátých let minulého století a laickou veřejností spojovaná zejména se zavedením množin. Na problémy spojené se zvládnutím zvýšených požadavků (podstatné zřejmě bylo výrazně zrychlené tempo výuky právě na samotném počátku školní docházky, nedostatek času na procvičení právě osvojených znalostí a dovedností, současně se předpokládalo, že mateřská škola připraví na požadavky základní školy zcela všechny děti, takže bylo odstraněno tzv. přípravné období v první třídě, které mělo srovnat rozdíly mezi dětmi pocházejícími z různého sociokulturního prostředí), ve spojení s výrazně vysokými počty žáků ve třídách (v Praze byly v té době průměrné počty zhruba 30 žáků) pozvolna reagovali rodiče větší akceptací návrhů odkladů školní docházky. Neuvědoměle cítili, že kalendářně starší dítě získává ve škole automaticky komparativní výhody oproti mladším spolužákům. Učitelé totiž stále hodnotí žáky výlučně podle toho, ve kterém jsou ročníku, a ne podle věkových hledisek a už vůbec ne podle jedinečných předpokladů. Navíc se rozhodně neukazovalo, že by se děti po odkladu v první třídě nudily. Jako jednoznačně evidentní se ukazoval efekt odkladu zejména u dětí, které byly emočně nevyzrálé a sociálně inhibované. Odklad školní docházky představoval v daných podmínkách nejlepší, nejjednodušší a vlastně jedinou možnost, jak zlepšit výchozí vzdělávací pozice dítěte a zvýšit jeho úspěšnost.

Neměli bychom také zapomínat na to, že přibližně od poloviny 60. let byl v ČSSR pozvolna budován systém výchovného poradenství, vznikaly krajské a později i okresní pedagogicko-

psychologické poradny, které se vstupu dítěte do školy a vyšetřování školní zralosti věnovaly podstatnou měrou. Podle zkušeností z osmdesátých let uvádí Vaňková (1990), že vyšetření školní zralosti v té době tvořila každý rok až 40 % z nově vyšetřených klientů u psychologů, kteří se zabývali předškolním a mladším školním věkem. V České republice tak od šedesátých let minulého století poměrně plynule narůstal počet dětí, které nastupovaly do první třídy o rok později.

2.1.2. Pojetí školní zralosti po roce 1989

Rok 1989 znamenal nejen společenskou demokratizaci, ale i postupné rozvolňování školského systému. Jako pevný pilíř českého školství zůstává sice i nadále povinná docházka do školy, nicméně jsou postupně zrušeny jednotné osnovy, vedle jednoho základního vzdělávacího programu se objevují další možnosti (např. Obecná škola, waldorfská pedagogika). Zavádí se možnost individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě státních vznikají i školy nestátní, tedy církevní a soukromé. I státní školy se snaží profilovat v rámci mantinelů daných státem, současně se u řady z nich mění přístupy k žákům i rodičům. Rodiče mohou pro své dítě volit školu i mimo spádovou oblast. Naproti tomu po roce 1989 velmi rychle zanikly vyrovnávací třídy, které od poloviny 60. let byly určeny právě pro děti s dílčí školní nezralostí, protože jejich financování bylo pro školy neúnosné. Školský systém umožňuje od konce devadesátých let v rámci pokusného ověřování i domácí vzdělávání nejprve na prvním stupni (v roce 2005 je včleněno do novely školského zákona), o desetiletí později v experimentální podobě i na druhém stupni. Tím dochází k rozšiřování možností volby pro různé typy dětí. To se však týká především velkých měst, na venkově či v malých městech je tato možnost spíše hypotetická než reálná. Toto rozvolnění by mělo vytvářet předpoklady pro to, aby se počet odkladů školní zralosti snižoval, leč nestalo se tak.

Souběžně s těmito změnami jde i sílící zájem o vzdělávání svých dětí u části rodičovské veřejnosti. Rodiče přijímají vlastní odpovědnosti za edukaci dítěte a hledají pro ně optimální vzdělávací cestu. Vzhledem k tomu, že často nenacházejí odpovídající vstřícnost na straně škol, oddalují zahájení povinné školní docházky o jeden rok a předpokládají, že vyspělejší dítě bude lépe zvládat nároky školy.

Současně dochází k postupnému uznávání významu rodičů při vzdělání dětí. Těžko zatím můžeme mluvit o parentokracii ve vzdělávání, nicméně v případě školní zralosti a případném odkladu školní docházky je přání rodičů skutečně dominující. Školské instituce, jako jsou školy a školská poradenská zařízení, se cítí stále méně oprávněny rozhodovat o osudu dítěte. Z toho pak může vzniknout dojem, že odborné poradenské instituce (u pediatrů byl tento přístup evidentní již dříve) dají výlučně na to, co si přejí rodiče. Je to do značné míry pravda. Pokud si rodič odklad nepřeje, nikdo mu ho nevnucuje. Pokud se naopak domnívá, že dítě je v některých směrech dětské, že nevydrží delší dobu u méně řízené činnosti, že se o školní dovednosti zatím příliš nezajímá, pak poradenská instituce podpoří svým doporučením přání rodičů. V obou případech je povinností odborného pracovníka poskytnout rodičům maximum informací, které zvýší přínos jejich rozhodnutí pro dítě.

Zjišťování školní zralosti

Při stanovování školní zralosti v odborných institucích lze vysledovat dva trendy. Tradiční, který chápe školní zralost v duchu pojetí Jaroslava Jiráska ze šedesátých let minulého století

a které jsem popsal výše. Ten se i nadále uplatňuje v části běžné poradenské praxe. Vyšetření se soustřeďuje na psychologické, pedagogické i zdravotní charakteristiky dítěte a z nich také vycházejí závěry a doporučení.

Druhý směr vychází ze současných poznatků o mnohočetné podmíněnosti všech psychických jevů. Podobně jako v jiných oblastech poznání, jsou dnes vzdělávací výsledky pokládány za výsledek působení řady faktorů. Samotné dítě a jeho předpoklady (tedy v našem případě školní zralost) jsou pokládány za významný, leč nedostačující faktor výkladu. Z případných nedostatků dítěte vycházejí i nadále návrhy opatření na zlepšení výchozí pozice dítěte ve škole. V potaz je třeba dále brát jak okolnosti v rodinném prostředí, tak na straně školy, i požadavky a podmínky ve společnosti. Jestliže jsou některé faktory nejisté (např. jen málokdy znají rodiče učitelku, která bude vyučovat v první třídě, její kvalifikovanost a pedagogické postupy, počet žáků ve třídě, počet žáků s odkladem či se speciálními vzdělávacími potřebami), pak je třeba volit konzervativní řešení, které představuje odklad školní docházky. Roli hrají rovněž očekávání rodičů, reálné schopnosti rodičů podpořit dítě při vzdělávání. Tento změněný pohled částečně vyjadřuje názor, podle kterého by se při rozmanitém stupni rozvoje dětí měla přizpůsobovat škola.

Opatření navazující na identifikaci nedostatečné školní zralosti

Jak jsem již uvedl, trend v nárůstu odkladů školní docházky se dlouhou dobu nezastavil. V současnosti počet odkladů se přibližně pohybuje pod 20 % populace (maximum představovalo před několika málo lety 25 %).

Postoj veřejnosti je v současnosti vůči odkladům školní docházky natolik vstřícný, že se tvrdí, že odklad dostane každé dítě, jehož rodiče o něj požádají. Vzhledem k tomu, že o odklad žádají rodiče, tak jsou uváděni právě oni jako zásadní zdroj jejich nárůstu. Prý chtějí prodloužit dítěti bezstarostné dětství, sobě chtějí o rok oddálit nástup povinnosti apod. Existují však mnohem realističtější vysvětlení rodičovského počínání: chtějí maximálně podpořit úspěšnost dítěte ve škole, zároveň si přejí, aby dítě bylo ve škole spokojené, aby nebylo příliš unavené, vnímají rovněž varovné hlasy rodičů, jejichž děti zažily velmi nepedagogické přístupy učitelů od počátku první třídy apod. Reflektují také přetrvávající nedostatečnou odpovědnost školy za výsledky všech žáků i v zásadě převládající negativní nastavení učitelů. Jenže nemělo by rovněž ujit pozornosti, že stejnou měrou platí spíše vstřícný postoj i pro odbornou veřejnost, tedy učitelskou, poradenskou, lékařskou. Přestože se objevují hlasy, že odkladů je mnoho, tak bychom neměli přehlédnout fakt, že u všech dětí s odkladem dali doporučení psychologové z poraden i lékaři. Navíc podstatnou část vyšetření rodičům doporučují mateřské školy na základě dlouhodobé znalosti dítěte nebo základní školy po jednorázové zkušenosti s dítětem u zápisu.

Vysvětlení vstřícného postoje odborníků vnímám jako velmi jednoduché. Samotné konstatování úrovně školní zralosti dítěte se jim jeví jako nedostatečné. Smysl má pro ně předpověď školního fungování. Jenže málokterý odborník si tváří v tvář klientovi troufne jednoznačně predikovat, že v první třídě nenastanou problémy. Vždy je nějaký, byť třeba drobný, důvod, který v konkrétní konstelaci dítě-učitel-rodiče-spolužáci může způsobit zásadní problém. Např. slabší grafomotorické dovednosti nepředstavují žádnou zásadní kontraindikaci vstupu do školy. Nicméně učitelka, která stále ještě výrazně dbá na krasopis a úpravu písemností, může takovému dítěti zásadním způsobem znesnadnit počáteční vzdělávání a omezit podstatně jeho celkovou úspěšnost. Podobně někteří učitelé jsou velmi alergičtí i na nepatrně zvýšenou živost dítěte a svými nevhodnými přístupy ji dokážou podstatně zesílit. Psycholog při rozhodování nezná počet dětí ve třídě, jejich složení, počet žáků s odkladem, počet cizinců - jestliže je např.

v první třídě bez asistenta šest Číňanů a Rusů nemluvicích česky, výrazně se tím komplikuje vzdělávání dalších žáků ve třídě. Psycholog nebo lékař hájí zájmy jednotlivého dítěte bez ohledu na systém, a k odkladu je proto velmi snadno dovede obezřetnost. Je totiž zcela důvodné předpokládat, že za rok bude dítě odolnější vůči životním komplikacím. Jakkoli je teoreticky možné vyčkat na faktický průběh vzdělávání a v případech problémů dítě vrátit do mateřské školy, tak tato varianta je velmi nevhodná a měla by být používána pouze v nejvyšší nouzi.

2.1.3. Závěry a doporučení

Pro dnešní rozvahy o koncipování předškolních prohlídek je třeba vzít v potaz skutečnost, že Jirásek formuloval školní zralost v duchu tehdy dominujícího medicínského přístupu jako téměř výlučnou charakteristiku dítěte. Podobně jako v jiných oblastech školské praxe je pod vlivem tohoto tradičního medicínského přístupu stále ještě i pedagogický a poradenský přístup orientován na stanovení diagnózy u dítěte (analogicky to platí např. i pro specifické poruchy učení, tedy pro dyslexii, dyskalkulii...) nebo alespoň na hledání příčin problémů. V našem případě jde o „diagnózu“ zralý-nezralý. V Jiráskově pojetí představuje školní zralost „dosažení takového stupně ve vývoji, aby se dítě mohlo bez obtíží účastnit společného vyučování“ (Jirásek & Tichá, 1968, s. 11). Jestliže je dítě dostatečně zralé, má všechny potřebné předpoklady a mělo by zvládat požadavky školy. Škola, její podmínky a požadavky, i charakteristiky učitele jsou pokládány za stabilní, neměnné a vlastně i nezměnitelné, resp. nejsou konkrétně zkoumány. Je to pouze dítě, které se má přizpůsobit – odklad školní docházky představuje přípustnou možnost, jak zvýšit jeho zralost. Tento přístup se ve školské praxi ve víceméně nezměněné podobě používá dosud, byť alespoň deklaratorně jsou zmiňovány i další faktory (Těthalová, 2014).

Už delší dobu je zřejmé, že tento model školní zralosti je při současném stavu poznání nevhodný. Vzhledem k jeho značné statickosti, faktickému redukcionismu, silnému důrazu na biologické faktory, se jen nedostatečně řešila individuální podpora a rozvíjení předškolních dětí, které jsou z hlediska vstupu do první třídy rizikové. A stejně nedostatečný tlak byl vyvíjen na školství, potažmo na učitele elementaristy, aby vytvářeli vhodné podmínky a pracovali se všemi dětmi, které splňují věkovou hranici pro vstup do školy.

Odklad školní docházky je při povinné školní docházce nesystémové opatření právě proto, že zákon staví na věkovém kritériu. Jestliže jich je víc než cca 2-3 %, jde o chybu systému, který není s to zajistit úspěšnost všech žáků. Jednoznačně je věcí základní školy, aby pracovala s takovými dětmi, které naplní požadavky zákona – tedy věk. Vlastní vyšetření dítěte by mělo ztráct na významu v původním smyslu, protože značný důraz by měl být položen na sběr podkladů pro proaktivní opatření.

V současnosti bychom se tedy měli snažit, aby agenda předškolních prohlídek získávala významně jiný obsah než doposud. Od původního Jiráskova klasifikačního přístupu (zmíněné rozdělení zralý x nezralý) k přístupu, který bude už v předškolním věku reagovat individuálními intervenčními opatřeními na edukační potřeby každého dítěte. Platí to v první řadě pro rodiče, ovšem zcela samozřejmě i pro vzdělávací instituce, tedy pro mateřskou a později i základní školu. Větší prostor se tím vytváří pro poradenské služby, logopedy pracující ve školství i ve zdravotnictví i pro rozmanité neziskové organizace.

I nadále je žádoucí, aby děti do školy přicházely co nejlépe připravené ve všech oblastech, které jsou relevantní pro efektivní skupinové vzdělávání a úspěšné zvládnání trivia. Pokud ovšem z nějakých důvodů dítě tyto požadavky v některé oblasti nezvládá, je na základní škole, aby individuálně podpořila rozvoj této oblasti a současně, aby modifikovala své aktuální požadavky. Individuální vzdělávací plán je na místě u každého žáka, který se výraznějším způsobem

odchyluje od vrstevníků. Školy by povinně měly realizovat diagnosticko-intervenční přístup reakce na intervenci (Mertin, 2015). Rozhodně není s opatřeními vhodné čekat, až dítě začne plnit povinnou školní docházku, a teprve pak zjistit, že má řadu nedostatků, a hledat způsoby, jak dítě vrátit do mateřské školy. Proto vznáším požadavek, aby rizikové a méně spolupracující rodiny byly donuceny strpět intenzivnější péči ještě hluboko v předškolním věku dítěte. Nedostatečné nebo méně vhodné působení rodiny nemůžeme trvale přecházet pouhým konstatováním neutěšeného stavu a krčením ramen.

Dnešní pohled na zjišťování připravenosti (způsobivosti) pro školu musí fakticky pracovat s celým systémem, ve kterém dítě vyrůstá a učí se, přičemž samotné dítě představuje pouze jednu dílčí část tohoto systému. Další představují podmínky a požadavky přijímající školy a konkrétního učitele, mateřská škola, rodina a nepochybně i celkové nastavení vzdělávacího systému a společnosti. Výsledný návrh odkladu signalizuje, že u některého faktoru předpokládáme tak silné nepříznivé působení, že s velkou pravděpodobností nebude možné zabezpečit úspěšné vzdělávání dítěte. Může se jednat např. skutečně o to, že dítě je dramaticky nevyzrálé, má výrazný a současně přechodný zdravotní problém, který mu aktuálně brání v úspěšném zaškolení, podmínky, které je škola s to poskytnout nebo reálně nabízí, neodpovídají edukačním potřebám dítěte. Může se rovněž jednat o zcela nekvalifikovaného a nepříliš kompetentního učitele nebo učitele, který neumí pracovat s určitým typem dětí (např. s hyperaktivními, zvláštními v projevech). I pro tento poslední případ bych uplatnil požadavek uvedený u rodičů a totiž, že takový učitel by měl být povinován vzdělávat se. Zvyšování úspěšnosti je vždy závislé na výsledcích žáka samotného, nicméně jeho výkonnost je ovlivněna v podstatné míře právě faktory mimo samotné dítě. Pro zlepšení školní připravenosti je žádoucí ovlivňovat tyto další okolnosti.

Jediné rozumné řešení existuje ve změněném přístupu základních škol, které budou akceptovat takové děti, které jim přijdou. To bude vyžadovat proměnu paradigmatu školy, která zaměří veškeré úsilí na rozvoj dítěte. S nepatrnou mírou nadsázky lze tedy požadovat, aby škola byla odpovědná za to, že naučí každé dítě bez ohledu na jeho schopnosti, rodinné zázemí a další okolnosti, které mohou znesnadnit přístup dítěte ke vzdělávání. To ovšem musí znamenat faktickou a výraznou individualizaci přístupu ke každému žákovi a opuštění převládajícího hromadného přístupu. Rovněž s tím souvisí i změna důrazu hodnocení výkonnosti žáka ze sumativního na formativní.

Odklad školní docházky by měl být zachován, ovšem měl by být vyhrazen pro minimální počty výrazných případů s jasnou zdravotní nebo psychologickou indikací. Totéž platí v ještě v mnohem přísnějším režimu pro děti nastupující do formálního vzdělávání jako nešestileté.

Ovšem na druhé straně existuje i taková odborná logika, že učitel první třídy základní školy provede pedagogickou diagnostiku u všech žáků (tedy teprve on zjistí „školní zralost“) a na jejím základě bude každému dítěti poskytovat individualizovaný přístup. Jde o způsob uvažování a přístupu celého systému, nejen jednotlivých učitelů. Ovšem i pro řadu z nich půjde o velkou změnu, protože dosud přistupují k dětem na počátku školní docházky s tím, že do školy ještě nepatří, že nemají rozvinutou řeč, slovní zásobu, soustředění, základní návyky apod., tedy v duchu tradičního modelu. Tyto požadované změny jsou konzistentní s dosavadními posuny pohledů školského systému, při kterých od diagnostických závěrů (včetně školní nezralosti) směřuje k potřebám každého jednotlivého žáka a jejich podpoře.

K naplnění této představy však je zcela nezbytné, aby si instituce předávaly relevantní informace – chránit zkušenosti sloužící podpoře dítěte je proti jeho nejlepším zájmům.

Podobně zápis do školy by měl být zaměřen na podporu rodičů při rozvíjení příslušných dovedností dětí.

Podstatné však je, aby školství přijalo zodpovědnost i za to, že každé dítě bude úspěšné. Nelze očekávat, že školský systém může účinně vykompenzovat všechny nedostatky, které dítě „nasbírá“ v dosavadním životě. S tím však budou muset souviset zásadnější změny paradigmatu. Hromadné vzdělávání nemůže tvořit základ vzdělávání. Významným způsobem bude třeba omezit srovnávání žáků.

Existuje rovněž opakující se snaha řešit problematiku vysokého počtu odkladů úředními opatřeními, např. tím, že rodiče musejí dodat vedle vlastní žádosti o odklad i doporučení poradenského pracoviště a lékaře. Lze se domnívat, že část snížení počtu odkladů v posledních letech lze připsat právě na vrub tomuto znesnadnění pro část populace. Za podobně úřední opatření pokládám navrhované zavedení všeobecné povinnosti docházet do mateřské školy pro pětileté děti. Tento způsob nepokládám z hlediska rozvoje demokratické společnosti za příliš vhodný, protože nesměřuje k podstatě problému. Podstatu řešení spatřuji v tom, že základní škola se stane přátelská vůči všem dětem bez rozdílu, že alespoň v prvních ročnících zmenší orientaci na výkon a bude podporovat chuť žáků vzdělávat se.

2.1.4. Literatura

- Eisler, I., & Mertin, V. (1980). Percepčně kognitivní testy pro předškolní věk. *Metodické informace* č. 12. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna hl. m. Prahy.
- Hrabal, V. st., & Záhorová, A. (1984). Vliv odkladu školní docházky suspektně školsky nezralých dětí na jejich školní úspěšnosti v prvním ročníku základní školy. *Československá psychologie*, 23(1), 16 – 37.
- Jirásek, J. (1970). *Pokyny pro administraci a interpretaci Orientačního testu školní zralosti. Testová příručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p, Bratislava.
- Jirásek, J., & Tichá, V. (1968). *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- Langmeier, J. (1961). Zralost dítěte pro školu. *Československá pediatrie*, 16(10), 865-876.
- Langmeier, J., Langmeierová, D., & Matějček, Z. (1966). Vliv školní zralosti na prospěch a chování dítěte. *Československá pediatrie*, 21(4), 345 – 350.
- Masáková, V., & Urbářová, V. (1982). *Soubor rozvíjejících cvičení pro děti předškolního věku*. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna hl. m. Prahy.
- Mertin, V. (2010) Příprava dítěte pro základní školu – problematika školní připravenosti. In V. Mertin, & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. (s. 235–247). Praha: Portál.
- Mertin, V. (v tisku). Reakce na intervenci. In V. Mertin, & M. Niederlová (Eds.) *Současné trendy v psychodiagnostice*. Praha: Karolinum.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2012). *Zralost 5. Orientační posouzení psychického vývoje pětiletých dětí*. Praha: MediaMedia.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2014). *Zralost 5. Psychický vývoj pětiletých dětí. Příručka pro rodiče*. Praha: MediaMedia.
- Těthalová, M. (2014). Zralost pro školu je komplexní charakteristika. *Informatorium*, 21(7), 12-14.
- Vaňková, S. (1990). Možnosti percepčních testů v predikci dyslektických obtíží. In J. Čáp, & V. Mertin (Eds.), *Psychologické otázky výchovného poradenství 1*. (s. 45-52). Praha: Univerzita Karlova.
- Vojáček, M., Nováčková, J., & Němečková, B. (1977). *Plzeňský model předškolních prohlídek*. Plzeň: KPPP.

2.2. Možnosti podpory školní připravenosti – edukativně stimulační skupiny jako podpora školní připravenosti za spoluúčasti rodiny – Příklad dobré praxe

Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová

Následující text podrobně představuje program Edukativně stimulační skupiny zaměřený na podporu školní připravenosti u žáků v předškolním vzdělávání. Popisuje jeho principy a dokumentuje jeho přednosti prostřednictvím autentických hodnocení jeho účastníků. Pozornost je v textu věnována rovněž vývoji programu od 90. let do současnosti v reakci na měnící se potřeby dětí a poptávku škol a rodičů.

Tento příklad dobré praxe jsme do publikace zařadili z toho důvodu, že podle našeho názoru velmi dobře ilustruje jeden z prostředků pro zvýšení školní připravenosti dětí na zahájení školní docházky a následnou eliminaci značné části odkladů školní docházky. Může sloužit jako dobře promyšlený a zpracovaný příklad programu, který cílí nikoli na rozřazování dětí, ale na včasnou intervenci. Zároveň se nejedná pouze o teoretický koncept, ale o aktivitu, která je opakovaně realizována v praxi a dobře se osvědčila.

2.2.1. Úvod

Na začátku 90. let vznikl v Pedagogicko-psychologické poradně Brno (PPP Brno) program zaměřený na podporu školní připravenosti pod názvem *Edukativně stimulační skupiny*, který reagoval na potřebu chybějící péče především o děti se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti. Program byl zajímavý nejen tím, že poskytoval podněty pro komplexní a systematickou přípravu na školu, ale také tím, že probíhal za spoluúčasti rodičů. V průběhu let se náplň *Edukativně stimulačních skupin* postupně upravovala, inovovala, neboť se obohacovaly a prohlubovaly naše zkušenosti, měnila se společenská poptávka (zvýšený zájem rodičů, pedagogů mateřských i základních škol o předškolní přípravu), přibývaly nerovnoměrnosti ve vývoji dětí (nárůst dětí s nezralostí v oblasti komunikačních schopností, fonemického uvědomování, jemné motoriky, grafomotoriky apod.). Systém péče o děti předškolního věku byl postupně rozšiřován o další aktivity. Uvědomovaly jsme si, že je třeba pedagogické i rodičovské veřejnosti poskytnout více ucelených informací o vývoji předškolních dětí, vzniklo několik odborných publikací (Bednářová & Šmardová, 2006; Bednářová & Šmardová, 2007; Bednářová & Šmardová, 2010) a celá řada pracovních sešitů na podporu rozvoje jednotlivých oblastí (zrakového, sluchového, prostorového, časového vnímání, matematických schopností, grafomotoriky, a to pro různé věkové kategorie předškolního období). Zároveň jsme prostřednictvím akreditovaných programů začaly vzdělávat pedagogy mateřských a základních škol v systému *Edukativně stimulačních skupin*, v diagnostice dětí předškolního věku, ve školní připravenosti. Další odnoží péče o předškolní děti se stala diagnosticko-intervenční pomůcka *Klokanův kufr*. A poslední aktivitou je projekt *Diagnosticko-intervenční nástroje jako prevence školní neúspěšnosti a podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. V rámci tohoto projektu byl vytvořen inovovaný manuál *Edukativně stimulační skupiny* pro děti předškolního věku s bohatou obrazovou přílohou pro přímou práci s dětmi a dále standardizovaná diagnostická baterie včetně manuálu pro posuzování školní připravenosti.

V současné době *Edukativně stimulační skupiny* probíhají i nadále v PPP Brno, nicméně stále

více se přesouvají na půdu mateřských a základních škol. Díky skutečně mimořádnému zájmu pedagogické veřejnosti o akreditované programy se nám podařilo proškolit velký počet pedagogů, kteří na přibližně 200 pracovištích, jako jsou mateřské a základní školy Jihomoravského kraje, vedou *Edukativně stimulační skupiny*.

2.2.2. Edukativně stimulační skupiny pro předškolní děti

Edukativně stimulační skupiny jsou programem, který si klade za cíl komplexní a systematický rozvoj předškolních dětí. Hrovou formou podněcuje schopnosti, dovednosti důležité pro zvládnutí trivie (tj. pro budoucí čtení, psaní, počítání). Snaží se v dětech podněcovat zvědavost, pomáhá jim postupně si zvykat na cílenou práci, soustředit se na činnost úkolového typu, pracovat a komunikovat v kolektivu, dodržovat pravidla atd.

Program velmi úzce souvisí s problematikou školní zralosti, připravenosti. Je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, pomáhá naplňovat jeho obsah; respektuje základní principy předškolního vzdělávání s ohledem na specifika dětí předškolního věku, zaměřuje se na vytváření klíčových kompetencí v tomto období, a rozvíjí tím předpoklady pro další vzdělávání. Plní i úkol diagnostický (depistážní) a preventivní.

Poskytuje ucelený systém předškolního vzdělávání, který poukazuje na dílčí oblasti vývoje, jejich vzájemnou propojenost a podmíněnost. K tomu, aby se dítě naučilo správně a bez problémů číst, psát a počítat, je zapotřebí souhry mnoha schopností a funkcí. Ty si z metodických důvodů můžeme rozdělit do několika oblastí:

- jemná motorika, grafomotorika;
- řeč, myšlení;
- fonologické uvědomování – sluchová diferenciací, analýza, syntéza, paměť;
- zrakové vnímání – zraková diferenciací, analýza, syntéza, paměť;
- prostorová orientace, orientace v čase;
- základní matematické představy.

Program vychází z toho, že uvedené oblasti od sebe nelze oddělovat, a to jak v průběhu vývoje, tak i v procesu učení (vzájemně se podmiňují, podněcují, prostupují). Jeden podnětový materiál, jedno cvičení má tak přesah do více oblastí (rozvíjí více schopností zároveň). Podnětové materiály (pracovní listy, pomůcky), hry zaměřené na rozvoj jednotlivých oblastí jsou řazeny tak, aby braly na zřetel přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, odpovídaly časovosti a posloupnosti dané přirozeným vývojem (tj. že dovednost, schopnost nastupuje, resp. dítě k ní obvykle dozraje v určitém věkovém rozmezí a že daná schopnost se rozvíjí po krocích). V rámci jednotlivých lekcí postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu, od snadnějšího k obtížnějšímu, od dílčího ke komplexnějšímu. Dítě musí projít jednotlivými fázemi, k další fázi přistupujeme, až zvládne předchozí (Bednářová & Šmardová, 2007).

2.2.3. Přítomnost rodiče

Důležitou součástí programu je přítomnost rodiče při edukaci dítěte. Rodič získává systém podnětů pro práci s dítětem, praktické ukázky toho, co a jak s dítětem dělat, v jaké posloupnosti, jak rozvíjet potřebné schopnosti. Náplň lekcí je radou, inspirací, motivací. Samotných deset lekcí, respektive deset hodin práce ve skupině, by bylo pro rozvoj schopností dítěte nedostačné, proto je program postaven tak, aby rodič získal podněty, činnosti mu byly vysvětleny

a pod vedením zkušených lektorů s dítětem správně navozeny. V závěru každé lekce rodiče dostávají další náměty (pracovní listy, doporučené hry a cvičení pro domácí práci). Je důležité, aby dítě dílčí oblasti v období mezi jednotlivými lekcemi procvičovalo, navozené dovednosti upevňovalo, a mohlo tak v příští lekci navázat vyšším stupněm obtížnosti. Tím, že je rodič seznámen s cílem a záměrem aktivit, s metodickým návodem, může v činnostech pokračovat a podporovat postupný, respektive cílený vývoj dítěte.

Skupiny rodičů umožní, aby viděl své dítě při spolupráci s jinou dospělou osobou a ostatními dětmi při záměrných činnostech, které postupně nabývají na obtížnosti. Vidí, jak se dítě učí, jak reaguje, jak se zapojuje. Rodič si vytváří reálnější náhled na schopnosti dítěte; co již zvládá, čemu je zapotřebí se více věnovat. Lépe porozumí možnostem a potřebám dítěte. Může se i větší měrou podílet na rozhodování o dalších postupech a realizaci opatření, která by byla pro dítě vhodná: zda zahájení školní docházky, odklad, třída s menším počtem dětí, třída s logopedickou péčí, individuální integrace s asistentem pedagoga. Výjimkou nebývá ani kategorie rodičů, kteří uvažují o odložení školní docházky, přestože je jejich dítě zralé. Obvyklým argumentem bývá, že jejich dítě je ještě „dětské, hravé“, že mu „nechtějí ukrátit bezstarostné dětství“, že „není kam spěchat“, že za rok „bude ještě lepší, šikovnější, úspěšnější“. Jiným důvodem může být nejistota, jak jejich dítě obstojí, zbytečné obavy ze školy, které mohou být podmíněny jejich osobní zkušeností nebo zkušeností někoho z okolí. Dobrá zkušenost ze skupinek, přirozený zájem dítěte, jeho chuť pracovat, učit se a úspěšné zvládnání úkolů potom rodiče přesvědčí, že jejich dítě má zahájit školní docházku.

Významná je i příležitost naučit se s dítětem lépe komunikovat, spolupracovat. Rodič se učí sledovat dítě, podporovat je při práci, oceňovat dílčí zdařilé kroky, volit vhodnou motivaci, podporu, pomoc. To je důležité zejména u dětí, které mají v některé z oblastí závažnější potíže, hůře snáší nezdary, mají tendenci k rezignaci či negativismu, či jejich pozornost se snáze rozptýlí. Pro tyto rodiče jsou *Edukativně stimulační skupiny* příležitostí osvojit si takové výchovné intervence, které dítěti pomohou učit se. Tyto zkušenosti pro ně budou přínosné po zahájení školní docházky při domácí přípravě.

Dětem bojácným, úzkostným, s adaptačními problémy přítomnost rodiče usnadňuje zvykat si na nové lidi, nové situace, zajišťuje jim pocit bezpečí. V případě, že je program realizován na ZŠ, je pro rodiče a jejich dítě velmi užitečné, že se ještě před zahájením školní docházky seznamují s prostředím školy, s pedagogy. Tím se navozuje atmosféra bližšího kontaktu a spolupráce rodičů se školou, dítě si postupně a nenásilně zvyká na budoucí prostředí.

Rodič má v programu možnost konzultace s odborníkem, může se obrátit o radu nebo o pomoc v situacích, kdy si není jistý (ať už jde o postup při navozování činností, či o vhodný přístup k dítěti). Tak lze předcházet neefektivním výchovným intervencím, chybným návykům, neupevňovat je. Vytváří se užší vztah důvěry a spolupráce. Rodiče mají možnost individuální porady po skončení lekce, případně závěrečné konzultace po skončení programu.

Z vyplněných zpětných vazeb rodičů po ukončení kurzu, kdy v anonymním dotazníku odpovídali na otázky, co jim a jejich dítěti přinesla účast na skupinách, vyplynuly pozitivní dopady programu. Rodiče velmi kladně hodnotili společnou práci s dětmi. Získali řadu informací o svém dítěti; společná práce upevnila jejich vzájemný vztah, pomohla jim lépe porozumět potřebám a možnostem dítěte. Dozvěděli se, co jejich dítě již umí, a co by se ještě mělo naučit. Pod vedením lektorů si vytvořili reálnější představu o tom, jak dítě dobře připravit na školu, jak s ním pracovat, jak ho motivovat, jaké aktivity s ním vykonávat. Často konstatovali zlepšení v dílčích oblastech, důležitých pro zvládnání nároků školy (ať již kognitivních, tak i sociálních). Dá se říci, že došlo k posílení kompetencí jak dětí, tak rodičů, jejich motivace k zahájení školní docházky.

Jednotlivé body jsou ilustrovány autentickými výpověďmi rodičů:

Mám představu o tom, jak dítě připravit na školu. Zmizel strach ze školy. Naučil se pracovat ve větším kolektivu a spolupracovat ve skupině. Skupinky jsou důležité spojení pro rodiče a děti.

Přehled o tom, jak mám pracovat doma se svým dítětem, a přehled o tom, co má všechno umět. Zlepšila se mu grafomotorika, vyjadřování, pozornost. Myslím, že je dobrý nápad, aby se zapojili i rodiče, mají tak přehled o tom, co se děti učí. Je dobré vidět, jak se děti chovají ve skupině.

Pomohlo nám cvičit činnosti, které nám dělaly problémy. Těšil se sem. I když mu něco nejde, dá se to naučit. Nepropadá panice, že mu nejde, co ostatním.

Konečně jsem se dozvěděla, co mé dítě vlastně všechno umí. Doma se moc nechtěla projevit. Dobrá inspirace, jak s dítětem pracovat. Naučila se lépe držet tužku, vyzkoušela si, jak a co se asi budou učit ve škole.

Naučila jsem se od paní učitelek, co mám se synem probírat a kreslit, aby to uměl do 1. třídy. Poznal nové kamarády, naučil se spoustu nových her, které rozvíjejí jeho paměť a zručnost. Spolupráce rodičů s dětmi je důležitá, aby pochopili, jak se s dětmi učit a naučili se nové hry.

Dozvěděli jsme se, co procvičovat, jak dítě motivovat a hlavně trpělivosti. Naučil se samostatněji pracovat a plnit úkoly, zapojovat se do učení a tvoření. Má větší zájem o školní učivo, nestydí se tolik. Je bystřejší, soustředěnější a upovídanější.

Naučila jsem se lépe si se svým dítětem porozumět. Naučila jsem se k němu lépe přistupovat. Velký posun v předškolní přípravě - rozvoj motoriky, správné držení tužky, soustředění na daný úkol, zodpovědnost v přípravě na další hodinu, zvyk na povinnost. Myslím, že skupinky jsou velmi pozitivní pro spolupráci mezi dětmi a rodiči. Zapojování rodičů je pozitivní a pomáhá dětem lépe pochopit úkol.

Naučila jsem se s dítětem lépe učit a hlavně komunikovat. Strávili jsme spolu více času při učení. Dcera má více motivace do školy. Naučila se pracovat v kolektivu a procvičila si všechny věci, co jsou v 1. třídě potřebné.

Zklidnila jsem se, že školu přece jen zvládneme. Těší se do školy, zvládá domácí úkoly, zlepšila se v grafomotorice.

Andulka se ze začátku s dětmi bála komunikovat, ale zvykla si a nakonec se těšila na hry. Má nový pohled na úkoly a těší se na školu opravdovou, na nové kamarády, seznamování a pracování ve skupině. Víc si důvěřuje a potom dobře vypracovává úkoly. Myslím, že přítomnost rodiče je pro dítě uklidňující.

Ani jsem netušil, co se dá všechno s dětmi procvičovat. Dítě se nám začalo těšit do školy. Jsem rád, že jsem se mohl svému dítěti věnovat aspoň tu hodinu.

Ve skupinkách jsem získala představu, co by dítě mělo zvládnout před nástupem do školy a co je potřeba docvičit. Líbila se mi možnost vidět své dítě při práci ve skupince (jeho reakce). Vyzkoušelo

si, že musí dávat pozor při zadávání i plnění úkolů, respektovat kamarády ve skupince. Snažila jsem se do výuky moc nezasahovat, příliš neradit a nechat dítě, ať si poradí samo. Líbilo se mi, že paní učitelky dbaly na to, aby měly prostor se projevit i slabší děti.

Skupinky mě naučily, jak lépe pracovat s Kubíkem a připravit ho na školu. Naučil se lepší soustředěnosti a pozornosti při práci, komunikaci s dětmi při práci v kolektivu. Dítě by mělo pracovat s rodičem, aby se prohloubil jejich vzájemný vztah. Rodič lépe pozná slabiny svého dítěte a může s nimi lépe pracovat.

Především návod, jak dítě motivovat k předškolním úkolům. Přehled o tom, v čem má dítě mezery, co je třeba více procvičovat. Naučil se správně držet tužku. Učil se smyslu pro povinnost zejména děláním domácích úkolů. Program byl myslím dostačující. Je dobře, že se rodiče zapojují. Spíš jsem byla mile překvapena, že učení předškoláků bylo z větší částí formou hry.

Pravidelnost v přípravě do skupinek. Uklidnění rodičů. Objasnění, co se dá před zahájením školy dělat. Výrazné zlepšení v kreslení a definitivní rozhodnutí o volbě ruky, kterou bude psát. Nové hry, které ho baví a zároveň rozvíjejí. Přítomnost rodičů je podstatná, bez nich by to nešlo.

Seznámili jsme se s mnoha novými způsoby výuky a s motivačními metodami. Ještě více se naučil zapojovat do skupiny a v případech, že něco umí, nebojí se to říct, a určitě se naučil pracovat s tužkou. Pravidelně se připravovat na každou hodinu. Naučil se více se soustředit, uvolňovat ruku. Zapojování rodičů hodnotím kladně, byla jsem hodně spokojena.

Náměty a úkoly, jak s dítětem pracovat, na co se zaměřit, jak správně rozcvičovat ruku a držet tužku. Spolupráce s ostatními dětmi. Zapojování rodičů hodnotím kladně.

Tím, že skupinky probíhají s rodiči, tak přesně vím, s čím s dítětem doma cvičit a co ještě neumí nebo co mu moc nejde. Zlepšil se v kreslení, ve sluchovém vnímání. Zvykl si dělat domácí úkoly, což je dobré pro školu. Je moc správné, že se zapojují i rodiče, toto hodnotím velmi kladně.

Výrazné zlepšení práce s dítětem. Posun dopředu. Naučení se učit. Rodiče ve skupinkách jsou důležití, aby věděli, jak pracovat s dítětem. Jsem absolutně spokojena.

2.2.4. Zařazení dětí do skupin

Skupiny jsou určeny pro všechny děti, u kterých je vhodné, aby absolvovaly systematickou předškolní přípravu, včetně dětí, které jsou ohroženy počátečním školním neúspěchem. Jedná se zejména o tyto kategorie dětí:

- děti s AHHD, ADD (LMD), jejichž vývoj relativně častěji probíhá nevyváženě, a potřebují zvýšenou péči, případně speciálně pedagogickou péči;
- děti, které v zásadě splňují kritéria způsobilosti pro zahájení školní docházky, nicméně potřebují ještě pomoci v dozrávání některých oblastí vnímání, grafomotoriky, řeči atd.;
- děti s odkladem školní docházky; jim a jejich rodičům tímto umožníme aktivně a smysluplně využít „získaný čas“ pro rozvoj oslabených, nezrálých, handicapovaných oblastí;
- děti, pro které by byl vhodný odklad školní docházky, ale rodiče nemají reálný náhled a trvají na zahájení docházky - na základě osobní zkušenosti (při práci s dítětem, v konfrontaci s tím,

co by mělo zvládnout) potom snáze pochopí, co bude pro jejich dítě vhodnější, a získají náměty pro odkladový rok – tedy už vědí, co a jak rozvíjet;

- děti s adaptačními a komunikačními problémy, s neurotickou symptomatologií; děti kognitivně zralé, které však potřebují rozvíjet sociální dovednosti, získat zkušenosti při práci v kolektivu;
- děti, které nechodily do mateřské školy, a neměly tedy předškolní průpravu;
- děti, jejichž rodiče zvažují předčasné zahájení školní docházky;
- děti, jejichž rodiče mají z nějakých důvodů obavu, že jejich dítě ještě nezvládne školní docházku nebo bude mít ve škole problémy; jsou nejistí v rozhodování o tom, zda jejich dítě má, či nemá zahájit školní docházku.

Do skupin je podle kapacity možno zařadit všechny děti, jejichž rodiče mají o spolupráci zájem. Program by byl jistě přínosný pro každé předškolní dítě.

U dětí s výrazněji narušeným vývojem řeči včetně logopedických vad je nutné doplnění o individuální logopedickou péči.

Program *Edukativně stimulační skupiny* v poradenském zařízení je rodičům nabízen jako jedna z možností předškolní stimulace. Mateřské školy informují o skupinách zpravidla při schůzkách s rodiči, v základní škole je tomu obvykle u zápisu. Mnohé školy seznamují veřejnost s touto aktivitou v lokálním tisku. Díky rozšíření programu v lokalitě si obvykle již sami rodiče sledují možnost účasti ve skupinách na příslušné mateřské či základní škole.

2.2.5. Akreditované vzdělávací kurzy pro učitele

Po ověření programu *Edukativně stimulační skupiny* v PPP Brno byl vytvořen a v roce 1996 poprvé akreditován kurz pro pedagogy mateřských a základních škol, posléze i pracovníky školních poradenských pracovišť, s časovou dotací zpočátku 16 hodin, nyní 24 hodin.

Aktuálně absolvovalo kurzy přes 1100 frekventantů, kteří program realizují v mateřských a základních školách, ale i některých dalších organizacích, jako např. v mateřských centrech, v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálněpedagogických centrech apod. Otevřela se tak možnost zajistit systematickou předškolní přípravu pro daleko širší okruh dětí. Poskytnout systém předškolní přípravy všem dětem, jejichž rodiče o něj mají zájem.

Cílem vzdělávacích kurzů je seznámit pedagogy s problematikou přípravy dětí na školní docházku; s možnostmi, jak minimalizovat případné nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte; s prevencí školního neúspěchu, se snížením rizika specifických poruch učení formou skupinové práce za spoluúčasti rodiny. Důraz je kladen na rozvoj jednotlivých schopností dítěte potřebných pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a počítání, rozvoj myšlení, řeči, soustředění, emočních a volních procesů, sociálních dovedností.

Akreditovaný program pro pedagogy *Edukativně stimulační skupiny* akceptuje obecné principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s ohledem na specifika dětí tohoto věku a při respektování tzv. individuálního přístupu. Vychází z individuálních vzdělávacích potřeb dítěte předškolního věku, zaměřuje se na vytváření základních kompetencí důležitých pro pokračování ve vzdělávání. Jeho cílem je, aby dítě v rámci svých předpokladů dosáhlo takového stupně zralosti a připravenosti na školu, aby bylo schopno účastnit se výchovně-vzdělávacího procesu bez obtíží nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a zvědavostí. V rámci předškolní průpravy se snažíme minimalizovat nerovnoměrnosti ve

vývoji, a tím do budoucna eliminovat výukové obtíže. Přestože systém činností (posloupnost, zvyšování obtížnosti) je v programu skupin dán náplní jednotlivých lekcí, nemůže být neměnný. Program musí respektovat potřeby jednotlivce, je nutno ho přizpůsobit složení konkrétní skupiny. Děti ve skupině nemusí být na stejné vývojové úrovni, a tudíž potřebují podněty na jiné úrovni obtížnosti.

Z tohoto důvodu je kurz z velké části zaměřen na vysvětlení vývojových fází ve sledovaných oblastech, jako je jemná motorika, grafomotorika, řeč, fonologické uvědomování, zrakové a prostorové vnímání, základní matematické představy. Následně se pedagogové seznamují s činnostmi, které rozvíjejí jednotlivé oblasti v posloupnosti od jednodušších činností po obtížnější v závislosti na přirozených vývojových fázích dané oblasti. Neméně důležité je však také vedení pedagogů k tomu, aby si všímali interakcí mezi rodiči a dítětem, aby podporovali rozvoj komunikace a spolupráce mezi rodičem a dítětem, věnování pozornosti dítěti ze strany rodičů. Aby svým přístupem byli rodičům modelem vhodných výchovných intervencí v oblasti motivace, adekvátní podpory; v navození, udržení zájmu a koncentrace dítěte pro danou činnost, pro pokračování v činnosti, i když se dítěti vše hned nedaří.

Na akreditovaném programu *Edukativně stimulační skupiny* přednášejí speciální pedagogové a psychologové, kteří mají praktickou zkušenost s vedením skupin.

Analýza velkého množství závěrečných hodnocení absolventů akreditovaného programu ukázala, že kurz byl pro ně dostatečně výstižný a obsáhlý k tomu, aby mohli zahájit *Edukativně stimulační skupiny* na svém pracovišti. Absolventky kurz hodnotily jako vyvážený mezi teorií a praxí; oceňovaly jeho propracovanost, konkrétnost, názornost, poskytl jim srozumitelné informace. Velmi také oceňovaly profesionalitu, erudovanost, vstřícnost přednášejících, příjemnou atmosféru. Kurz splnil jejich očekávání.

Jednotlivé body jsou ilustrovány autentickými výpověďmi pedagogů:

Velmi hodnotím profesionální přístup lektorek, pohodovou atmosféru, dokonalou propracovanost a předávání nejen teoretických znalostí, ale také zkušeností z praxe, ukázky videozáznamů z práce ve skupinkách.

Ucelený systém skupin, provázanost přednášek. Víím, kde začít a čím bych měla pokračovat. Líbila se mi konkrétnost, praktičnost, názornost semináře, množství praktických pomůcek, nabídka literatury, ukázky dětských prací.

Názornost, konkrétnost, odbornost, propojení teorie, materiálů, ukázek a vlastních zkušeností. Dostala jsem se do prostředí poradny a poznala lidi, kteří zde pracují. Víím, kam a ke komu rodiče s dětmi posílám.

Nové informace, které určitě použiji i při běžné práci v MŠ (tedy nejen ve skupinkách). Odbornost, praktické zkušenosti lektorů. Prostor na dotazy a zkušenosti ostatních.

Přínos pro mou praxi. Získání nových informací a utřídění těch informací, které už jsem měla.

Sdílení zkušeností. Příklady, na kterých se daly zdůraznit důležité principy a přístupy, vyzdvižení vývojových fází v jednotlivých oblastech, přístup k dětem a rodičům.

2.2.6. Přínos realizace Edukativně stimulačních skupin pro školy

V MŠ a ZŠ program poskytuje možnost péče a stimulace předškolního dítěte a významnou měrou rozšiřuje spolupráci s rodinou dítěte. Program je dostupný všem. Mateřská škola má tak příležitost rodičovské veřejnosti ukázat své aktivity směřující k rozvoji předškolního dítěte a zapojit do jejich realizace i rodinu. Základní škola má příležitost navázat kontakt s dítětem a jeho rodinou před zahájením školní docházky, vzájemně se seznámit v období, kdy není zapotřebí řešit zdary či nezdary dítěte ve školní výuce. Seznámení pedagogů s rodinou v tomto období může usnadnit budoucí komunikaci se školou. Jak jsme již výše uvedly, program má také funkci preventivní a depistážní.

Edukativně stimulační skupiny propojují tři vrcholy trojúhelníku: MŠ, ZŠ a rodinu. Pomáhají dětem a jejich rodičům přecházet ze břehu, na kterém byla dominující hra, na břeh, kde je hlavní činností plánovitě a systematické učení v podobě kolektivní výuky. Úkolem rodiny, mateřské školy a základní školy je, aby svojí péčí, podporou a stimulací připravily dítě na vykročení, vytvořily spolu s ním most, po kterém plynule přejde; naplnily ho očekáváním, zvědavostí a dychtivostí k objevování nového, dodaly mu důvěru, že vše zvládne.

Pro pedagoga nebo psychologa je tento typ práce velmi diagnostický hodnotný, obohacující. Sleduje dítě v situaci, která je bližší realitě, každodennímu životu po zahájení školní docházky; sleduje dynamiku vývoje dítěte v delším časovém horizontu. Poznává jeho silné i slabší stránky, a to nejen v oblasti kognitivní, ale také osobnostně sociální. Zároveň poznává i rodiče, jejich výchovné postoje, způsoby interakce a komunikace s dítětem, motivovanost k práci s dítětem. Realizace *Edukativně stimulačních skupin* často přináší novou profilaci a také prezentaci práce školy.

Program v době vzniku po současnost je koncipován jako program vytvářející a prohlubující spolupráci dítěte s rodičem a školou (mateřskou, základní), případně poradenským zařízením. Posiluje kompetence rodičů, kteří se tak aktivně podílí na rozvoji schopností svého dítěte, učí se s dítětem pracovat při záměrně vedených činnostech, podporovat dítě v dovednostech, které budou základem pro zvládnání požadavků školy. To je optimální varianta. Je však do určité míry závislá na zájmu rodičů o předškolní přípravu. Program je realizovatelný i bez přítomnosti rodičů. Lze ho uplatnit pro práci s dětmi v tzv. řízených činnostech, tedy jako předškolní přípravu, jako součást celkového výchovně-vzdělávacího působení. V tomto případě se rodiče ochuzují o řadu informací o svém dítěti, o metodice předškolní přípravy; sebe i dítě o vzájemnou spolupráci, společně strávený čas; o návaznost resp. procvičování v domácím prostředí, kde se dítěti dostává individuální péče. Příprava na školu je potom ve větší míře přenášena na pedagogy, kteří musejí činnosti nejen navozovat, ale i procvičovat, a to spíše skupinovou formou. Nicméně při proškolení pedagogů v akreditovaném programu *Edukativně stimulační skupiny* zdůrazňujeme, že v případě potřeby je nutný individuální přístup (míra podnětů adekvátní aktuálním možnostem a schopnostem konkrétního dítěte).

2.2.7. Vývoj Edukativně stimulačních skupin v průběhu více než dvacetileté realizace programu

Jak již bylo sděleno v úvodu, program se v průběhu více než dvacetileté realizace vyvíjel, uprvoval, inovoval v souvislosti s našimi zkušenostmi z práce s dětmi a jejich rodiči, se změnami společenské poptávky.

Náplň skupinového programu doznala čtyřikrát obsahových změn. Inovace byly vyvolány zejména měnícími se potřebami dětí, narůstajícími nerovnoměrnostmi v jejich vývoji. Postupně

bylo zapotřebí cíleněji a ve větším rozsahu posilovat např. všechny roviny řeči včetně fonologického uvědomování, rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky, základních matematických představ.

Kromě potřeb dětí to však byly i materiální podmínky, které vedly ke změnám, zpočátku zejména malá dostupnost a možnosti používání námi doporučených pracovních materiálů ve skupinách (pedagogové si některé pomůcky museli podle návodu vyrábět sami). Postupně proto přibývalo materiálů, zejména pracovních listů pro děti, které byly více méně vytvořeny a vydány za účelem používání ve skupinách. Vznikly tak pracovní listy *Kreslení před psaním* zaměřené na rozvoj grafomotoriky, zrakového a prostorového vnímání; *Jedním tahem* určené na procvičování grafomotoriky a vizuomotoriky, uvolňování ruky před psaním; *Zrakové vnímání I* rozvíjející zrakovou diferenciaci – rozlišení detailů, rozpoznání shody či rozdílnosti v dolnohorním a pravo-levém postavení figur; *Předčíselné představy* zaměřené na porovnávání, řazení, třídění, základy budování pojmu přirozeného čísla; *Sluchové vnímání* zahrnující fonologické uvědomování, zejména uvědomování si slabičné stavby slov, rozlišení první hlásky a posléze i poslední souhlásky, rozvoj sluchové analýzy a syntézy, práci s rýmy.

Výše uvedené pracovní listy byly důležité nejen pro přímou práci s dětmi ve skupině, ale také pro následné procvičování doma. V průběhu času se jevílo, jako by klesala kreativita rodičů v oblasti vymýšlení činností, které by doprovázely zprostředkované učení dítěte rodičem při každodenních činnostech. Jistě za tímto faktem stojí více okolností včetně pracovní vytíženosti rodičů, kteří dají přednost již zpracovanému materiálu. Navíc na potřebu vytvořit pracovní materiály do všech sledovaných oblastí nás upozornila i kontrolní poradenská vyšetření dětí. V těch oblastech, kde byly k dispozici ucelené pracovní materiály, docházelo po ukončení skupin k významným pozitivním posunům. Tam, kde materiál chyběl, byl posun menší. Ukázalo se tedy, že pokud rodiče dostanou podnětové materiály (konkrétní pracovní listy) s jasným návodem, mají větší motivaci a pracují s dětmi efektivněji.

Skupiny také ukazují vyšší potřebu rodičů komunikovat o výchově a vzdělávání svých dětí, být v této oblasti kompetentní a spolurozhodovat. Rodiče si na internetu, sociálních sítích vyhledávají informace, návody, ale mnohdy je pro ně obtížné orientovat se v nich; správně posoudit, které si vybrat a posléze aplikovat do praxe. V posledních letech vnímáme komunikaci s rodiči, jejich podporu ve výchovném vedení dítěte, v rozvíjení jeho samostatnosti a práce schopnosti, jako cíl skupin stejně důležitý a srovnatelný s náměty činností pro práci s dítětem.

S touto skutečností musely začít i více pracovat kurzy pro pedagogy – lektory skupin. Při zahájení akreditovaných programů zpočátku pedagogové vyjadřovali své obavy z přítomnosti a zapojení rodičů. Bylo zjevné všeobecně malé zapojení rodiny do života škol mateřských i základních. V některých školách pedagogové organizovali skupinu nejprve bez přítomnosti rodičů a rodiče zapojovali až posléze. Tento trend však záhy ustupoval. Poradna se snažila napomáhat pedagogům organizací workshopů, kde pedagogové mají možnost vyměnit si zkušenosti, konzultovat s kolegy i s pracovníky poradny. Tradice workshopů pro lektory – absolventy kurzů přetrvává, realizuje se dodnes. Postupně také byla v kurzech zvyšována časová dotace hodin zaměřených na komunikaci pedagogů s rodiči, rodičů s dětmi.

Právě workshopy ukázaly na potíže s přizpůsobením programu dětem, které potřebují snížit obtížnost činností v některé oblasti, či naopak je složení skupiny takové, že je vhodné zvýšení obtížnosti zadávaných podnětů. Ukázalo se, že přestože je v kurzech poměrně velký prostor věnován vývoji jednotlivých oblastí a následnému přiřazení činností, pedagogové nemají zařazování postupných kroků dobře zažitě, mnohdy nejdou postupnými kroky, které systém předpokládá. Pro pomoc učitelům a pro lepší pochopení posloupného řazení činností postupně

vznikaly vývojové škály sledovaných oblastí, které mají diagnosticko-intervenční charakter. Následně byl vytvořen akreditovaný program pro pedagogy *Diagnostika dítěte předškolního věku*. V programu však nejde pouze o diagnostické sledování dítěte, ale o propojenost diagnostiky a intervence.

Diagnostika je zde výchozím bodem k podněcování dítěte, zadávání stimulů. Zároveň vede uživatele v systému intervence od nejjednodušších, vývojově nižších kroků k vývojově vyšším stupňům obtížnosti, respektuje zásadu přiměřenosti podnětů a postupu od jednodušších ke složitějším, náročnějším úkolům, bez zbytečných a škodlivých skoků k příliš náročným, nebo naopak k příliš jednoduchým stimulům.

Záznamový arch umožňuje posouzení každé jednotlivé položky na škále „nezvládá - zvládá s dopomocí - zvládá samostatně“. Úkoly jsou seřazeny podle vývojových posloupností a návazností, a umožňují tak rozvíjet dítě v rozsahu jeho individuálních (aktuálních) možností a potřeb; zároveň ho sledovat v delším časovém horizontu. Mimořádně důležitá je položka „zvládá s dopomocí“, která pedagoga či rodiče inspiruje k hledání konkrétního způsobu pomoci, jenž dítěti umožní úkol zvládnout a postupně si osvojit danou kompetenci.

Tato diagnostika posléze vyšla v knižní podobě (Bednářová & Šmardová, 2007).

V roce 2012 navázala na knižní podobu výše uvedené publikace komplexní metodická pomůcka *Klokanův kufr*. Tento diagnosticko-intervenční nástroj rozšířil a významně zkvalitnil diagnostiku dítěte předškolního věku obecně a zejména u dětí se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

Aktuálně se v PPP Brno realizuje projekt *Diagnosticko-intervenční nástroje jako prevence školní neúspěšnosti a podpora žáků se speciálně vzdělávacími potřebami*. V rámci projektu byla vytvořena standardizovaná *Diagnostika školní připravenosti* a zároveň i intervenční nástroje, respektive nové pracovní materiály pro skupinovou intervenci předškolních dětí a zároveň inovována skripta pro pedagogy zaměřená na práci s intervenčním materiálem ve skupině.

Tímto projektem byla posílena tradice workshopů pro lektory – absolventy kurzů. V průběhu posledních necelých dvou let se setkalo přes 400 účastníků, kteří si vyměnili zkušenosti a seznámili se s novými pracovními materiály, které si odvezli na svá pracoviště.

Všemi těmito aktivitami se snažíme předcházet školnímu neúspěchu dítěte, školnímu selhávání, ale i odkladům školní docházky, které jsou při dostatku péče zbytečné. Zároveň však sledujeme a podporujeme děti, které odklad školní docházky potřebují. Těmto dětem se snažíme zprostředkovat dostatek péče a stimulů tak, aby odkladový rok přispěl k úspěšnému zařazení dítěte do vzdělávacího procesu.

Program je již ověřen dlouholetou praxí nejen v poradenském zařízení, ale i v mateřských a základních školách. Kontrolní vyšetření po absolvování programu, sledování dětí po zahájení školní docházky, zpětné vazby pedagogů a rodičů potvrzují efektivitu programu. V dílčích oblastech je zjevný pozitivní vývoj, děti jsou lépe připraveny na školu v rovině kognitivní i sociální.

2.2.8. Literatura

Bednářová, J., Šmardová, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007.

Bednářová, J., Šmardová, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010.

Bednářová, J., Šmardová, V. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press, 2006.

2.3. Úroveň zrakového vnímání a předmatematických dovedností u předškoláků

Martin Chvál, Lenka Felcmanová, Michaela Kaslová

Tato kapitola popisuje diagnostiku úrovně zrakového vnímání a předmatematických dovedností v projektu CLoSE. Podrobně popisuje použité testy a způsob jejich administrace a prezentuje získané výsledky. V případě testu předmatematických dovedností srovnává výsledky dnešních předškoláků s výsledky dětí na počátku školní docházky v roce 1972. Zrakové vnímání ve spojení s jemnou motorikou patří k tradičně sledovaným dovednostem v rámci diagnostiky školní zralosti od Kerna (1963) přes Jiráska (1970) do současnosti, jak bylo ukázáno v kapitole 2.1. Předmatematické dovednosti zase jsou součástí některých používaných inteligenčních testů pro danou věkovou skupinu dětí. Cílem kapitoly je nejen ukázat úroveň těchto dovedností u současných našich předškolních dětí, ale též dobře charakterizovat proměnné, které vstupují do analýz v kapitole 3.1. jako důležité prediktory pro rozhodování rodičů o odkladu školní docházky, a v rámci longitudinálního výzkumu pak bude předmětem zájmu sledovat i to, jak se daří ve škole dětem s různou úrovní uvedených kognitivních dovedností, ať již nastoupily do školy s odkladem či bez odkladu. Některé úlohy v testech více vypovídají o zralosti centrální nervové soustavy dítěte, některé volené úlohy záměrně vypovídají spíše o péči prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

2.3.1. Význam zrakové percepce a předmatematických dovedností dětí při vstupu do základního vzdělávání a jejich zkoumání

Zrakové vnímání je komplexním procesem zahrnujícím řadu dílčích vzájemně propojených schopností, jejichž společným cílem je efektivní analýza, integrace a syntéza zrakových informací. Do zpracování zrakové informace je zapojena řada kognitivních, exekutivních i emočních procesů. Oblasti, které jsou primárně určeny ke zpracování zrakových informací, tvoří přibližně 30 % mozkové kůry. Rozvoj zrakového vnímání je podmíněn jak růstem a zráním příslušných struktur zrakového analyzátoru a centrální nervové soustavy, tak zkušeností získanou aktivitou a učením. K oběma mechanismům přitom dochází současně a zároveň se navzájem ovlivňují. Velmi významnou úlohu má proto dostatečný přísun adekvátních zrakových podnětů zejména v raném, ale i předškolním věku. Nestandardní zrakové vjemy (např. v důsledku zrakové deprivace či amblyopie) vedou k abnormalitám ve vývoji zrakového vnímání, v jejichž důsledku může dojít k jeho dočasnému i trvalému poškození (Hammill, Pearson, & Voress, 1993; Johnson, 2011; Šikl, 2013).

V předškolním věku a v průběhu prvního roku školní docházky zrakové vnímání dítěte již obvykle dosahuje dostatečné zralosti pro osvojování školních dovedností. Dítě na počátku školní docházky bývá schopné zaměřit pozornost na vybraný zrakový podnět a utlumit ostatní podněty ve zrakovém poli, je schopné analyzovat komplexní obrazec či rozlišit dva symboly lišící se tvarem nebo polohou v prostoru. Dokáže také vnímat správné pořadí objektů v určité sekvenci, díky tomu je např. schopné správně určit a dodržet pořadí písmen ve slově při čtení a psaní (Pokorná, 2010; Vágnerová, 2014).

Nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání může způsobit obtíže při osvojování trivia. Sindelar (2007) zahrnuje zrakové vnímání mezi dílčí funkce podmiňující úspěšné osvojování školních dovedností. Rozlišuje při tom několik úrovní či fází vývoje zrakového vnímání, které jsou

charakterizovány konkrétním výkonem v oblasti zpracování zrakové informace. Dostatečné osvojení vývojově nižší schopnosti přitom podmiňuje osvojení schopností vývojově vyšších. Respektování vývojového hlediska je důležité zejména v intervenci zaměřené na stimulaci rozvoje zrakového vnímání (např. pro dítě není efektivní, pokud je s ním procvičováno rozlišování inverze abstraktních symbolů či zraková paměť, a ono přitom ještě není schopné rozlišit jednoduché tvary lišící se detailem).

Vztahem mezi úrovní zrakového vnímání a školní úspěšností se zabývá řada výzkumných studií. Parham (1998) ve své studii prokázal predikční vztah mezi úrovní zrakového vnímání hodnocenou ve věku šesti až osmi let a výkonem ve čtení a matematice ve věku deseti až dvanácti let. Zároveň bylo zjištěno, že obtíže v senzorycké integraci zvyšovaly riziko školního neúspěchu i u dětí s vyššími intelektovými schopnostmi a sociálním statutem. Boone (1986) se zabýval vztahem mezi zrcadlovými záměnami tvarů písmen a číslic a školním úspěchem. Děti starší devíti let, které chybovaly v testu zaměřeném na rozlišování reverzních figur, dosahovaly horších výsledků v testu zaměřeném na hodnocení výkonu ve čtení a matematice než děti, které tvary písmen a číslic nezaměňovaly. Vztahem mezi vizuo-motorickou integrací a vzdělávacími výsledky ve čtení, matematice a psaní se zabývala např. Kulp (1999). U sledovaného vzorku dětí prokázala vztah mezi výkonem v testu zaměřeném na zrakovou analýzu a vizuo-motorickou integrací a známkami v uvedených oblastech. Vztahu mezi zrakovým vnímáním a výkonem ve čtení se věnoval také Kavale (1982). Ve své meta-analýze integroval data ze 161 studií (celkem 1062 korelačních koeficientů popisujících vztah mezi zrakovým vnímáním a čtenářským výkonem, $N = 32\,500$) a na základě provedených šetření došel k závěru, že existuje dostatečně silný predikční vztah mezi zrakovým vnímáním a výkonem ve čtení.

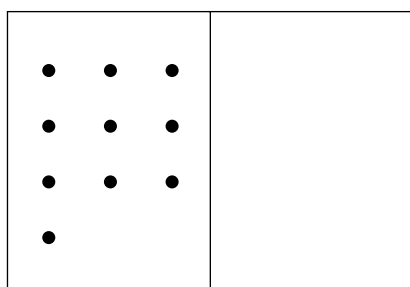
Vzhledem ke skutečnosti, že zrakové vnímání má zejména v prvních letech školní docházky silný vliv na míru úspěšnosti osvojování základních školních dovedností, je hodnocení zrakového vnímání součástí komplexní diagnostiky školní zralosti (srov. např. Vágnerová & Klégrová, 2008).

Předmatematické dovednosti odkazují k dovednostem předškolních dětí, tedy dětí, které zatím nebyly a nejsou systematicky vzdělávány ve školní matematice. Jedná se o komplex různých dovedností, které později pomohou školní matematiku lépe ovládnout. Vedle obecných dovedností, ale pro rozvoj dětských představ směrem k matematice důležitých (motorika, prostorové vnímání, vnímání času a časové posloupnosti, řeč, zrak, sluch, rytmus, koncentrace, paměť), jsou důležité právě specifické předmatematické dovednosti (porovnávání podle velikosti, množství; třídění a tvoření skupin podle druhu, barvy, velikosti a tvaru; řazení, určování množství předmětů; pojmenování tvarů (viz např. Bednářová & Šmardová, 2015)). Předmatematické dovednosti jsou samozřejmě součástí testování předškolních dětí. Jejich zjišťování je různou měrou zahrnuto do testů inteligence, např. ve 4. revizi Stanford-Binetova testu je jedna ze čtyř oblastí označena kvantitativní myšlení, ve Wechslerově inteligenčním testu pro předškolní děti je jeden z dvanácti subtestů nazván aritmetika a dvacet úloh vzrůstající obtížnosti je zaměřeno od znalosti pojmů jako „největší“ či „stejně“ až po sčítání a odčítání s přechodem přes desítku bez zrakové opory (viz např. Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2001). Stejně tak jsou předmatematické dovednosti součástí doporučení pro diagnostiku školní připravenosti, kde jsou sledovány výše uvedené oblasti dovedností. Diagnostice předmatematických dovedností dětí je přisuzován význam zejména proto, že oslabení specifických matematických schopností může předznamenávat obtížné získávání matematických dovedností a problematický přechod

k abstraktnímu myšlení (Bednářová & Šmardová, 2015; Kaslová, 2012), a ohrožovat tak školní úspěch dítěte.

V roce 1972 byl v České republice realizován rozsáhlý výzkum s cca 5 tisíci žáky na počátku školní docházky (Kořínek, 1974). Diagnostický materiál využíval modifikaci úkolů z tehdejších testů „školní zralosti“ (Kern, 1963; Jirásek, 1966) i úkolů z některých zahraničních diagnostických materiálů. Diagnostiku dětí prováděli instruovaní učitelé v prvních dvou týdnech na počátku školní docházky. Instruktaž většiny učitelů proběhla na přípravných seminářích, ostatním byly zaslány podrobné pokyny k zadávání a vyhodnocování. Zpracovány byly výsledky od 5157 dětí. Diagnostika se zaměřovala na následující oblasti: a) motorika a smyslové vady, b) řazení grafických prvků, c) rozvoj řeči a znalost písmen, d) ovládnutí množinových a číselných vztahů, e) kresba postavy, předpoklady pro psaní a obkreslování geometrických tvarů, f) hudební připravenost, g) pracovní tempo a vytrvalost. V oblasti ovládnutí množinových a číselných vztahů bylo žákům předloženo při hodinách matematiky 5 následujících úkolů:

Úkol 1: Napodobení předtištěného množinového tvaru (modifikovaný úkol z Kernova a Jiráskova testu, kde byla spodní tečka uprostřed)



Úkol 2: Do kolika dítě „umí počítat“. Zaznamenáno bylo poslední správné číslo v odříkávané vzestupné řadě.

Úkol 3: Znalost číslíc. Děti četly číslíce v tomto pořadí: 2, 1, 3, 4, 5, 6, 8, 7, 9.

Úkol 4: Přiřazení číslíce skupině teček. Tento úkol nebyl vyhodnocen pro nejednotnost v administraci.

Úkol 5: Ústní počítání, tj. sčítání a odčítání bez zrakové opory. Zadáno bylo těchto osm příkladů: 2+1, 1+1, 2+2, 3+2, 3-1, 2-1, 4-2, 5-2.

Tyto úkoly byly inspirací pro tvorbu testu matematických dovedností v projektu CLoSE, který je popsán níže v kapitole 2.3.2. Proto můžeme orientačně porovnat některé dovednosti dětí na počátku školní docházky v České republice v roce 1972 a v roce 2014. Toto porovnání je prezentováno v kapitole 2.3.4.

2.3.2. Data a metody

Zkoumání zrakové percepce a předmatematických dovedností předškoláků v projektu CLoSE

Jak je uvedeno v úvodu, v rámci výzkumu CLoSE bylo dotazováno 2008 rodičů dětí v posledním ročníku mateřské školy. Následně byla u dětí, jejichž rodiče poskytli souhlas s diagnostikou dítěte a dalším sledováním (795 dětí), provedena v období květen-červen 2014 diagnostika předmatematických dovedností a zrakové percepce. Jako doplněk k oběma testům byla použita diagnostika sociálních dovedností, která byla prostřednictvím předložených škál realizována učitelkami dětí. Diagnostika byla do výzkumu zařazena proto, aby bylo možno zkoumat souvislosti mezi kognitivními a nekognitivními dovednostmi dětí a jejich další vzdělávací dráhou.

Test předmatematických dovedností byl vyvinut cíleně pro šetření CLoSE, test zrakové percepce byl pro potřeby výzkumu adaptován z testu již dříve vyvinutého na Katedře speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Testy byly v mateřských školách administrovány společně v rámci jednoho, v ojedinělých případech maximálně dvou dnů, na základě předem domluvené návštěvy. Test matematických dovedností děti řešily s výjimkou jedné úlohy individuálně na základě pokynů administrátorky. Test zrakové percepce byl spolu s jednou matematickou úlohou administrován skupinkám maximálně osmi dětí. Administrátorkami testů bylo 12 pečlivě proškolených studentek PedF UK. Časový plán a prostředí pro zadávání testů dětí bylo domluveno individuálně mezi administrátorkou a učitelkami v mateřské škole tak, aby se minimalizoval vliv únavy dětí a rušivé situace odvádějící jejich pozornost od testování. Test zrakové percepce byl ve většině případů zadáván v brzkých dopoledních hodinách. Následovala individuální diagnostika matematického testu, která trvala většinou mezi 10 a 14 minutami, maximální rozpětí bylo od 5 do 25 minut.

Výsledky dětí byly následně přepsány z formulářů do elektronické databáze podle předem připravených pokynů. Čtyři úlohy byly pro zajištění vyšší míry objektivit vyhodnocovány centrálně jednou hodnotitelkou zaškolenou od autorek testů. Poté byla data na základě kódů dětí sloučena a dále statisticky zpracovávána, včetně napojení na data z dotazníků jejich rodičů a informací o sociálních dovednostech poskytnutých učitelkami.

V této stati podrobně popisujeme charakteristiky testů, jejich výsledky a souvislost výsledků testů s rodinným zázemím. Souvislostí výsledků s dalšími charakteristikami se zabývají jiné kapitoly této knihy.

Test zrakového vnímání

Test zrakového vnímání, který sloužil jako základ pro konstrukci testu pro šetření CLoSE, byl vyvinut na Katedře speciální pedagogiky PedF UK Lenkou Felcmanovou. Jedná se o diagnostický nástroj zaměřený na vybrané složky zrakového vnímání včetně vizuomotorické koordinace. Je vhodný zejména k využití v rámci diagnostiky školní zralosti. Test sestává ze šesti subtestů obsahujících celkem 46 položek a je určen k individuální i hromadné administraci (Felcmanová, 2013).

Subtest 1 je zaměřen na rozlišení statických inverzních (reverzních) figur. Jedná se o obrazy identické tvarem, ale lišící se otočením podle horizontální nebo vertikální osy. Schopnost rozlišit horizontální inverzi se rozvíjí mezi pátým a šestým rokem věku dítěte. Rozlišení tvarů otočených podle vertikální osy je náročnější a obvykle je zvládají děti ve věku šesti až sedmi let. Vykazuje-li dítě při nástupu do školy velkou četnost chyb v rozlišení inverzních figur, je

pravděpodobné, že se u něj projeví obtíže při osvojování tvarů písmen a číslic (Vágnerová, 2014; Pokorná, 2010). Subtest obsahuje celkem sedm položek obsahujících převážně abstraktní obrazce. Děti mají za úkol vyhledat obrazec, který se liší od ostatních otočením podle horizontální nebo vertikální osy.

Subtest 2 zahrnuje tři položky zaměřené na zrakovou syntézu. Tato schopnost se uplatňuje zejména při konstrukčních úlohách. Děti z nabídky vybírají obrazec, který svým tvarem odpovídá zobrazenému rozstříhanému obrazci. Splnění úloh v subtestu 2 zároveň vyžaduje schopnost mentální rotace s dvojdimenzionálními obrazci.

Subtest 3 hodnotí vnímání konstantnosti tvaru. Frostigová (1972) konstantním vnímáním tvaru (*Form Constancy*) označuje schopnost rozpoznání určitého tvaru nezávisle na jeho velikosti, poloze nebo barvě či textuře. Tato schopnost je významná pro rozpoznávání objektů. Vágnerová (2014) uvádí, že schopnost dítěte vnímat tvarovou konstantu se rozvíjí od třetího měsíce věku, konstanta velikosti objektu se (ještě ne zcela rozvinutá) poprvé objevuje okolo šesti měsíců věku. Subtest obsahuje celkem jedenáct položek. Děti mají za úkol v uvedených obrazcích identifikovat čtverec.

Subtest 4 se zaměřuje na rozlišení figury a pozadí. Jedná se o schopnost vydělit určitou část z komplexní zrakové informace. Umožňuje zaměření pozornosti na v daný okamžik důležitý prvek (např. jedno slovo či písmeno v souvislém textu) a eliminovat bezúčelné registrování všech podnětů ve zrakovém poli (Sindelar, 2007; Šikl, 2013). Johnson (2011) uvádí, že schopnost rozlišit nepřekrývající se oblasti v sítnicovém obrazu byla prokázána již u novorozeneckých dětí a schopnost rozlišit dva navzájem se překrývající objekty u čtyřměsíčních dětí. Úkolem dětí v tomto subtestu je vyhledat na rušivém pozadí geometrické útvary. Subtest je rozdělen do dvou úloh, z nichž první obsahuje pět a druhá šest položek.

Subtest 5 obsahuje úlohy zaměřené na zhodnocení rozlišení figury a pozadí a také vizuo-motorické koordinace (integrace). Jedná se o schopnost využít informace přijímané zrakem k realizaci motorických úkonů, zejména ruky (srov. např. Berry & Berry, 2010; Schneck, 2005, 2010). Zatímco vizuálně-percepční schopnosti umožňují člověku porozumět tomu, co vidí, a jsou nezbytné pro funkční zpracování zrakové informace, schopnosti zahrnované do oblasti vizuo-motorické integrace jsou nezbytné pro převod zrakové informace do vhodné motorické reakce, jakou je např. kreslení, psaní nebo užívání ručních nástrojů. Brown a Hockey (2013) o vztahu zrakového vnímání a vizuo-motorické integrace uvádějí, že se jedná o dva oddělené systémy, které se však vyvíjejí paralelně a mají k sobě velmi úzký vztah. Děti v tomto subtestu mají za úkol ve třech úlohách obtáhnout kontury geometrických tvarů, které se navzájem prolínají. Hodnocena je schopnost dodržet tvar jednotlivých obrazců i kvalita obtahu. Subtest obsahuje celkem devět položek.

Subtest 6 je zaměřen na vizuomotorickou koordinaci. Obsahuje tři položky, v nichž mají děti za úkol překreslit obrazec podle uvedeného vzoru.

Pro účely projektu CLOSE byly zvoleny subtesty 1, 2, 4, 5 a 6. Subtest 3 byl vyřazen z důvodu relativně vyšší časové náročnosti a menší jasnosti interpretace některých položek tohoto subtestu odrážející se i do výsledků položkové analýzy.

Následující psychometrické vlastnosti uvedené v tabulce 2-1 jsou spočítány na dvou odlišné

získaných vzorcích. První byl získán autorkou testu převážně v letech 2010 až 2012 u dětí ve věku 5 let 0 měsíců až 7 let 1 měsíc. Vzorek zahrnoval děti ze všech krajů České republiky, včetně dětí z národnostních a etnických minorit. Struktura vzorku odpovídala struktuře obyvatelstva podle velikosti sídla. Ze vzorku 1234 dětí byla úplná data od 1185 dětí, a na těchto datech jsou tedy prezentovány i níže uvedené psychometrické vlastnosti testu. Druhý je vzorek dětí z projektu CLoSE.

Tabulka 2-1 Reliabilita testu

Subtest	Počet úloh	Maximum bodů	Cronbachovo alfa	
			LF	CLoSE
1	7	7	0,718	0,700
2	3	3	0,339	0,454
3	11	11	0,603	---
4	13	13	0,777	0,829
5	9	9	0,699	0,709
6	3	5	0,483	0,482
TEST LF	46	48	0,840	
TEST CLoSE	35	37	0,832	0,820

Poznámka: LF jsou výsledky získané na vzorku autorky testu. Kurzívou označené hodnoty u testu CLoSE jsou hodnoty spočítané na vzorku autorky testu jen na těch úlohách, které byly použity v testu CLoSE, aby bylo možné porovnat srovnatelné parametry obou vzorků.

Z tabulky je vidět, že parametry testu zjištěné na obou vzorcích jsou srovnatelné a že vynechání subtestu 3 v projektu CLoSE znamenalo jen zanedbatelné snížení reliability testu.

Tabulka 2-2 Vzájemné korelace subtestů

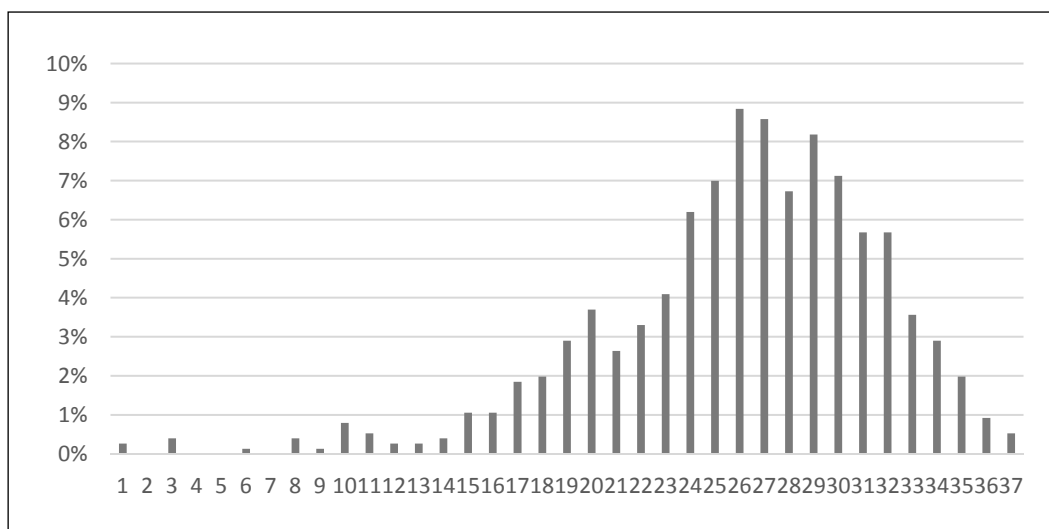
		data autorky testu						TEST LF
		sub_1	sub_2	sub_3	sub_4	sub_5	sub_6	
data CLoSE	sub_1		0,33	0,34	0,34	0,34	0,41	0,70
	sub_2	0,27		0,25	0,29	0,24	0,27	0,52
	sub_3	---	---		0,27	0,18	0,27	0,64
	sub_4	0,25	0,17	---		0,26	0,25	0,66
	sub_5	0,26	0,21	---	0,19		0,43	0,66
	sub_6	0,44	0,23	---	0,20	0,37		0,65
	TEST CLoSE	0,65	0,45	---	0,68	0,69	0,64	

Poznámka: Nad diagonálou jsou korelace spočtené na datech autorky, pod diagonálou na datech CLoSE.

Tabulka korelací subtestů ukazuje, že všechny subtesty korelují s celým testem srovnatelně od 0,64 do 0,70, výjimku tvoří o něco nižší korelace u subtestu 2. To může být způsobeno tím, že subtest je zaměřen na zhodnocení zrakové syntézy vyžadující mentální manipulaci s jednotlivými segmenty obrazce. Jedná se tedy o komplexnější schopnost, která vyžaduje zapojení více dílčích schopností nutných pro identifikaci objektu. Navíc se jedná o úlohu, se kterou děti obvykle nemají žádnou zkušenost, na rozdíl od ostatních, se kterými se mohou setkávat v dětských časopisech či v rámci činnosti v MŠ. To může též způsobit určité riziko nepochopení instrukce u hromadné administrace právě z důvodu absence předchozí zkušenosti s řešením podobné úlohy.

Celkové skóre testu je dáno součtem bodů z jednotlivých subtestů. Rozložení výsledků dětí v projektu CLoSE ukazuje graf 2-1.

Graf 2-1 Rozložení bodů v testu zrakového vnímání



Určité skoky v rozdělení jsou dány zejména diferencemi v rozložení bodování jednotlivých subtestů.

Z rozdělení je patrné, že test je konstruován spíše jako test ověřující, kdy se předpokládá, že děti, které mají nastoupit do základní školy, jsou ověřovanými dovednostmi vybaveny. Test pak přesněji rozlišuje mezi dětmi se slabšími výsledky (od 23 bodů níže). K zajištění dostatečného rozlišování u dětí se slabšími a na druhé straně i s výbornými výsledky byly bodové výsledky převedeny na steny¹⁵ plošnou normalizací. Tím bylo získáno i normální rozdělení výsledků, které je výhodné i pro další statistické analýzy, ve kterých je normalita dat předpokládána.

Test předmatematických dovedností

Autorkou úloh testu předmatematických dovedností je Michaela Kaslová z Katedry matematiky

¹⁵ Steny jsou 10ti stupňová škála s normálním rozdělením se středem 5,5 a směrodatnou odchylkou 2. Výsledky jsou vyjadřovány celočíselně.

a didaktiky matematiky PedF UK, koncepci testu vytvářel Martin Chvál z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK, na pilotáži úloh a přípravě pomůcek se významnou měrou podílela doktorandka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze Jana Korábová.

Cílem testu nebylo diagnostikovat školní zralost či připravenost dítěte na školu, jak je toto realizováno v pedagogicko-psychologických poradnách či při zápisech dětí do školy. Autoři testu chtěli, aby měl test více rozlišující charakter, proto jsou některé úlohy obtížnější a jejich zvládnutí není nutnou podmínkou úspěšného startu ve škole. Spíše mohou napovídat, že těm dětem, které je zvládnou, může školní matematika první třídy připadat jednoduchá. Do testu byly záměrně zařazeny jak úlohy, u kterých se předpokládá větší vliv prostředí dítěte na výsledky, tak úlohy s předpokládaným menším vlivem prostředí. Tyto předpoklady byly následně prověřovány. Jak bude uvedeno níže, tyto autorské odhady se i prokazatelně naplnily. Test nese název „test matematických dovedností“¹⁶, ale přesněji řečeno se zaměřuje na utváření vybraných předmatematických představ u předškolních dětí.

Test je dominantně zaměřen na zjištění úrovně porozumění číslu ve vybraných rolích. Začíná prvotním zmapováním porozumění dítěte číslu jako slovu v číselné řadě (úloha B) a postupně graduje přes číslu v roli počtu předmětů a počtu zvuků (úloha C) až po zjišťování úrovně uchopení čísla jako počtu bez přímé zrakové opory při „odčítání“¹⁷ (přechod do fáze konkrétních operací dle Piageta - úloha E). Z tohoto důvodu a s oporou o výsledné psychometrické analýzy byl vytvořen i samostatný skór z těchto úloh CELKEM_M_CISLO. Do tohoto skóru byla zahrnuta i úloha G, kde je číslu v roli číslice a tato úloha má též vyšší korelační koeficient s úlohami zahrnutými v tomto skóru (viz tabulka 2-4). Skór CELKEM_M_CISLO tedy charakterizuje úroveň porozumění dítěte číslu v rolích slovo, číslice, počet se zrakovou oporou i bez ní.

Zaměření na číslu je doplněno úlohami F a I. Úloha F je zaměřena na vnímání periodicity, úloha I na vnímání struktury - ověřují tedy důležité dovednosti, které jsou předpokladem následného utváření matematických představ. Jejich výhodou také je, že jsou z hlediska administrace časově málo náročné. Vliv prostředí na výsledky v těchto úlohách se předpokládá spíše menší. Oproti tomu úloha G záměrně identifikuje cílené působení prostředí (ať už rodiny, nebo mateřské školy) při přípravě dětí na školu. Úlohu I je možné zadat v rámci skupinové administrace s jiným testem, v projektu CLoSE byla zadána spolu s testem zrakové percepce.

Test obsahoval celkem 9 úloh, kde úlohy A (otázka na věk dítěte) a úloha H (výzva pro dítě k zadání úkolu pro administrátorku) byly součástí zahájení, resp. ukončení rozhovoru. Pro nejasnost interpretace jejich výsledků nejsou výsledky dětí bodovány a zahrnuty do celkového skóre v testu. Za úlohy zde označujeme samostatně bodované jednotky v testu. Někdy jde o jednotlivou úlohu (např. úloha D), někdy o několik na sebe v dialogu navazujících úkolů ověřujících shodnou dovednost (např. B, C, E), někdy o jedno zadání, ale s několika uplatněnými úhly pohledu při vyhodnocení (úloha I)¹⁸. Přehled úloh použitých v testu a jejich charakteristik uvádí tabulka 2-3.

¹⁶ Název testu je záměrně odborně „volnější“ a zjednodušující, vycházející vstříc laickému pohledu na úlohy zařazené do testu.

¹⁷ Odčítání je uvedeno v uvozovkách z toho důvodu, že ne u všech dětí, které dokáží řešit početní úlohy s předměty do 10, lze výsledky interpretovat jako dovednost odčítání. Může se jednat jen o pamětní vybavení počtu a odebrání předmětů v představě. Ale jistě se jedná o fázi, která dovednosti odčítání s porozuměním nutně předchází.

¹⁸ Z těchto důvodů nebylo zvoleno běžně užívané označení „subtest“ či „sada úloh“, protože v některých případech by to bylo odpovídající, v jiných však ne.

Tabulka 2-3 Přehled úloh použitých v testu a jejich charakteristik

Úloha	A	B	C	D	E	F	G	H	I
zkrácený název úlohy	věk	slovo	počet	porovnání	bez zraku	řady	číslice	úkol	struktura
max bodů	-	5	7	2	5	4	5	-	7
průměrný počet bodů		3,27	5,73	1,26	2,64	1,33	4,13		4,09
průměrná úspěšnost		65 %	82 %	63 %	53 %	33 %	83 %		58 %

Při testu byly použity následující pomůcky:

- 25 shodných dřevěných kostek, taška na zakrytí kostek / krabice (pro úlohy C, D, případně E);
- kartičky se zapsanými čísly od 0 do 10 (pro úlohu G);
- 16 barevných obrazců vyrobených z tvrdého papíru (3 žluté trojúhelníky, 3 modré obdélníky, 2 žluté obdélníky, 2 červené trojúhelníky, 4 červené čtverce, 2 modré čtverce - pro úlohu C);
- tužka na ťukání (pro úlohu C);
- tužka pro dítě (pro úlohy F a I);
- dva pracovní listy pro úlohu F a 1 list pro úlohu I.

Přesnější charakteristiky jednotlivých úloh jsou uvedeny v následující kapitole s informací o tom, jak se je dařilo dětem řešit.

Při tvorbě celkového skóre testu byl zohledněn jak obsah jednotlivých úloh, tak jejich vzájemné korelace, které ukazuje následující tabulka 2-4. Vzhledem k tomu, že tvar rozdělení bodů u jednotlivých úloh byl velmi různý, byl spočítán vedle Pearsonova korelačního koeficientu (v tabulce nad diagonálou) i Spearmanův koeficient korelace (v tabulce pod diagonálou). Z tabulky je vidět, že věcně nesou oba korelační koeficienty shodnou informaci a že porušené předpoklady pro použití Pearsonova korelačního koeficientu mají minimální vliv na výsledek. To nám dává záruku, že i v dalších korelačních analýzách je možné pracovat s Pearsonovým korelačním koeficientem.

Tabulka 2-4 Vzájemné korelace mezi úlohami

		Pearsonův korelační koeficient						
		MB_ body	MC_ body	MD_ body	ME_ body	MF_ body	MG_ body	MI_ body
Spearmanův korelační koeficient	MB_body		0,360	0,342	0,453	0,311	0,584	0,263
	MC_body	0,341		0,262	0,343	0,211	0,340	0,211
	MD_body	0,331	0,251		0,265	0,200	0,257	0,195
	ME_body	0,467	0,330	0,263		0,288	0,384	0,212
	MF_body	0,325	0,197	0,203	0,303		0,307	0,167
	MG_body	0,588	0,293	0,268	0,397	0,301		0,253
	MI_body	0,261	0,197	0,201	0,221	0,165	0,267	

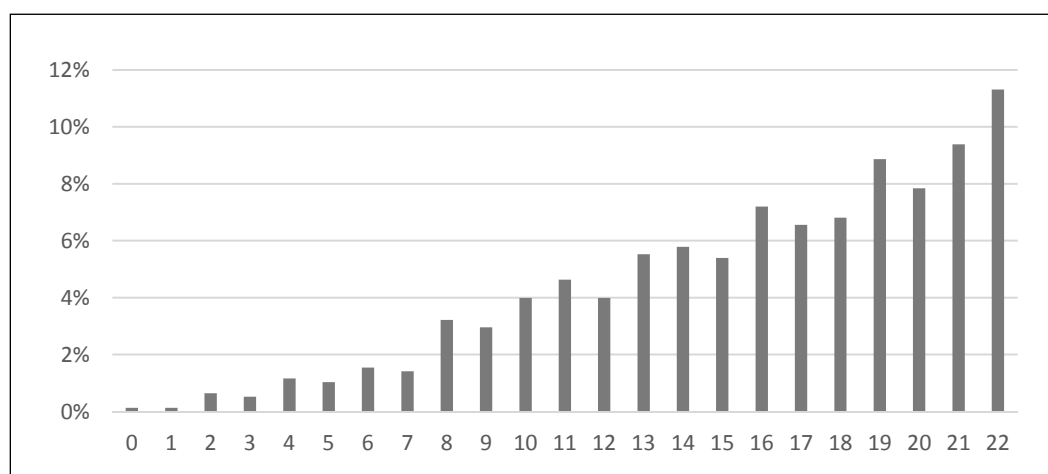
Cronbachovo alfa za všech sedm uvedených úloh je 0,742 (standardizované 0,745) a každá z úloh je pro tuto vnitřní konsistenci přínosná, jak ukazuje tabulka 2-5, byť úloha „struktura“ koreluje s ostatními úlohami nejméně. Proto bylo vytvořeno celkové skóre CELKEM_M v testu prostým součtem bodů ze všech sedmi úloh (tedy vyjma A a H). Maximum bodů v testu tedy bylo 35. K rozložení těchto bodů viz níže.

Protože úlohy B, C, E a G spolu nejvíce korelují (v průměru 0,41 oproti 0,29 původních všech 7 úloh) a navíc se liší od ostatních úloh tím, že se při nich pracuje s čísly, ať už v roli slova, číslic, počtu se zrakem i bez zraku, bylo vytvořeno skóre CELKEM_M_cislo dané součtem bodů pouze z těchto čtyř úloh, jak bylo zmíněno v úvodu této kapitoly. Cronbachovo alfa této škály je 0,729 (standardizované 0,736) a jak ukazuje tabulka 2-5, všechny úlohy zde mají svůj význam. Přesto, že se jedná o škálu tvořenou jen čtyřmi úlohami, je její reliabilita poměrně vysoká. Maximum tohoto skóre je 22 bodů. Rozložení bodů ukazuje graf 2-2.

Tabulka 2-5 Korelace úloh s celkovým výsledkem v testu

Úloha	A	B	C	D	E	F	G	H	I
CELKEM_M	NE	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
alfa bez dané úlohy		0,668	0,713	0,729	0,700	0,727	0,687		0,741
korelace se zbytkem škály		0,619	0,448	0,386	0,510	0,382	0,571		0,323
CELKEM_M_cislo	NE	ANO	ANO	NE	ANO	NE	ANO	NE	NE
alfa bez dané úlohy		0,611	0,715		0,691		0,649		
korelace se zbytkem škály		0,611	0,432		0,502		0,567		

Graf 2-2 Rozložení bodů v testu předmatematických dovedností – proměnná CELKEM_M

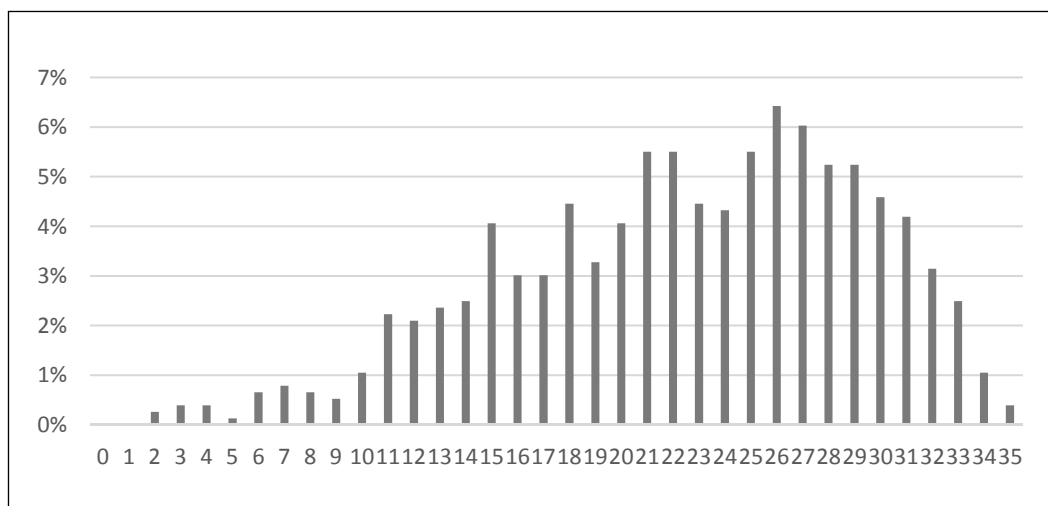


Tento graf ukazuje rozložení skóre testu, které je vytvořeno součtem bodů z jednotlivých úloh. „Zuby“ jsou způsobeny zejména bodováním v úloze „bez zraku“, kde daný „zub“ vzniká tím, že

dětem, které nezvládly první nejsnazší úlohu, nebyly další úlohy v dané části zadány. Pro účely dalších statistických analýz byly tyto bodové výsledky převedeny na steny plošnou normalizací podobně jako u testu zrakové percepce.

Rozložení bodů v dílčí škále CELKEM_M_cislo ukazuje následující graf 2-3.

Graf 2-3 Rozložení bodů v dílčí škále porozumění číslu – proměnná CELKEM_M_cislo



2.3.3. Výsledky

Úroveň zrakové percepce

Tabulka 2-6 ukazuje výsledky dětí v testu zrakové percepce a přináší porovnání výsledků dětí testovaných v projektu CLoSE s výsledky dětí, na kterých autorka testu test standardizovala.

Z výsledků testu zrakové percepce je patrné, že vzorek testovaných dětí v projektu CLoSE odpovídá z hlediska diagnostikované dovednosti vzorku dětí, na kterém autorka testu test standardizovala. Ukazují to nejen průměrné hodnoty bodů a úspěšnosti v subtestech i testu jako celku, ale i variabilita vyjádřená směrodatnými odchylkami. Výraznější odlišnost je jen u subtestů 5 a 6, kde děti v projektu CLoSE měly o něco lepší výsledky v subtestu 6 a naopak horší v subtestu 5. O důvodech možných rozdílů by se dalo jen spekulovat a daly by se hledat v možných odchylkách při administraci a při vyhodnocování těchto subtestů u obou testových souborů. Různí administrátoři mohou v instrukci klást různý důraz na pečlivost provedení. Položky obou subtestů jsou hodnoceny podle kvality provedení a v porovnání s jinými úlohami jsou o něco více závislé na subjektivním názoru a zkušenosti hodnotitele. V každém případě pro test jako celek se tyto odlišnosti vzájemně kompenzují.

Z výsledků je též patrné, že dětem v daném věkovém období již dobře jde vyhledávání shodných či podobných obrazců při rozlišování figury a pozadí (subtest 4) a více dětí v projektu CLoSE mělo problémy s jemnější vizuomotorickou koordinací, která nalezené rozlišení měla graficky zobrazit (subtest 5). Celkově jsou mezi testovanými dětmi poměrně velké rozdíly v dovednostech zrakové percepce promítané při řešení úloh do vizuomotorické koordinace, jak ukazuje směrodatná odchylka celého testu, ale i graf 2-1 (viz výše).

Tabulka 2-6 Výsledky dětí v subtestech a testu zrakové percepce

Subtest	Počet úloh	Maximum bodů	Aritmetický průměr		Směrodatná odchylka		Průměrná úspěšnost	
			LF	CLoSE	LF	CLoSE	LF	CLoSE
1	7	7	5,27	5,56	1,78	1,65	75%	79%
2	3	3	2,04	2,11	0,91	0,93	68%	70%
3	11	11	6,76	---	2,27	---	61%	---
4	13	13	10,99	11,18	2,21	2,18	85%	86%
5	9	9	5,84	4,10	2,17	2,32	65%	46%
6	3	5	2,78	3,41	1,50	1,37	56%	68%
TEST LF	46	48	34,1		6,9		71%	
TEST CLoSE	35	37	27,3	26,0	5,7	5,7	74%	70%

Poznámka: LF jsou výsledky získané na vzorku autorky testu. Kurzívou označené hodnoty u testu CLoSE jsou hodnoty spočítané na vzorku autorky testu jen na těch úlohách, které byly použity v testu CLoSE, aby bylo možné porovnat srovnatelné parametry obou vzorků.

Úroveň předmatematických dovedností

Následující část podrobněji popisuje charakteristiky matematických úloh, způsob jejich zadávání, postup bodování a úroveň a varianty dětských řešení.

Úloha A - věk

Tazatelka se po úvodním představení zeptala na věk a následně vybídla dítě k tomu, aby svůj věk ukázalo na prstech.

Pouze v ojedinělých případech se objevily zjevně chybné odpovědi (např. 2 roky). Chybný počet prstů ukázalo pouze 13 dětí, tedy úspěšnost ve vztahu k předchozí slovní odpovědi je přes 98 %. Úloha tedy velmi dobře splnila svůj účel při navazování kontaktu a povzbuzení dětí k řešení dalších úloh, ale nebyla zahrnuta do bodového vyhodnocení testu. Mezi zajímavé výsledky patří to, že více než 10 % dětí uvedlo věk s polovinou (např. „pět a půl“) a některé děti užily při označení věku i čtvrtiny (4 děti uvedly věk „pět a tři čtvrtě“, 3 děti „šest a čtvrt“ a 3 děti „šest a tři čtvrtě“), některé děti ukázaly tyto výsledky přesně se zlomky prstů.

I když hlavním cílem bylo navázat kontakt s dítětem, ukázalo se, že 98 % dotázaných dětí má správně propojen číselný údaj o věku s modelem na prstech¹⁹.

Úloha B - slovo

Úloha zjišťovala, jak je dítě vybaveno slovní číselnou řadou „jedna“, „dva“, „tři“ atd. a do kolika

¹⁹ Tyto výsledky korespondují i s orientačním zjištěním Jany Kropáčkové z jara roku 1994 (Kropáčková, 1994), kdy ze 17 předškolních dětí všechny uměly ukázat věk na prstech, pouze 2 ukázaly věk i jako zlomek „pět a půl“ a „pět a tři čtvrtě“. Jednalo se o děti rodičů s různou úrovní dosaženého vzdělání a vybraných učitelkami MŠ jako nadprůměrné průměrné i podprůměrné. Jana Kropáčková navíc zjistila, že cca 2/3 dětí ukazuje počet prstů najednou a 1/3 odpočítává postupně po jednom prstu. Toto nebylo ve výzkumu CLoSE sledováno.

zná slovní číselné uspořádání (viz výše v kapitole 2.3.1. úkol 2 v Kořínkové testu). Dítě bylo vyzváno: „Do kolika umíš počítat?“ Následně bylo dítě vybídnuto: „Zkus to.“ Pokud byla identifikována dítětem užívaná desítková periodicitu, bylo dítě zastaveno u čísla 32. Následně bylo prověřeno, zda dítě umí odříkávat číselnou řadu nejen od jedné, ale od dvou čísel zadaných tazatelkou z jemu známé řady (pouze pokud umělo méně než do 10, byla mu zadána jen jedna varianta od 4). Toto zjištění bylo důležité též pro výběr dalších úloh při určování počtu.

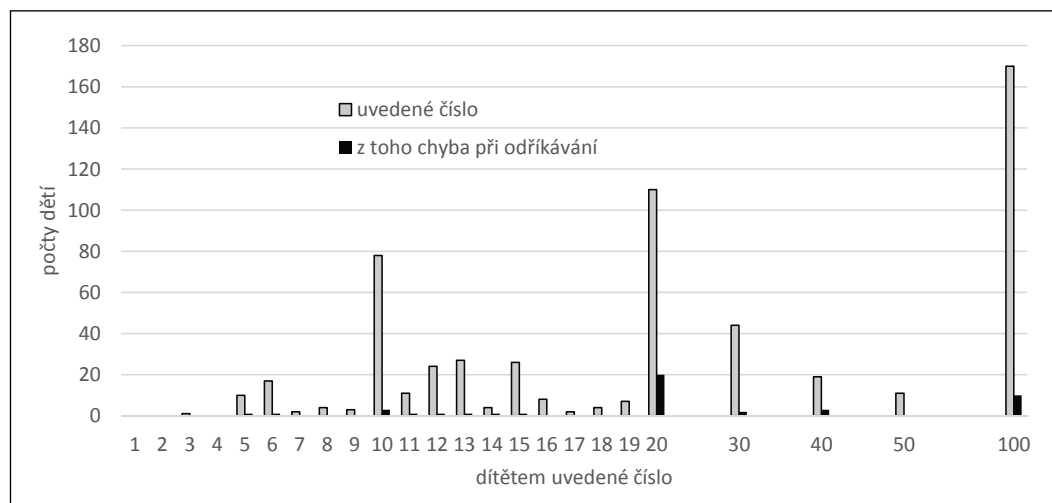
Pro vyhodnocení této úlohy bylo vytvořeno několik kategorií (viz tabulka 2-7). Pokud dítě neovládlo doplňkovou výzvu k počítání ne od jedné, byl mu odečten 1, resp. 2 dílčí body.

Tabulka 2-7 Kategorie pro vyhodnocení úlohy

	Do kolika umíš počítat.	relativní četnosti dětí	B1_ body	chybně 1 (v dané kat.)	chybně 2 (v dané kat.)
KatB1_1	Umí do méně než 10, neumí odříkávat od 4	3 %	0		
KatB1_2	Umí do méně než 10, umí odříkávat i od 4	3 %	1		
KatB1_3	Umí do 10 až 14 včetně	19 %	2	27 %	27 %
KatB1_4	Umí do 15 až 19 včetně	8 %	3	30 %	45 %
KatB1_5	Umí do 20 až 29 včetně	19 %	4	23 %	28 %
KatB1_6	Umí do 30 a více	48 %	5	12 %	7 %

Podrobnější pohled na uváděná čísla ukazuje graf 2-4. V grafu jsou pouze čísla do 20, dále 30, 40, 50 a 100 jako nejčastěji uváděná čísla. Ojedinělým číslům zde nevěnujeme pozornost. Nicméně celkem 9 % dětí uvedlo číslo vyšší než 100. V souboru diagnostikovaných dětí bylo 39 (tj. 5 %), které neuměly odříkat číselnou řadu ani do 10.

Graf 2-4 Do kolika umíš počítat?



U kategorií 3 až 6 byly odečítány body 1 či 2 v případech, kdy dítě neumělo v jednom či obou případech začít odříkávat číselnou řadu od nabídnutých čísel. U kategorií 1 a 2 je toto již zahrnuto, proto se zde body již dále neodečítají. Po uplatnění bodového odečtu je rozdělení bodů následující.

Tabulka 2-8 Rozložení bodů v úloze „slovo“

	0 bodů	1 bod	2 body	3 body	4 body	5 bodů
% dětí	9	11	17	10	15	39

Úloha C – počet

V této úloze bylo dítěti zadáno několik úkolů, které zjišťovaly, zda dítě ovládá číslo v roli počtu, zda umí správně přiřazovat jedna ku jedné slovo k počtu (viz výše v kapitole 2.3.1. úkol 4 v Kořínkově testu). Pro počet byly zvoleny 3 varianty: 1) stejně velké i stejně barevné kostky, 2) různě barevné a různě velké vystřižené rovinné obrazce a 3) zvuky tlesknutím a nepozorovatelným fukáním v pravidelném i nepravidelném rytmu.

V prvním úkolu mělo dítě dát na stranu určený počet kostek. Zvolen byl takový počet, pro který dítě v úloze „slovo“ prokázalo ovládnutí slovního uspořádání. Maximálně bylo voleno 17 kostek. Za správně vybraný počet byly dětem započítány 2 body. Správný počet kostek vybralo 77 % dětí. Správný počet kostek vybralo cca 70 % dětí i z těch, které v úloze slovo získalo málo bodů (ale jim byl zadán přiměřeně nižší počet).

Další úkol ověřoval, zda dítě dokáže odlišit počet jako vlastnost skupiny předmětů od vlastností barva či tvar. Proto bylo dětem nabídnuto několik barevných obrazců (soubor těchto obrazců byl popsán výše) a děti byly vybídnuty, aby nejprve daly na stranu 4 „lístečky“ a později 6 „lístečků“, a po každém vyřešení byly vyzvány, zda to umí i jinak. Pouze 4 % dětí nedala na stranu správně 4 obrazce a 2 % nedala správně šest obrazců. Když už děti obrazce vybíraly, barva a tvar pro ně nehrály roli. Pro vyhodnocení této úlohy bylo tedy zohledněno pouze to, zda dítě vybralo 4, resp. 6 obrazců. Za každý správný výběr jim byl započítán jeden bod. Dva body získalo 90 % dětí, jeden bod 8 % dětí. Pouze 15 dětí zde získalo 0 bodů, přičemž 11 z nich bylo těch, které i chybně určily počet kostek v předcházející úloze.

V úkolu pro určování počtu zvuků byly zvoleny následující varianty:

- 3krát viditelné tlesknutí,
- 4krát fuknutí zespondu stolu v pravidelném rytmu,
- 5krát fuknutí zespondu stolu, mezi 3 a 4. fuknutím byla krátká pauza.

Úspěšnosti těchto variant byly následující:

- 91 %
- 80 %
- 59 %

Za každou správnou odpověď byl započítán 1 bod. Rozložení bodů ukazuje tabulka 2-9.

Tabulka 2-9 Rozložení bodů v úloze „počet – část zvuky“

	0 bodů	1 bod	2 body	3 body
% dětí	4	13	31	52

Celkový počet bodů v úloze *počet* je dán součtem bodů ze všech tří částí (kostky, obrazce, zvuky), přičemž maxima jsou 2, 2 a 3 body. Celkové maximum v úloze *počet* je tedy 7 bodů.

Tabulka 2-10 Rozložení bodů v úloze „počet“

	0 bodů	1 bod	2 body	3 body	4 body	5 bodů	6 bodů	7 bodů
% dětí	0	1	2	5	11	17	21	43

Úloha byla pro děti poměrně snadná, 43 % dětí získalo plný počet bodů, ale přibližně pro 8 % dětí se jednalo o obtížnou úlohu (0 – 3 body), mezi zbývajících přibližně 50 % dětí úloha opět docela dobře diferencovala a identifikovala jistou míru nejistoty při určování počtu.

Korelace úlohy „počet“ s úlohou „slovo“ je 0,36, přičemž 22 % dětí získalo plný počet bodů z obou úloh a 7 % dětí získalo méně než 3 body v každé z těchto dvou úloh.

Úloha D – porovnání

Tato úloha byla zaměřena na to, zda děti dokáží porovnat dvě početně různé množiny shodných předmětů. Zvoleny byly kostky použité i v předcházející úloze. Na jednu hromádku bylo dáno 12 kostek a na druhou 13. Tento počet byl zvolen záměrně tak, aby byl co nejmenší, ale přitom byl přes 10 a aby dítě nemohlo úlohu spolehlivě vyřešit pouze odhadem. Byly sledovány různé strategie řešení. Předpokládalo se, že by úlohu mohly vhodnou strategií zvládnout i děti, které neumí odříkávat číselnou řadu do daného počtu kostek. Předpokladem úspěšného zvládnutí též bylo porozumění slovním vazbám „stejně jako“, „více než“ a „méně než“. Dětem v instrukci bylo nabídnuto, že mohou s kostkami hýbat.

Tuto úlohu dokázalo správně vyřešit 63 % dětí, 22 % dětí jen tipovalo bez zdůvodnění či se „vymlouvalo“, že „do tolika neumí počítat“, 14 % dětí úlohu se snahou vyřešilo chybně. Úloha byla pro celkové skóre v testu hodnocena 2 body za pouze správné a zdůvodněné řešení, tedy 63 % dětí získalo z této úlohy 2 body, ostatní 0 bodů.

Nejčastější strategií řešení bylo samostatné spočítání kostek v obou hromádkách, volilo ji 85 % dětí, přičemž některé děti po sobě provedly kontrolu, dokonce i několikrát, některé děti počítaly jen zrakem, bez ukazování či hýbání s kostkami, 5 % volilo párové dávání stranou, přibližně 7 % dětí volilo strategii buď tvorbou řad (16 dětí), tvorbou samostatných dvojic (15 dětí), či tvorbou sloupců (10 dětí). 18 dětí volilo nějakou vlastní „originální“ strategii, např.:

- dítě dalo kostky z menší hromádky jako vrchní vrstvu na vyrovnané kostky z větší hromádky;
- dítě složilo kostky do útvarů 3x4, přičemž u jedné hromádky jedna přebývala;
- dítě srovnalo kostky po "kamarádech" do trojic a pak do čtverce;
- dítě stavělo věže po 5 kostkách.

Byť jsou korelace s úlohami „slovo“ a „počet“ vysoké (0,34 a 0,26), byly některé děti, které tuto úlohu podle předpokladu zvládly vyřešit správně, byt měly nízké body z předešlých úloh. To

ale znamená, že tyto děti jsou blízko ke správnému pochopení číslu. Číslo v roli slova a počtu si brzy již snadno osvojí.

Úloha E – bez zraku

Tato úloha zjišťovala schopnost dítěte „odečítat“ (určit počet po úbytku předmětů), aniž by mělo zrakovou oporu (viz výše v kapitole 2.3.1. úkol 5 v Kořínkově testu). Záměrně byla vybrána čísla nepřesahující 10, aby počet dětí, které by mohly díky slovní a početní výbavě tuto úlohu zvládnout, byl co největší, a takové výpočty, které lze spíše obtížně uchopit pouhou vizuální pamětí.

Zvoleny byly situace odpovídající těmto výpočtům: $5 - 2$, $7 - 4$, $6 - 2$. První dva úkoly byly realizovány s již užívanými kostkami.

U prvního úkolu se nechalo dítě dostatečně přesvědčit, že má před sebou 5 kostek tak, že si je samo spočítalo. Dále zazněla instrukce: „Za chvíli zavřeš oči, já některé kostky schovám a ty mi řekneš, kolik jsem jich schovala. Zavři oči.“ Po chvílce zazněla nápověda, že si to může zkusit spočítat na prstech.

Další úkoly byly zadány jen těm dětem, které první úkol zvládly.

Úkol „ $7 - 4$ “ byl zadán shodně, ale již bez dodatečné nápovědy s prsty.

Úkol „ $6 - 2$ “ byla zadán takto: „Představ si, že máš 6 bonbonů. Dva jsi snědl(a). Kolik ti jich zbývá?“ Po chvílce mohla zaznít nápověda, že může využít buď prsty, nebo kostky na stole a úloha byla ještě jednou zopakována.

Ukázalo se, že tato úloha byla ze všech nejnáročnější a zase nejlépe diferencovala u nejlepších dětí, předpokládala práci v představě.

Úkol „ $5 - 2$ “ zvládlo 63 % dětí bez nápovědy a 7 % s nápovědou. 30 % dětí tuto úlohu nezvládlo ani s nápovědou. Těmto dětem tedy nebyly zadány následující dvě úlohy.

Úkol „ $7 - 4$ “ zvládlo 53 % z těch, kterým byla úloha zadána (tj. 37 % ze všech).

Úkol „ $6 - 2$ “ zvládlo 54 % dětí bez nápovědy a 25 % s nápovědou z těch, kterým byla úloha zadána (tj. ze všech 38 %, resp. 17 %).

Úlohy byly bodovány tak, že u 1. a 3. byly přiděleny 2 body za řešení bez nápovědy a 1 bod za řešení s nápovědou, za druhou úlohu byl přidělen 1 bod.

Celkový počet bodů z úlohy „bez zraku“ byl dán součtem bodů z daných třech úloh.

Tabulka 2-11 Rozložení bodů v úloze „bez zraku“

	0 bodů	1 bod	2 body	3 body	4 body	5 bodů
% dětí	30	1	11	15	18	24

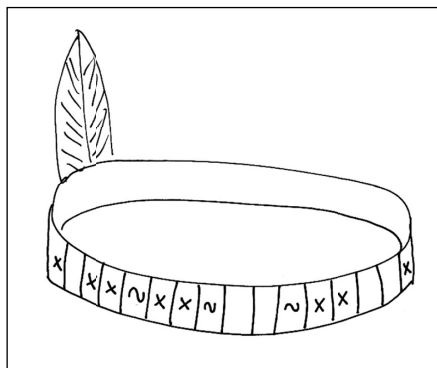
Je dost dětí (cca 12 %), které úlohu „slovo“ zvládly na 3 a více bodů a v úloze „bez zraku“ nezvládly první úlohu. Obráceně to neplatí, pouze necelá 2 % dětí měla v úloze „bez zraku“ 3 a více bodů a v úloze „slovo“ 0 bodů. Jinak řečeno, to, že děti umějí odříkat číselnou řadu do více než 10, ještě neznamená, že by uměly řešit úlohy na odčítání do desíty bez zrakové opory. Navíc tato úloha docela dobře rozlišovala právě mezi dětmi s celkově nejlepšími výsledky v celém testu.

Úloha F – řady

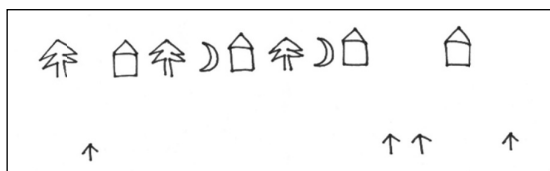
Dětem byly předloženy dvě řady s obrázky zjišťující schopnost dětí vnímat periodicitu. V první řadě měly děti doplnit symboly „křížku“ či „vlnky“ na 5 míst (viz obrázek 2-1), ve druhé řadě na

4 místa, ale řada se skládala ze 3 symbolů (viz obrázek 2-2). Při vyhodnocování obou řad byla kontrolována správnost symbolů na třech oddělených pozicích v řadě, tj. u první řady byla správně hodnocena první pozice, pokud tam byla zakreslena „vlnka“, druhá pozice, pokud byly zakresleny „křížek“ a „křížek“ a třetí pozice, pokud byla zakreslena „vlnka“ křížek. Obdobně i pro druhou řadu. Úspěšnost na jednotlivých pozicích je znázorněna v tabulce 2-12.

Obrázek 2-1 První úloha na řady



Obrázek 2-2 Druhá úloha na řady



Tabulka 2-12 Úspěšnost na jednotlivých pozicích

pozice	úspěšnost
1.	52 %
2.	44 %
3.	47 %
4.	60 %
5.	51 %
6.	56 %

Je pochopitelné, že pozice vyžadující ke správnému řešení dva správně umístěné symboly mají o něco nižší úspěšnost než ty, kde je potřeba jen jeden správný symbol. Ukazuje to na možnost správného řešení na určitém místě prostým tipováním. Vyšší úspěšnost u druhé řady zase ukazuje na to, že první řada byla pro některé děti spíše novým prostředím, ve kterém se učily pochopit, co se od nich očekává. K odstínění tipování při hodnocení úlohy bylo přistoupeno k následujícímu bodování: dva body za každou zcela správně vyřešenou řadu. Dva body za jed-

nu řadu získalo tedy to dítě, které pochopilo periodicitu v řadě a podle toho správně vyplnilo symboly na všechny pozice dané řady.

Celkem tedy mohly děti získat v úloze „řady“ 4 body, pokud měly všechny symboly na všech pozicích správně, 0 bodů získaly děti, které neměly správně ani jednu řadu.

Tabulka 2-13 Rozložení bodů v úloze „řady“

	0 bodů	2 body	4 body
% dětí	52	29	19

Úloha G - číslice

Cílem této úlohy bylo zjištění znalosti číslic (viz výše v kapitole 2.3.1. úkol 3 v Kořínkově testu). Tato úloha byla zařazena záměrně z toho důvodu, že se u ní více než u ostatních předpokládá cílený vliv prostředí - rodiny nebo školky, více než např. u úlohy „slovo“. Dětem byly předloženy na kartičkách napsané číslice od 0 do 10 náhodně rozprostřené po stole. Úkolem dítěte bylo tyto číslice uspořádat do pořadí. Následně administrátorka ukázala na jedno z čísel (8) s dotazem: „Co je tohle za číslo?“ Pokud měla tazatelka pocit, že dítě jen tipovalo, ukázala ještě na jedno (6). Cílem tohoto dodatečného úkolu bylo zjistit, zda dítě kromě uspořádání zná i samostatné přiřazení číslic slovům.

Úloha byla nejprve hodnocena pomocí kódů. Bodové přiřazení bylo učiněno na základě výsledků. Pokud dítě správně pojmenovalo číslici, byl mu připočítán 1 bod. Pouze 5 % dětí z těch, které správně určily celou číselnou řadu správně, nepojmenovalo osmičku. Celkem neumělo pojmenovat číslici 21 % dětí.

Tabulka 2-14 Hodnocení úlohy „číslice“

kód	výsledek dítěte	% dětí	body	% dětí
1	neuspořádá čísla a nepojmenuje žádné	4	0	4
2	neuspořádá čísla a pojmenuje jedno nebo dvě	2		
3	neuspořádá čísla, ale alespoň tři pojmenuje	2	1	6
4	uspořádá alespoň 3 po sobě jdoucí čísla	2		
5	uspořádá 4-6 po sobě jdoucích čísel	9	2	9
6	uspořádá 7-9 po sobě jdoucích čísel	7	3	13
7	uspořádá správně od 1 do 10	6		
8	uspořádá správně od 0 do 10	68	4	68

Tabulka 2-15 Rozložení bodů v úloze „číslice“

	0 bodů	1 bod	2 body	3 body	4 body	5 bodů
% dětí	4	4	8	6	12	65

Úloha H - úkol

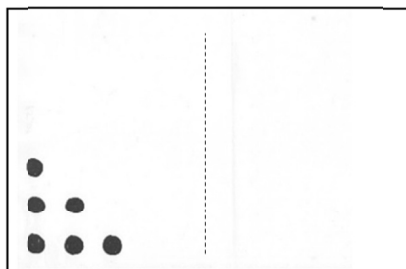
Tato úloha byla součástí uzavření rozhovoru s dítětem. Dítě bylo vybídnuto takto: „To byl poslední úkol. Chtěl(a) bys dát nějaký úkol ty mně?“ Někjaký úkol navrhlo 48 % dětí, tato úloha však nebyla vyhodnocována.

Úloha I - struktura

Tato úloha nebyla součástí individuálního rozhovoru s dítětem, ale byla zadána skupinkově spolu s testem zrakové percepce, z důvodu podobného charakteru úkolu, kdy dítě po společné instrukci samo pracovalo s tužkou a papírem. Záměrem této úlohy je diagnostika schopnosti dítěte vnímat strukturu s ohledem na počet prvků, pravidelnost a současné vnímání pravidelnosti ve dvou směrech (viz výše v kapitole 2.3.1. úkol 1 v Kořínkově testu, inspirovaným úlohou z testu Kernova a Jiráskova).

Dětem byl zadán následující obrázek 2-3 umístěný v levém dolním rohu s instrukcí: „Tady (ukáže se) vidíš obrázek. Sem (ukáže se obecně na druhou polovinu papíru, na kterém byla vyznačena polovina přehnutím papíru) nakresli ten samý obrázek.“ Případně při zopakování instrukce: „Stejný obrázek jako je tento (ukáže se).“

Obrázek 2-3 Úloha na strukturu



Sledováno bylo pět charakteristik výsledku, pro každou charakteristiku bylo zavedeno vlastní kódování s bodovým ohodnocením, a to způsobem uvedeným níže.

I1: Zachování počtu grafických znaků:

- 2 body (6 grafických znaků);
- 1 bod (5 nebo 7 grafických znaků);
- 0 bodů (jiný počet grafických znaků).

I2: Zachování celkové velikosti obrázku:

- 1 bod (kódováno 13 - zachování velikosti základny i výšky);
- 0 bodů (kódováno 11 - zachování pouze výšky, 12 - zachování pouze základny, 0 - porušena velikost základny i výšky).

I3: Zachování struktury trojúhelníku (rozhodující jsou středy grafických znaků):

- 1 bod (kódováno 2 - zachování pravého úhlu);
- 0 bodů (kódováno 1 - jiný trojúhelník, např. pyramida, 0 - zcela jiný tvar).

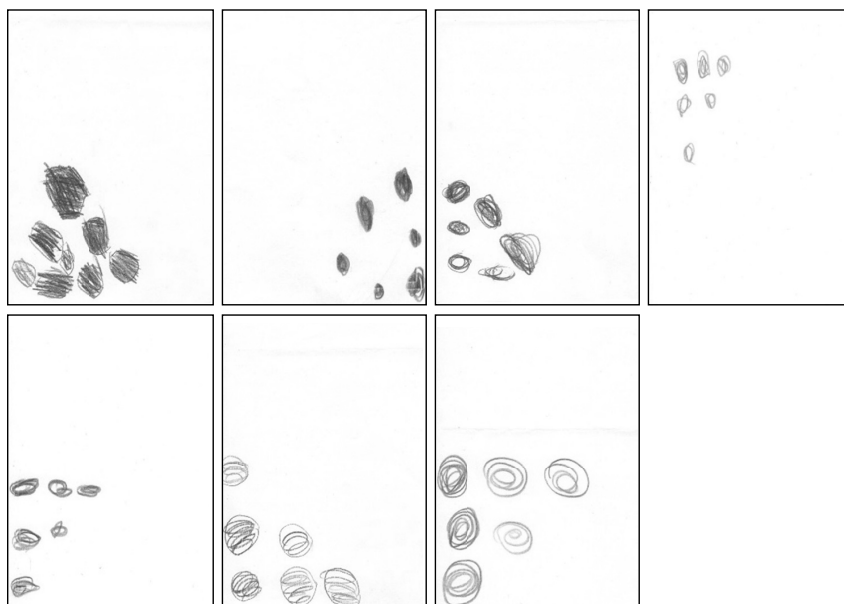
I4: Zachování struktury sítě (pravidelnost mezer):

- 2 body (kódováno 2 - všechny vzdálenosti mezi grafickými znaky jsou pravidelné);
- 1 bod (kódováno 11 - chybí mezery, 12 - obrázek rozdělen na dvě části a v nich jsou mezery pravidelné, 13 - mezery ve sloupcích jsou kratší než v řádcích, ale pravidelné, 14 - mezery v řádcích jsou kratší než ve sloupcích, ale jsou pravidelné);
- 0 bodů (kódováno 0 - vzdálenosti mezer jsou nahodilé).

I5: Konstantnost grafických znaků:

- 1 bod (všechny grafické znaky jsou shodné co do velikosti a tvaru);
- 0 bodů (grafické znaky jsou odlišné - alespoň jeden grafický znak je jiný než ostatní).

Obrázek 2-4 Ukázky dětských řešení



Tabulka 2-16 Relativní četnosti výskytu kódů a bodů

kódy	body		
	0	1	2
I1	8%	8%	84%
I2	0 (60 %), 11 (16%), 12 (8 %), 13 (15 %)		
I3	0 (19 %), 1 (20 %), 2 (61 %)		
I4	0 (45 %), 2 (16 %), 11 (2 %), 12 (7 %), 13 (11 %), 14 (19 %)		
I5	17%	83%	

Z výsledků vidíme, že pro děti bylo nejnáročnější zachování celkové velikosti obrázku a zachování struktury sítě, nejsnazší bylo zachování počtu grafických znaků.

Obsahově bylo kódování vytvářeno tak, aby jednotlivé charakteristiky byly na sobě co nejvíce nezávislé. Tabulka 2-17 ukazuje vzájemné korelace v bodování mezi jednotlivými charakteristikami.

Tabulka 2-17 Vzájemné korelace bodů v úloze „struktura“

I2	I3	I4	I5	
0,08	0,29	0,33	0,24	I1
	0,11	0,14	0,06	I2
		0,43	0,17	I3
			0,11	I4

Celkový počet bodů v úloze „struktura“ je dán součtem bodů z jednotlivých charakteristik.

Tabulka 2-18 Rozložení bodů v úloze „struktura“

	0 bodů	1 bod	2 body	3 body	4 body	5 bodů	6 bodů	7 bodů
% dětí	3	4	8	18	20	29	14	3

Z rozložení bodů je vidět potenciál této úlohy rozlišovat též u dětí s nejlepšími výsledky v celém matematickém testu.

2.3.4. Závěry a doporučení

Vzorek dětí zapojených do projektu CLoSE vykazoval v testu zrakového vnímání srovnatelné výkony jako děti ze standardizační skupiny, jejichž výsledky byly použity k vytvoření norem testu Felcmanové (2013). Určité rozdíly výsledků v subtestech zaměřených na zhodnocení vizuomotorické integrace jsou nejpravděpodobněji dány tím, že na hodnocení zde použitých úloh má větší vliv subjektivní pohled a zkušenosti hodnotitele. V rámci administrace taktéž mohl být u obou skupin odlišně akcentován důraz na pečlivost provedení těchto úloh. Nicméně výsledky za test jako celek jsou u obou skupin srovnatelné.

Jak bylo uvedeno výše, předpokladem úspěšného osvojování čtení, psaní a počítání je mimo jiné právě dostatečně rozvinuté zrakové vnímání. Potřebné míry rozvoje děti obvykle dosahují na konci předškolního věku (srov. např. Sindelar, 2007; Pokorná, 2010; Vágnerová, 2014). Existoval tedy předpoklad, že většina dětí bude v testu úspěšná. Výsledky tento předpoklad potvrdily, zároveň však i v této skupině se vyskytly děti, jejichž výsledky byly nízké (19 a méně bodů z 37 možných získalo 12 % dětí). Případné deficity ve zpracování zrakové informace mohou dítěti ztížit osvojování základních školních dovedností, proto je důležité jejich včasné rozpoznání a zahájení podpory formou reedukačních a stimulačních aktivit, optimálně ještě před zahájením osvojování školních dovedností.

U testu předmatematických dovedností si můžeme dovolit určité historické porovnání díky tomu, že v projektu CLoSE byly dětem zadány některé úlohy podobné jako při rozsáhlém testování před více než 40 lety. Informace o tomto testování jsou uvedeny v úvodu kapitoly. V roce 1972 znalo číslice od 1 do 9 39 % dětí na počátku první třídy (Kořínek, 1974). V roce 2014 65 % dětí čtyři měsíce před nástupem do školy pozná čísla od 0 do 10 a umí je uspořádat do

řady²⁰. Přibližně 40 % dětí umí odříkávat číselnou řadu minimálně do 30, v roce 1972 jich bylo jen 23 %. Přibližně 70 % dětí umí v rozsahu slovního ovládnutí číselné řady počítat předměty (přiřazovat 1 : 1 slovo k předmětu), 24 % dětí spolehlivě odečítá čísla (při ubírání předmětů v představě) do 10 bez zrakové opory, v roce 1972 o něco jednodušší příklady (ne s přechodem přes 5) správně řešilo 19 % dětí.

V kontrastu s těmito pozitivními výsledky přibližně 5 % dětí (tedy v průměru každé dvacáté, tj. zhruba jedno na třídu) nepozná žádnou z číslic od 0 do 10 a neumí odříkat číselnou řadu ani do 10. Ne u všech těchto dětí rodiče uvažovali o odkladu. V roce 1972 bylo přibližně 15 % dětí na počátku první třídy, jejichž úroveň znalostí byla srovnatelná²¹.

Z těchto výsledků je patrné, že do první třídy přicházejí děti z hlediska jejich matematických dovedností velmi různé. Platilo to i v roce 1972, ale od té doby výrazně narostlo procento dětí, které toho „z matematiky“ při vstupu do školy již hodně umí. To je na jedné straně náročná výzva pro výuku, na straně druhé pro autory učebnic a tvůrce požadavků na obsah vzdělávání v počátcích školní docházky, aby potenciál většiny dětí nezůstával od první třídy ležet ladem a nebyl utlumen nudou z toho, že to již umí nebo pokládají za triviální, a aby se zase některé děti nezačaly hned od prvních dnů školní docházky v matematice ztrácet a obávat se její formální stránky.

Tabulka 2-19 Regresní analýza výsledků v testech podle rodinného zázemí

	koeficient determi- nace	Jaké je Vaše nejvyšší ukončené školní vzdělání?	Jaké je nejvyšší školní vzdělání druhého rodiče Vašeho dítěte?	Máte ve Vaší domácnosti více než 200 knih?
CELKEM_M_steny	0,135	0,405***	0,455***	0,354*
CELKEM_ZP_steny	0,071	0,382***	0,210*	0,442**
MB_body	0,097	0,263**	0,359***	0,369**
MC_body	0,030	0,138	0,170*	0,126
MD_body	0,037	0,074	0,094*	0,208**
ME_body	0,075	0,357***	0,309***	0,302*
MF_body	0,044	0,265**	0,218**	-0,056
MG_body	0,093	0,157*	0,351***	0,250*
MI_body	0,029	0,231**	0,093	0,158
CELKEM_M	0,137	1,497***	1,581***	1,354**
CELKEM_M_cislo	0,127	0,915***	1,189***	1,048**

* p<0,001, ** p<0,01, *** p<0,001

²⁰ Vzorok testovaných žáků v roce 1972 a 2014 nejsou zcela srovnatelné. V roce 2014 se testování účastnily i děti, které měly odklad povinné školní docházky. V roce 1972 to byly již děti školní, navíc bylo ve vzorku i pár dětí, které opakovaly 1. třídu. Tato hlediska ještě více zvýrazňují rozdíly v matematických dovednostech dětí v roce 1972 a 2014 na počátku školní docházky.

²¹ V roce 2014 byl realizován výzkum v rámci Integrovaného vzdělávacího projektu (Kropáčková, 2014), ve kterém paní učitelky posuzovaly některé dovednosti u 4 770 předškolních dětí. V konkurenci osmi dovedností bylo „počítání do šesti“ shledáno jako nejméně problematické (v porovnání např. s „rozdělením slov na slabiky“, „dokreslení chybějícího obrázku“, „rozlišování písmen“, ...).

Ještě poukážeme na souvislost výsledků dětí v testech zrakové percepce a předmatematických dovedností s jejich rodinným zázemím. Určité předpoklady o vlivu rodinného zázemí se promítaly již do výběru testů a úloh, které byly v projektu CLoSE zahrnuty. Analýza se opírá o výsledky lineární regrese²² a ukazuje je tabulka 2-19 prostřednictvím koeficientů determinace a regresních koeficientů.

Z tabulky vyplývá následující:

- Výsledky testu matematických dovedností jsou více závislé na vzdělání rodičů než výsledky testu zrakové percepce.
- Podle předpokladu jsou v matematickém testu na vzdělání rodičů nejvíce závislé výsledky v úlohách G (číslo jako číslice) a B (číslo jako slovo) a dále E (výpočty bez zrakové opory), nejméně pak „grafické úlohy“ I a F, ale i D (porovnání) a C (číslo jako počet).
- V některých úlohách je patrná rozdílná proporce vlivu vzdělání jednoho a druhého rodiče. U testu zrakové percepce, stejně jako u úlohy I má větší vliv vzdělání dotazovaného rodiče (což je v 87 % případů matka). Ale u úloh B a zejména G má větší vliv druhý z rodičů. Možná by se dalo zjednodušeně říci, že vzdělanější matky si s dětmi více malují a vzdělanější otcové učí děti odříkávat a číst čísla.

Celkově se dá říci, že výsledky v obou testech jsou silně závislé na sociokulturním zázemí rodiny dítěte. U matematického testu přibližně rozdíl dvou stupňů vzdělání u jednoho z rodičů zvyšuje výsledek o jeden stupeň ve stenech, u testu zrakové percepce je tato závislost menší, navíc přítomnost více knih v domácnosti výsledek zvyšuje přibližně 0,4 stenu.

Výsledky testování předškolních dětí jasně ukázaly, že do prvních tříd základní školy nastupují děti s velmi různou úrovní zrakového vnímání a předmatematických dovedností. Jejich aktuální v testu prokázané úrovně těchto dovedností jsou nejen výsledkem zralosti centrální nervové soustavy, ale i péče prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Tento fakt přináší velké výzvy pro školy a tvůrce učebnic, pracovních sešitů a metodických materiálů. Diferenciace a individualizace ve výuce a v komunikaci s dítětem a rodiči na počátku školní docházky se jeví jako didaktický imperativ, aby na jedné straně nebyl utlumen zájem o poznávání těch dětí, které toho již hodně vědí, a na druhé straně nebyly od počátku odsouzeny k trvalé školní neúspěšnosti ty děti, které nevrůstaly v dostatečně podnětném prostředí odpovídajícím nárokům školy. Učitelky na počátku školní docházky musí také velmi dobře rozpoznávat příčiny selhávání dítěte v úkolových situacích různého druhu a podpořit překonávání těchto překážek ve spolupráci s rodiči a případně i s pedagogicko-psychologickou poradnou a nepodléhat zaškatulkování dítěte s trvalými následky pro jeho rozvoj.

2.3.5. Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika.
- Beery, K. E., & Beery, N. A. (2010). *The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual- Motor Integration*. San Antonio, TX: Pearson Education.

²² Za reprezentanty rodinného sociokulturního zázemí jsme zvolili 3 vybrané položky z dotazníku: nejvyšší ukončené školní vzdělání dotazovaného rodiče (1 - základní bez vyučení, 2 - vyučen/a bez maturity, 3 - středoškolské s maturitou, 4 - vysokoškolské), dále totéž pro druhého rodiče a počet knih v domácnosti (1 - více než 200 knih v domácnosti, 0 - méně).

- Boone, M. C. (1986). Relationship of left-right reversals to academic achievement. *Perceptual and motor skills*, 62(1), 27-33.
- Brown, & Hockey (2013). The Validity and Reliability of Developmental Test of Visual Perception-(DTVP-2). *Physical & occupational Therapy in Pediatrics*, 33(4), 426-439.
- Felcmanová, L. (2013). *Test zrakového vnímání & Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum.
- Frostigová, M. (1972). *Průručka pre administrovanie a interpretovanie vývinového testu zrakového vnímania*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hammill, D. D., Pearson, N. A., & Voress, J. K. (1993). *Developmental Test of Visual Perception*. Austin: Pro-ed.
- Jirásek, J. (1966). Užítí orientačně grafického testu při psychologické diagnostice školní zralosti. *Pedagogika*, 16(6).
- Jirásek, J. (1970). *Pokyny pro administraci a interpretaci Orientačního testu školní zralosti. Testová příručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p, Bratislava.
- Johnson, S. P. (2011). Development of visual perception. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(5), 515-528.
- Kaslová, M. (2012). *Předmatické činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Kavale, K. (1982). Meta-Analysis of the Relationship Between Visual Perceptual Skills and Reading Achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 15(1), 42 - 51.
- Kern, A. (1963). *Sitzenbleiberelend und Schulreife*. Freiburg: Verlag Herder.
- Kořínek, M. (1974). *Dítě na počátku školní docházky*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Kropáčková, J. (1994). *Utváření představ o přirozeném čísle*. (Diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze.
- Kropáčková, J. (2014). Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. (Pedagogická diagnostika a následná intervence v MŠ.) In Syslová, Z. Rodová, V. (Eds.) *Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. s.252-258. Brno: Pedagogická fakulta MU. CD-ROM.
- Kulp, T. M. (1999). Relationship between Visual Motor Integration Skill and Academic Performance in Kindergarten through Third Grade. *Optometry and Vision Science*, 76(3), 159 - 163.
- Parham, L. D. (1998) The Relationship of Sensory Integrative Development to Achievement in Elementary Students: Four-Year Longitudinal Patterns. *Occupational Therapy Journal of Research*, 18(3), 105-127.
- Pokorná, V. (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Schneck, C. M. (2010). A frame of reference for visual perception. In P. Kramer, & J. Hinojosa (Eds.), *Frames of Reference for Pediatric Occupational Therapy*. Baltimore, MD, Lippincott: Williams & Wilkins.
- Schneck, C. M. (2005). Visual perception. In J. Case-Smith (Ed.), *Occupational Therapy for Children*. St Louis, MO: Elsevier Mosby.
- Sindelar, B. (2007). *Deficity dílčích funkcí. Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava*. Brno: Psychodiagnostika.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Šikl, R. (2013). *Zrakové vnímání*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2014). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.

3. Přejchod do základního vzdělávání

Přejchod z předškolního do primárního vzdělávání vyžaduje od rodičů dvě zásadní rozhodnutí: rozhodnutí o případné žádosti o odklad povinné školní docházky a následně rozhodnutí o výběru základní školy, kterou bude dítě navštěvovat. Obě tato rozhodnutí mohou zásadním způsobem ovlivnit nejenom další vzdělávací dráhu dítěte, ale také sociální prostředí, ve kterém bude formována jeho osobnost.

Rozhodnutí o odkladu je dle české legislativy ponecháno na bedrech rodičů. I když jejich žádost o odklad musí být podložena posudkem školského poradenského zařízení a dětského lékaře nebo klinického psychologa, neexistuje jednotná metodika, která by zaručila, že děti se srovnatelnými vývojovými charakteristikami budou vzhledem k odkladu posouzeny obdobně.

O dopadech současného pojetí odkladů víme jenom velmi málo. Dosud nejsou k dispozici aktuální doklady o tom, nakolik jsou odklady povinné školní docházky empiricky opodstatněné, tedy zda používané diagnostické metody dovedou s přiměřenou spolehlivostí rozpoznat žáky, kterým by odklad skutečně prospěl, a zda odklady zvyšují úspěšnost žáků ve vzdělávacím systému. Zajímavé by bylo také prozkoumat, jakým způsobem vysoký podíl odkladů ovlivňuje úspěšnost žáků, kteří povinnou školní docházku zahájili v řádném termínu.

Druhým významným rozhodnutím je rozhodnutí o výběru školy. Již od počátku devadesátých let si rodiče mohou vybírat školu pro své dítě. Zkušenosti ze zahraničí ukázaly, že ne všechny děti mají stejné šance, že jejich rodiče pro ně budou školu vybírat. Školy obvykle více vybírají vzdělanější a movitější rodiče majoritního etnika, kteří jsou schopni o školách získat relevantní informace. To má pak dopady na sociální složení škol, ale také na vzdělávací výsledky žáků. Analýzy dat PIRLS 2011 (ČŠI, 2014) ukázaly, že v ČR není jedno, do které školy a do které třídy v rámci této školy žák chodí – rozdíly mezi školami i třídami jsou poměrně velké.

Třetí oddíl proto přináší podrobnější informace o roli jednotlivých aktérů při rozhodování o odkladu školní docházky, o důvodech odkladů a o faktorech na straně dítěte a na straně rodiny, které predikují rozhodnutí o odkladu školní docházky. V další části je pak pozornost věnovaná výběru základní školy a utváření postojů rodičů k možnosti výběru školy. Závěr této části je věnován postojům učitelů, u nichž je prokázáno, že do značné míry rozhodují o ochotě a schopnosti škol přijímat a kvalitně vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1. Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte

David Greger

Odklady školní docházky představují fenomén, který je v ČR využíván podstatně více než v zahraničí. O to více je důležité porozumět mechanismům, které rodiče vedou k volbě odkladu nástupu do školy pro své dítě. Kapitola s využitím první vlny šetření CLoSE mezi rodiči žáků předškolního ročníku mateřské školy hledá odpověď na otázku, jaké faktory ovlivňují rozhodování rodičů o odkladu nástupu do školy.

3.1.1. Úvod

Odklady školní docházky jsou fenoménem, jehož vývoj od počátku 50. let 20. století po současnost popsal v samostatné kapitole této knihy Václav Mertin. Poukázal na skutečnost, že rozvoj diagnostiky školní zralosti (či školní připravenosti v řeči pedagogů) má své kořeny v medicínském přístupu a že pro dnešní dobu již je poněkud zastaralý a nevhodný. Přesto však praxe zjišťování školní zralosti je velmi rozšířená a ne dostatečně zpochybňovaná, a naopak počty odkladů školní zralosti jsou v ČR nebývale vysoké. V. Mertin ve své kapitole uvádí, že by „odklad školní docházky měl být vyhrazen pro minimální počty výrazných případů s jasnou zdravotní nebo psychologickou indikací“, na jiném místě kapitoly pak specifikuje, že by mělo jít přibližně od 2-3 % dětí ve věku nástupu do školy. Jak ukazují hodnoty tabulky č. 3-1, MŠMT má v rámci statistik dostupná data od roku 1999, kdy již byla míra odkladů více než 20 % v populačním ročníku. Nejvyšší hodnoty dosáhla v roce 2001 a od této doby pak klesala na hodnotu současných 19,34 %.

Tabulka 3-1 Vývoj podílu dětí s odkladem školní docházky od r. 1999

1999	21,95%	2007	23,14%
2000	24,09%	2008	22,84%
2001	26,06%	2009	22,78%
2002	24,84%	2010	22,44%
2003	23,64%	2011	22,37%
2004	24,19%	2012	22,19%
2005	25,23%	2013	19,60%
2006	23,70%	2014	19,34%

Tedy téměř každé 5. dítě v ČR nastupuje do základní školy o rok později, než stanovuje školský zákon, a jeho rodiče tak pro dítě volí odklad školní docházky. Žel statistiky MŠMT neumožňují odhalit, kdy došlo k tomuto výraznému nárůstu odkladů, neb starší statistické ročenky MŠMT údaj o podílu odkladů školní docházky neposkytují. Základem tak mohou být aspoň odhady či citace v jiné odborné literatuře. Z dostupných zdrojů jsme pouze v rozsáhlém výzkumu M. Kořínka (1974) dohledali, že v jeho rozsáhlém souboru 5174 žáků 1. ročníku ZŠ z celé ČR

tvořily děti, které nastoupily do školy s odkladem (tedy byli starší 7 let), pouze 2,79 %, tedy zhruba podíl, který i pro dnešek doporučuje V. Mertin jako únosnou hranici. Přičemž dodejme, že ve stejném souboru žáků bylo ještě více dětí, které do školy nastoupily dříve, než ukládal zákon (celkem 4,29 % dětí). Data o podílech dětí s odkladem v pozdějších letech (od 70. do 90. let 20. století) se mi zatím nepodařilo v literatuře ani jinde dohledat, a tak nemohu doložit, kdy k tomuto nárůstu odkladů školní docházky došlo. V. Mertin ve své kapitole a podobně i Havlínová (1991) a Havlínová, Josífko a Popelková (1987) uvádějí, že k nárůstu odkladů došlo v souvislosti se zaváděním množinové reformy výuky matematiky v 70. a 80. letech 20. století, v souvislosti s Novou koncepcí vzdělávání a nepřiměřenými nároky školy na děti²³. Pro doplnění informace o míře odkladů před rokem 1999 můžeme ještě dodat data ze studie Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP, 1997) z roku 1997 (in Kucharská 1999), která zjistila ve vybraných okresech ČR 13,5% míru odkladů školní docházky. L. Valentová v přehledové publikaci (2001, s. 229) uvádí, že v letech 1995 až 1999 byla míra odkladů 12 – 14 %. Jak však vidíme ze statistik MŠMT (tab. 3-1), podíl odkladů je v roce 1999 již stanoven na 22 %. Může jít o odlišnou metodiku výpočtu odkladů či o jiné zdroje dat (z poraden), autorka zdroj dat neuvádí. V tabulce 3-1 prezentujeme míru odkladů počítanou pomocí metodiky podílu sedmiletých a starších nově přijatých žáků na celkovém počtu nově přijatých žáků do ZŠ, což je doporučovaný postup MŠMT. Dodejme ještě, že podíl dětí s odkladem se liší v jednotlivých krajích ČR v řádu jednotek procent. K 30. 9. 2014 byla nejvyšší míra odkladů 21,47 % ve Zlínském kraji, a naopak nejnižší míra odkladů v kraji Moravskoslezském (17,47 %).

Nicméně druhým způsobem k pohledu na míru odkladů školní docházky získáme z mezinárodního srovnání. Nezmiňujeme zde státy, které odklad školní docházky dítěte o rok vůbec neumožňují. Z. Svobodová kontaktovala pracovníky ministerstev školství a dalších organizací v těch zemích, kde je míra odkladu povolena, a výsledné podíly dětí s odkladem z osmi evropských zemí, z kterých získala data, prezentuje tabulka č. 3-2.

Tabulka 3-2 Odklady PŠD ve vybraných evropských zemích

Země	Podíl odkladů (v procentech)	Údaje k dispozici za školní rok
Česká republika	21,9	2012/13
Slovensko	7,9	2013/14
Německo	7,5	2010/11
Belgie vlámská obl.	6,2	2010/11
Belgie celkově	5,2	2010/11
Rakousko	3,6	2011/12
Švýcarsko	2,11	2013/14
Estonsko	2,9	2012/13
Finsko	1,5	2011/12

Zdroj: Svobodová, 2015

²³ Pro doplnění kontextu dodejme, že mnozí autoři (např. Šauerová, 1996; Kropáčková, 2000) upozorňují na skutečnost, že před rokem 1989 byly odklady školní docházky limitovány směrnými čísly, a tím byl de facto regulován jejich počet.

Jak je patrné, míra odkladů školní docházky je v ČR zdaleka nejvyšší. Pozoruhodná je také velká odlišnost od Slovenska, se kterým jsme sdíleli společný vzdělávací systém až do roku 1993. Proč tedy v ČR je míra odkladů školní docházky tak vysoká? Na tuto otázku výzkumnou odpověď nenabízím, byť je zřejmé, že vysoká míra odkladů může souviset s nedůvěrou rodičů ve školu a školský systém, stejně jako s problémem na straně poradenského systému a diagnostiky. Zároveň u některých rodičů jde o strategické jednání ve snaze dostat se na výběrové základní školy, kam se dítě při prvním zápisu a přijímacím řízení nedostalo, ale rodičům bylo přislíbeno, že bude-li mít dítě rok odklad, příští rok bude přijato. Takové strategické jednání je pak typické pro rodiče vyšší a vyšší střední vrstvy, kteří se snaží zajistit svým potomkům kvalitní vzdělání a následně i uplatnění na trhu práce. Nicméně motivy rodičů pro volbu odkladů školní docházky a procesy rozhodování lépe zachytila Z. Svobodová (2015) s využitím kvalitativního výzkumu designu vícečetných případových studií. V této kapitole se podíváme na faktory, které jsou významné při rozhodování rodičů o odkladu povinné školní docházky ve světle kvantitativních dat. S využitím první vlny šetření CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education) mezi rodiči žáků předškolního ročníku mateřské školy hledáme odpověď na otázku, jaké faktory ovlivňují rozhodování rodičů o odkladu nástupu do školy pro svého potomka.

3.1.2. Data

Ke zkoumání faktorů ovlivňujících rozhodování o odkladu školní docházky byly použity kvantitativní výzkumné přístupy. Výzkum byl realizován v roce 2014 v rámci longitudinálního šetření CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education), které sleduje kohortu předškolních dětí na přechodu z mateřské školy do povinného vzdělávání. Výběr dětí byl proveden dvoustupňově. Nejdříve bylo vybráno náhodně 95 mateřských škol z databáze mateřských škol v celé ČR. Následně byla v těchto školách vybrána náhodně jedna předškolní třída (v případě, že byly třídy diferencovány podle věku dětí) nebo předškoláci z různých tříd (v případě věkově heterogenního uspořádání). Rodičům předškoláků byly rozdány dotazníky, které zjišťovaly způsob výběru mateřské školy, spokojenost s mateřskou školou, okolnosti výběru školy, charakteristiky dítěte, případně okolnosti zvažování odkladu. Dotazníky vyplňovaly v 87 % případů matky dítěte. Sběr dat byl realizován tazateli agentury STEM/MARK. Datový soubor obsahuje údaje od 2008 rodičů. Návratnost činila 49,5 % (tedy dotazník vyplnila polovina z oslovených rodičů), výsledný soubor lze považovat za reprezentativní vzhledem k populaci rodičů předškoláků jak z hlediska velikosti obce, tak z hlediska vzdělanostní struktury.²⁴ Výsledná data proto nebyla převážena. Následně byla u dětí, jejichž rodiče poskytli souhlas s diagnostikování dítěte a dalším sledováním (795 dětí), provedena diagnostika matematických dovedností a zrakové percepce. Z celkového počtu oslovených rodičů uvažovalo o odkladu školní docházky pro své dítě celkem 293 rodičů (15 % respondentů).

3.1.3. Výzkumné otázky a metody

V tomto z textu hledáme na základě analýzy dat z 1. vlny šetření předškolní kohorty longitudinálního výzkumu CLoSE odpověď na následující tři otázky.

- O1: Jaká je role jednotlivých aktérů při rozhodování o odkladu školní docházky?
- O2: Jaké jsou důvody odkladů školní docházky?

²⁴ Srovnáno s věkovou skupinou 30–44 let z výzkumu OECD PIAAC (2012).

- O3: Které faktory na straně dítěte a na straně rodiny predikují rozhodnutí o odkladu školní docházky?

Na otázky O1 a O2 odpovíme s využitím deskriptivní statistiky (relativní četnosti). Na otázku O3 odpovídáme s využitím deskriptivní statistiky a pomocí binární logistické regrese, kde *vysvětlovaná proměnná* je dichotomická proměnná *odklad* (1 pokud rodiče zvažují odklad, v ostatních případech 0) a vysvětlující proměnné jsou: (1) *věk dítěte (v měsících)*; (2) *pohlaví*; (3) *výsledek diagnostiky* (hlavní komponenta výsledků testů zrakové percepce a před-matematických dovedností – viz kap. M. Chvál et al.); (4) *SES (socioekonomický status)*, případně nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (3 kategorie: ZŠ a vyučení, maturitní vzdělání, VŠ).

3.1.4. Výsledky

Role aktérů při rozhodování o odkladu školní docházky

Kdo vše se podílí na rozhodování o odkladu školní docházky? Na tuto otázku odpovídáme na základě odpovědí rodičů dětí, které navštěvují poslední rok předškolní docházky. Respondenti měli za úkol vybrat pouze jeden z nabízených impulsů/aktérů a to ten, který byl, dle jejich názoru, rozhodující. Hodnoty jsem seřadil od nejčastěji po nejméně často volenou odpověď.

Tabulka 3-3 Co bylo hlavním impulzem pro uvažování o odkladu?

	v %
Vlastní rozhodnutí	38,4
Doporučení z MŠ – předem	23,6
Doporučení z pedagogicko-psychologické poradny	10,6
Doporučení ZŠ (při zápisu)	9,9
Doporučení od lékaře	8,4
Jiné (<i>vypište</i>)	7,2
Nechuť, strach dítěte	1,5
Doporučení příbuzných, přátel nebo známých	0,4

Z tabulky č. 3-3 je zřejmé, že nejčastěji přisuzují rozhodující impuls pro rozhodování o odkladu školní docházky rodiče sami sobě (38,4 %). Nicméně, sečteme-li relativní četnosti u ostatních kategorií (doporučení MŠ či pedagogicko-psychologické poradny či lékaře, nebo doporučení ZŠ při zápisu dítěte do školy), zjistíme, že tvoří úhrnem většinový vliv (52,5 %). Většina rodičů tak uvažovala o odkladu školní docházky z popudu nějakého vnějšího subjektu.

Důvody pro odklad školní docházky pro dítě

Také na druhou výzkumnou otázku odpovíme pomocí deskriptivní statistiky. Jaké jsou důvody rodičů pro volbu odkladu školní docházky pro své dítě? Rodičům jsme předložili několik možných důvodů, které vyplynuly z kvalitativního předvýzkumu. U každé z možností měli

zvolit, nakolik byl pro ně daný důvod důležitý na čtyřbodové škále. Důvody jsou v tabulce č. 3-4 seřazeny podle průměru škály od nejdůležitějších po nejméně důležité.

Tabulka 3-4 Z jakého důvodu uvažujete o odkladu? U každého důvodu ohodnoťte důležitost, jakou při rozhodování měl (údaje v procentech a aritmetický průměr čtyřstupňové škály)

	Velmi důležité	2	3	Zcela nedůležité	průměr
Dítě není schopné udržet pozornost u daného úkolu	40	30	16	14	2,04
S odkladem má větší šanci být ve třídě úspěšný/úspěšná	43	21	19	16	2,08
Dítě špatně mluví	36	24	15	25	2,28
Dítě nebude spolužákům stačit	28	29	20	23	2,38
Nechceme jednat v rozporu s doporučením ZŠ, poradny apod.	29	29	16	27	2,39
Dítě má špatnou grafomotoriku	26	25	18	31	2,54
Dítě není schopno sebeobsluhy/není dostatečně samostatné	14	18	25	44	2,98
Kvůli znevýhodnění/postižení nebo zdravotnímu stavu dítěte	25	9	4	62	3,02
Chceme dítěti prodloužit dětství	14	18	13	56	3,10
Příští rok má dítě větší šanci se dostat do třídy s menším počtem žáků	7	4	15	74	3,56
V situaci, kdy má mnoho dětí odklad, se bojíme poslat dítě do školy bez odkladu	3	6	15	76	3,62
Chceme získat prostor pro rozvoj v nějaké jiné oblasti (např. sport)	3	6	8	83	3,71
Je to vhodné z organizačních důvodů (například proto, že je v rodině kojeneček a bylo by obtížné dítě do školy vypravovat)	4	3	6	88	3,78

Nejvíce rodičů (43 %) zvolilo jako velmi důležitý důvod ten, že s odkladem má dítě větší šanci být ve škole úspěšné. I v případě odkladů jde tedy velmi často o to, aby dítě vstup do školy zvládlo a mělo možnost zažít úspěch. Podobná očekávání rodičů od školy se ukázala i v analýze otázek týkajících se volby školy (viz kapitola 3.2. v této knize) a jako úkol pro českou školu a učitele ji postulují i V. Mertin.

Je zřejmé, že důvodů pro odklad je zpravidla více než jeden. Nadpoloviční většina rodičů (54 %) tak zvolilo jako „velmi důležité“ pro rozhodování o odkladu aspoň dva důvody (24 % pak 4 a více důvodů). Na vzájemné korelace mezi důvody uváděnými rodiči jsem se tedy podíval s využitím faktorové analýzy (metody hlavních komponent) s rotací varimax. Faktorové řešení pro 11 položek (dvě položky nebyly do finálního řešení ze statistických důvodů zařazeny) odhalilo celkem tři faktory (skupiny důvodů) a vysvětlilo celkem 49 % celkové variance. Všechny tři skupiny důvodů (faktory) prezentuji níže, v závorkách uvádím faktorové zátěže jednotlivých položek.

- 1FA – **Důvody zdůrazňující znevýhodnění dítěte** (nebude stačit spolužákům 0,702; špatná grafomotorika; 0,692; není dostatečně samostatné 0,625; špatně mluví 0,580; postižení/zdravotní stav 0,567; není schopné udržet pozornost 0,513).
- 2FA – **Důvody zdůrazňující dobro dítěte** – „well-being“ (má větší šanci být ve třídě úspěšný 0,680; chceme dítěti prodloužit dětství 0,572).
- 3 FA - **Důvody zdůrazňující vnější strukturální prvky vzdělávacího systému a školy** (příští rok větší šance dostat se do menší třídy 0,765; v situaci, kdy má hodně dětí odklad se bojíme poslat dítě bez odkladu 0,763).

Faktorová analýza nám umožnila rozdělit důvody do tří skupin, na základě jejich blízkosti při vyjadřování rodičů. Největší množství důvodů zahrnuje první faktor, který jsem nazval „důvody zdůrazňující znevýhodnění dítěte“. Tyto důvody zdůrazňují nepřipravenost dítěte na školní docházku, ať již z důvodů nedostatků v grafomotorice, řeči, pozornosti či nesamostatnosti. Také postižení či zdravotní stav dítěte zde hraje roli. Nejvýznamněji tento faktor pak sytí položka zdůrazňující obavu rodičů, že by jejich dítě při nástupu do školy nestačilo svým spolužákům.

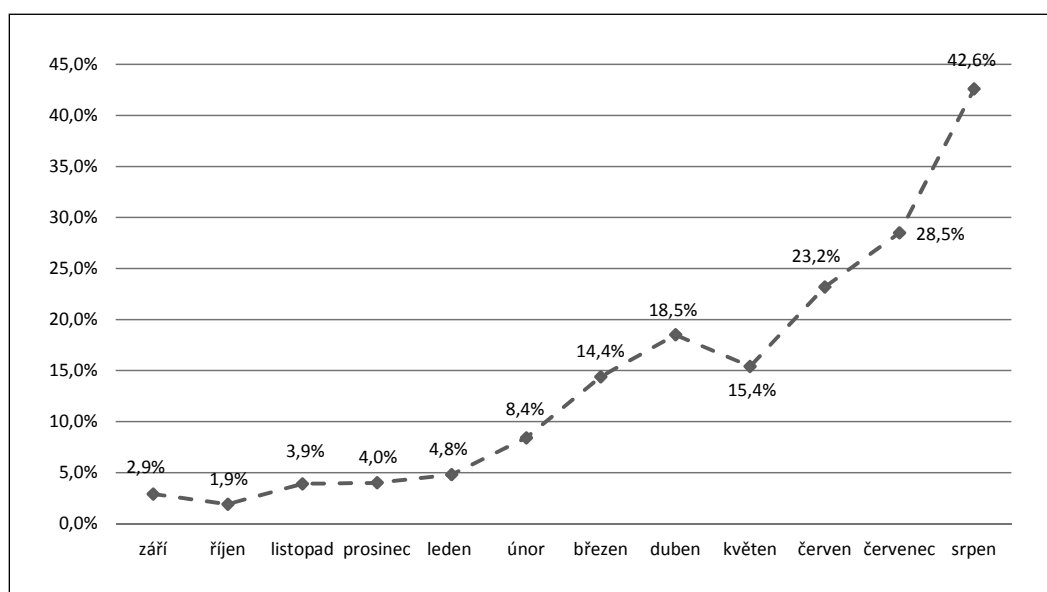
Druhou skupinu faktorů reprezentují dva důvody, které oba zdůrazňují dobro dítěte. Druhá položka ukazuje na snahu rodiče prodloužit dítěti dětství. Za tímto výrokem lze číst i to, že rodiče vnímají nástup do školy jako významný předěl. Na tom se pravděpodobně podílí i současné pojetí předškolního vzdělávání vycházející z osobnostní orientace na dítě (Helus, 2009), které v ČR tradičně neklade důraz na učení a osvojování dovedností, jako je tomu například ve Velké Británii. Důležitější položkou v tomto faktoru však je důvod, že dítě má větší šanci být ve škole úspěšné právě s odkladem školní docházky. Jak píše V. Merten (kap. 2.1.) postoje rodičů byly přitom k odkladům zpočátku nedůvěřivé a rodiče uváděli spíše argumenty proti odkladům. Jak však dokládají vysoké podíly odkladových dětí i analýza položek z našeho dotazníku, v současnosti jsou postoje rodičů k odkladům spíše vstřícné. Zda je očekávání těchto rodičů reálné, nelze říci, neb výzkumy k efektivitě odkladů nejsou v ČR dostupné. Vyjasnění situace by napomohl longitudinální evaluační výzkum, ideálně s různými způsoby měření školní úspěšnosti dětí (zahrnující školní prospěch, výsledky didaktických testů, i sebepojetí žáka). O první vyhodnocení efektivnosti odkladů se pokusili Hrabal a Záhorová (1984) s využitím dat o prospěchu dětí v 1. třídě, nešlo však o dlouhodobé sledování školní úspěšnosti, které autoři nabídli v pozdější práci. Hrabal a Valentová (1992) analyzovali účinnost odkladů pro 152 dětí, které nastoupily do školy ve školních letech 1979/80 a 1980/81 na 37 základních školách jedné pražské městské části. Polovině z nich byl odklad doporučen a přijaly jej, zatímco druhá polovina dětí nastoupila do školy bez odkladu. Metodologicky se jednalo o ex-post-facto kvazi-experiment. K analýze školní úspěšnosti použili autoři školní prospěch od 1. do 7. ročníku.

Faktory na straně dítěte a rodiny ovlivňující volbu odkladu školy

Na poslední výzkumnou otázku, tedy které faktory na straně dítěte a rodiny přispívají k volbě odkladu školní docházky, odpovíme s využitím binární logistické regrese. Podívejme se však nejdříve za využití dvou-výběrového t-testu na jednotlivé nezávislé proměnné, které rozhodování o odkladu ovlivňují. T-testem porovnáme průměrné hodnoty ve skupině rodičů, kteří odklad zvažují (odklad ANO), a těmi, kteří odklad pro své dítě nechtějí (odklad NE), případně vztahy proměnných k odkladu dokládám jinými popisnými statistikami tak, aby byly názorné. Pro jednotlivé proměnné přináším výsledky níže:

- **Sociálně ekonomický status rodiny (SES)**²⁵ Děti s odkladem mají nižší průměrný SES (odklad ANO má SES = -0,16, odklad NE má SES = 0,03, při N=1804). T-test stat. významný (t=2,738, df=1802, p=0,006).
- **Výsledek diagnostiky:** Děti mají taky horší výsledky v diagnostice (hlavní komponenta z výsledku zrakové percepce a před-matematických dovedností): Odklad ANO průměrný výsledek = -0,776, odklad NE prům. výsledek = 0,140. T-test (t=9,77, df=791, p<0.001), při N=793.
- **Pohlaví:** Odklady jsou častěji zvažovány u chlapců než u dívek, kdy 65 % zvažovaných odkladů připadá na chlapce.
- **Věk dítěte v měsících:** rodiče mladších dětí, zvláště dětí narozených o prázdninách mnohem častěji zvažují odklad (zvažování odkladu u dětí narozených v červenci 29 %, u dětí narozených v srpnu pak odklad zvažuje 43 % rodičů). Graficky vyjadřuje vztah mezi věkem dítěte a zvažováním odkladu následující graf (čím je dítě mladší, tím je míra rodičů zvažujících odklad vyšší).

Graf 3-1 Podíl rodičů zvažujících odklad školní docházky podle měsíce narození dítěte



Jak je vidět z popisné statistiky, všechny uvažované proměnné mají očekávatelný vztah k odkladu. Odklady tak jsou častěji zvažovány u chlapců než u dívek, odkladové děti dosahovaly horších průměrných výsledků v diagnostice a pocházejí z rodin s nižším sociálně ekonomickým zázemím a míra odkladu je výrazně vyšší u dětí narozených o prázdninách. Všechny proměnné jsou statisticky významné. S využitím binární logistické regrese a porovnáním standardizovaných Beta koeficientů se však můžeme podívat i na to, které z uvedených proměnných mají největší vliv

²⁵ Proměnná sociálně-ekonomický status rodiny je tvořena jako hlavní komponenta z proměnných - nejvyšší vzdělání rodičů, první hodnota prestiže povolání rodičů (ISCO) a počet knih v domácnosti. Má vlastnosti z-skóru, tedy průměr 0 a směrodatnou odchylku 1.

na rozhodování o odkladu v případě kombinace všech těchto proměnných souběžně. Výsledky dvou modelů prezentujeme v následující tabulce 3-5.

Tabulka 3-5 Model logistické regrese

	Model 1 (N = 639)				Model 2 (N = 639)			
	B	Sig.	Exp(B)	stand. B	B	Sig.	Exp(B)	stand. B
Věk v měsících	-0,390	0,000	0,677	-1,397	-0,390	0,000	0,677	-1,398
pohlaví	-0,916	0,001	0,400	-0,458	-0,903	0,000	0,405	-0,452
SES	-0,051	0,707	0,950	-0,051	x	x	x	x
výsledek diagnostiky	-0,829	0,000	0,436	-0,829	-0,845	0,000	0,430	-0,845
Konstanta	28,799	0,000	3,21E+12	-2,641	28,745	0,000	3,05E+12	-2,702
% správně zařazených				86,5	86,6			
Nagelkerge R2				0,385	0,392			
- 2LL				390,42	472,41			

V tabulce 3-5 ukazujeme výsledky modelu, který byl schopen správně určit celkově 86,5 % případů a Nagelkerkovo R2 dosahuje hodnoty 0,385. Model tak poměrně dobře odpovídá datům. Všechny proměnné, s výjimkou sociálněekonomického statusu, jsou staticky významné na 1% hladině statistické významnosti. Při kontrole pro věk dětí v měsících, pohlaví a výsledky dětí v diagnostice se tedy ukazuje být rodinné zázemí jako nevýznamné pro uvažování rodičů o odkladu školní docházky. V druhém modelu jsme tedy již sociálně-ekonomický status nezařadili do finálního modelu binární regrese. Z porovnání standardizovaných Beta koeficientů je patrné, že ze tří proměnných, které ovlivňují rozhodování o odkladu školní docházky, má největší význam věk dítěte v měsících, slabší význam pak výsledek žáka v diagnostice a nejméně významný ze tří proměnných je pohlaví dítěte. Vliv jednotlivých proměnných na rozhodování o odkladu dítěte můžeme vyjádřit také pomocí pravděpodobností jednotlivých modelových případů dětí. Chlapec narozený v červnu až srpnu, který má v diagnostice výsledek do 50. percentilu má pravděpodobnost odkladu 54 %, dívka se stejnými charakteristikami pak 34 %. (do 75. percentilu pak pravděpodobnost 63 % pro chlapce a 42 % pro dívky). Chlapec, narozený do května, který má v diagnostice výsledek do 75. percentilu, má pravděpodobnost odkladu jen 19 %, u dívky se stejnými charakteristikami je pak pravděpodobnost odkladu 9 %.

3.1.5. Závěry a doporučení

Jak jsme ukázali v úvodu práce, odklady školní docházky představují fenomén, který je v ČR využíván podstatně více než v zahraničí. O to více je důležité porozumět mechanismům, které rodiče vedou k volbě odkladu nástupu do školy pro své dítě. Zjistili jsme, že pro 38 % rodičů bylo hlavním impulzem pro zvažování odkladu především vlastní rozhodnutí, zatímco většina rodičů za hlavní impuls pro rozhodnutí označilo odborné pracovníky (doporučení MŠ či v ZŠ při zápisu, doporučení z pedagogicko-psychologické poradny či od lékaře). Jak jsme ukázali v odpovědi na druhou otázku, důvody pro odklad rodiče spojují především s nedostatky, které vnímají na straně svého dítěte, případně s potřebou toho aby dítě ve škole uspělo. Nejméně častými důvody rodičů pro odklad školní docházky dítěte jsou pak organizační důvody. Dále jsme zjistili, že odklad školní docházky je častěji zvažován u chlapců, míra odkladů výrazně roste u dětí narozených o prázdninách a děti, jejichž rodiče zvažovali odklad, dosahovaly nižších výsledků v testech zrakové percepce a před-matematických dovedností. Přestože děti, jejichž rodiče zvažovali odklad školní docházky, pocházely z rodin s celkově nižším sociálně-ekonomickým zázemím, rodinné zázemí se při kontrole pro ostatní faktory (věk, pohlaví a výsledek v diagnostice) ukázalo jako statisticky nevýznamný prediktor volby odkladu školní docházky (dále OŠD nebo odklad). Naopak nejvýznamnější ze sledovaných faktorů se ukázal být věk dítěte. Dokonce u dětí, které měly nadprůměrné výsledky v diagnostice a pocházely z rodin s podnětným zázemím, to byl často právě věk dětí, který vedl tyto rodiny k uvažování o odkladu. Obava o to, jak dítě zvládne první rok základní školy, a to jak po stránce výkonové (školní úspěšnost), tak mnohdy i sociální a vztahové (aby nebylo jako nejmladší často šikanované apod.) vede i některé rodiče k volbě odkladu školní docházky, přestože, pro něj není jiný důvod.

Nedůvěra ve školský systém (ať už ze strany rodičů, či psychologů a dalších odborníků) a implicitně i skutečnost, že škola není připravena na různé děti, vede často k volbě odkladu školní docházky a zřejmě ta stojí i za nebývalým nárůstem využívání tohoto opatření, které by mělo být určeno pro malý podíl dětí spolu s intervenčními programy pro jejich lepší start školní docházky. V této situaci velkého počtu odkladů, bychom naopak měli přehodnotit míru těchto opatření a skutečně si znovu položit otázku, pro jaké děti je odklad skutečně potřebný a užitečný. Naproti tomu bychom měli nastavit očekávání od školského systému v duchu důrazu na spravedlivý a inkluzivní přístup, aby byla škola připravena na každé dítě. K tomu je však třeba vytvořit nejen očekávání, ale také podmínky pro školy, aby toto očekávání mohly naplnit. M. Havlínová (1991) upozorňuje, že právě nevytvoření podmínek pro školy a nerozvážení celé Nové koncepce vedlo k přetěžování dětí a ve výsledku i k nárůstu odkladů, školně neúspěšných dětí a také selekci do učňovských oborů. Administrativní snižování počtu odkladů tedy nemusí být žádoucí, pokud nebude provázeno podporou základních a mateřských škol (finanční, personální i metodickou), aby mohly efektivně vzdělávat každé dítě. A pro malou skupinku dětí, kterým odklad školní docházky pomůže k úspěšnému startu, je zapotřebí vytvořit ozkoušené intervenční programy a cíleně je rozvíjet. Nikoliv pouze odložit nástup do školy o rok.

3.1.6. Literatura

- Havlínová, M. (1991). Školství a zdravý vývoj žáka. *Pedagogika*, 41(2), 165-178.
- Havlínová, M., Josífková, M., & Popelková, M. (1987). Nespecifické poruchy školní interakce dětí v prvním roce školní docházky. *Psychologia a patopsychologia dieťaťa*, 22(1), 69-80.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.

- Hrabal, V., & Valentová, L. (1992). Ověření dlouhodobé účinnosti odkladu školní docházky. *Pedagogika* 42(1), 113-123.
- Hrabal, V. st., & Záhorová, A. (1984). Vliv odkladu školní docházky suspektně školsky nezralých dětí na jejich školní úspěšnosti v prvním ročníku základní školy. *Československá psychologie*, 23(1), 16 - 37.
- IPPP. (1997). *Odklady školní docházky na ZŠ v ČR*. Praha: IPPP ČR.
- Kořínek, M. (1974). *Dítě na počátku školní docházky*. Praha: Universita Karlova.
- Kropáčková, J. (2000). K problematice metod zjišťování školní zralosti. In *Pedagogický výzkum v ČR. Sborník příspěvků z VIII. Celostátní konference ČAPV*, Liberec: Technická univerzita v Liberci 2000, s. 72-78.
- Kucharská, A. (1999). Odklad školní docházky. (Pedagogicko-psychologická diagnostika). *Rodina.cz*, článek ze dne 4. 6. 1999. Dostupné zde: <http://www.rodina.cz/clanek203.htm> .
- Mertin, V. (2015). Školní zralost. In Greger, D., Simonová, J., Straková, J. (Eds). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK.
- Svobodová, Z. (2015, rukopis). *Jednotlivé aspekty rozhodování rodičů o odkladu povinné školní docházky*. Rukopis disertační práce. Praha: PedF UK.
- Šauerová, M. (1996). „Varovné signály“ v diagnostice školní zralosti. *Pedagogika*, 46(5), 82-88.
- Valentová, L. (2001). Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Kolláriková, Z., Pupalá, B. (Eds.) *Předškolní a primární pedagogika* (s. 219-232).

3.2. Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují²⁶

Jana Straková, Jaroslava Simonová

Tato kapitola zkoumá diferenciaci vzdělávacího systému na úrovni primární školy. Odpovídá na otázky, jak důležitá je volba základní školy pro rodiče předškoláků, jak se mění její realizace v čase a jaké charakteristiky na straně rodičů volbu školy ovlivňují. Odpovědi na výzkumné otázky jsou získávány prostřednictvím analýz dat z dotazníkového šetření CLoSE realizovaného v roce 2014 na reprezentativním výběru 2008 rodičů předškoláků. Data z roku 2014 jsou porovnávána s daty získanými v roce 2009 v rámci šetření rodičů žáků v povinném vzdělávání.

3.2.1. Úvod

Mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností, které byly v České republice realizovány od poloviny devadesátých let minulého století, upozornily na vysokou míru diferenciaci systému a s tím spojené vzdělanostní nerovnosti. Tato problematika je zmiňována nejčastěji v souvislosti s víceletými gymnázii, která v mezinárodním srovnání představují relativně brzkou diferenciaci vzdělávacích drah. Z výzkumů realizovaných převážně v anglosaských zemích (např. Gamoran & Mare, 1989; Gamoran & Nystrand, 1990; Gamoran, 1992; Kerckhoff, 1986; Slavin, 1990; Hanushek & Woessman, 2005) existují četné doklady o tom, že diferenciaci vzdělávacích drah na základě kognitivních schopností žáků nezlepšuje celkové výsledky vzdělávání, ale zvyšuje rozdíly mezi žáky z výběrových a nevýběrových větví. Žáci ve výběrových větvích dosahují lepších výsledků, než by dosahovali v systému společného vzdělávání, a žáci v nevýběrových větvích naopak výsledků horších. Výzkumné studie dále ukazují, že rozdělování do výběrových a nevýběrových větví není spravedlivé: v nevýběrových větvích jsou zastoupeni žáci pocházející z rodin s nižším socioekonomickým statusem čteněji, než by odpovídalo jejich kognitivním schopnostem, ve výběrových větvích jsou naopak neúměrně zastoupeni žáci s příznivým rodinným zázemím. Studie ukazují, že rodiče, kterým na vzdělávání jejich dětí záleží, jsou schopni pro ně zajistit výběrové studium i v situaci, kdy by k němu nebyly přijaty na základě testů kognitivních předpokladů. Výzkumy dále ukazují, že ve výběrových větvích mají žáci lepší podmínky ke vzdělání: lepší vybavení, lepší učitele, příznivější učební klima. To vše zvyšuje nespravedlivost diferencovaných systémů.

Rozdíly mezi školami a rozdílné vzdělávací šance žáků s odlišným rodinným zázemím však nejsou způsobeny pouze větvením vzdělávacích drah na základě kognitivních schopností, ale též různou kvalitou škol, které formálně odpovídají stejné vzdělávací dráze. Přesvědčivé doklady o horizontální diferenciaci v ČR na úrovni středního vzdělávání přinesli Katrňák, Simonová a Fónadová (2013), kteří ukázali růst sociální exkluzivity osmiletých gymnázií, nikoliv však z hlediska kognitivních předpokladů žáků, ale z hlediska sociální pozice jejich rodičů. Potvrdili tak předpoklady teorie efektivně udržované nerovnosti (effectively maintained inequality – EMI) (Lucas, 2001), dle které se kvantitativní nerovnosti (např. dostupnost maturitního studia) sice snižují, ale zvyšují se nerovnosti kvalitativní (např. dostupnost maturitního vzdělávání na osmiletých gymnáziích).

²⁶ Tato stať byla publikována v Sociologickém časopise 4/2015.

V této stati se zaměřujeme na mechanismy diferenciací v primárním vzdělávání a faktory, které ji podmiňují. Diferenciaci na vstupu do povinného vzdělávání dosud nebyla věnována pozornost ze strany odborné ani široké veřejnosti a máme o ní málo poznatků. Existují přitom přesvědčivé doklady o tom, že čím časnější je diferenciací, tím větší je dopad rodinného zázemí na vzdělávací dráhu dítěte a následně také na spravedlivost vzdělávacího systému (např. OECD, 2002).

Jedním z důležitých mechanismů diferenciací na vstupu do povinného vzdělávání je volba školy.²⁷ V České republice si rodiče mohou vybrat školu, do které přihlásí dítě k plnění povinné školní docházky. Zároveň má ředitel spádové školy povinnost přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu ve školském obvodu spádové školy. Možnost volby byla uzákoněna relativně brzy po zavedení demokracie a byla vnímána jako realizace nezadatelného práva rodičů vybrat si pro své děti takové vzdělání, které je dle Úmluvy o ochraně lidských práv a svobod v souladu s jejich vlastním filozofickým a náboženským přesvědčením (Evropský soud pro lidská práva, 2002). Zároveň byla považována za příležitost pro zlepšení kvality školy prostřednictvím emancipace rodičů.

V posledních letech se často setkáváme se zprávami o tom, že rodiče ve snaze zapsat dítě do vybrané školy podstupují nemalé oběti v podobě čekání ve frontách u zápisu od časných ranních hodin. Máme tedy řadu důvodů se domnívat, že volba školy hraje v životě rodin čím dál tím větší roli. Tento fenomén může potenciálně zvyšovat diferenciací systému a přispívat k tomu, že se v českém vzdělávacím systému bude žákům s odlišným rodinným zázemím dostávat vzdělávání velmi různé kvality.

V situaci, kdy se od sebe jednotlivé školy odlišují svojí pověstí, obsahem vzdělávání i složením žáků, je důležité se podrobněji zabývat mechanismem výběru a zkoumat, jakým způsobem se žáci do škol rozdělují. Tedy učinit si představu o tom, jaké děti jakých rodičů primárně profitují ze skutečnosti, že v ČR je možno realizovat stále pestřejší výběr základní školy. Tato stať zkoumá dva okruhy otázek:

1. Jak rozšířená je volba školy obecně a volba školy s nějakým zaměřením na vstupu do povinného vzdělávání? Jak se změnila situace z hlediska výběru základní školy v posledních letech?
2. Jaké faktory na straně dítěte a na straně rodiče podmiňují výběr školy?

3.2.2. Mechanismy diferenciací vzdělávacích drah

Mezi teoriemi, které vysvětlují vznik vzdělanostních nerovností prostřednictvím diferenciací, mají v posledních letech dominantní postavení dva přístupy: teorie racionálního jednání (rational action theory – RAT) a teorie sociální a kulturní reprodukce Pierra Bourdieua. Teorie racionálního jednání, rozpracovaná zejména Goldthorpem a Breenem (Breen & Goldthrope, 1997; Goldthrope, 1998), staví na neoliberálním východisku, že rodiče se chovají jako racionální aktéři – vybírají mezi různými vzdělávacími alternativami, které jsou pro ně dostupné, na základě hodnocení nákladů a výnosů a na základě vnímané pravděpodobnosti více nebo méně úspěšných výsledků. Rodiče tedy svými volbami aktivně a vědomě přispívají k reprodukci vzdělanostních nerovností, a tedy v konečném důsledku i k reprodukci sociální stratifikace.

²⁷ Diferenciací zde rozumíme jak diferenciací na základě kognitivních schopností (výběrové školy a třídy), tak diferenciací na základě jakékoli nabídky a odezvy motivovaných rodičů na tuto nabídku. V nepřehledné situaci českého primárního vzdělávání je obtížné mezi těmito typy diferenciací rozlišit.

Jejich primárním cílem je vyhnout se sestupné mobilitě, nikoliv nutně napomoci svému dítěti k postupu do vyšší společenské třídy. Jejich rozhodování ale není kulturně nezávislé: individuální rozhodování se vždy realizuje v daném sociálním kontextu (Hechter & Kanazawa, 1997). To pak vede k různým volbám v případě rodičů s různou úrovní dosaženého vzdělání. Pokud rodiče s nižším vzděláním vyhodnotí pravděpodobnost získání dobrých výsledků ve vyšším stupni vzdělávání jako příliš nízkou (a)nebo příliš nákladnou, není z jejich hlediska racionální investovat do nejisté vzdělávací dráhy dítěte a volí pro něj nižší, ale spolehlivější a z hlediska budoucích nákladů levnější variantu vzdělávání (např. Raftery & Hout, 1993). RAT tedy uspokojivě vysvětluje způsob, jakým se jedinci při tvorbě školy rozhodují v daném sociálním kontextu, nicméně pro zasazení tohoto rozhodování do širšího sociálního kontextu je důležitá teorie sociální a kulturní reprodukce Pierra Bourdieua, vymezující hranice, v rámci kterých je racionální jednání aplikováno (Glaesser & Cooper, 2014).

Dle Bourdieua (1983) je vzdělávací dráha utvářena rodinnými dispozicemi v kombinaci s uspořádáním vzdělávacího systému. Bourdieu tvrdí, že mechanismus reprodukce sociální nerovnosti je založen na efektivním přenosu výhodného společenského postavení z rodičů na potomky. Jako prostředek pro reprodukci sociálního statusu slouží různé formy kapitálu, jimiž rodiče vybavují své děti. Pro utváření vzdělanostních nerovností je důležitý zejména kulturní kapitál. Kulturní kapitál je úzce provázán s prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Tvoří ho znalosti, dovednosti a návyky, které se vytvářejí v průběhu dětství a které jsou určovány kulturním kapitálem jeho rodičů. Bourdieu upozorňuje, že školy a učitelé vytváření těchto nerovností podporují tím, že oceňují vlastnictví elitního kulturního kapitálu a nastavují standardy tak, že zvýhodňují děti ze střední a vyšší vrstvy a vylučují ostatní. Kulturní kapitál ovšem nedokáže vysvětlit nerovnosti vyčerpávajícím způsobem (např. Sullivan, 2001), proto další modely zohledňují i aspirace rodičů a ekonomické zdroje (např. Barone, 2006). Na vytváření nerovností se může kromě kulturního kapitálu podílet i kapitál sociální. Ten je definován jako souhrn aktuálních a potenciálních zdrojů, které mohou být mobilizovány prostřednictvím členství aktérů v sociálních sítích a organizacích (Bourdieu, 1986, cit. dle Anheier, Gerhards, & Romo, 1995). I když teorie sociální a kulturní reprodukce z hlediska teoretického vysvětluje vznik vzdělanostních nerovností poměrně přesvědčivě, její empirické ověřování přináší nejednoznačné výsledky. Za jednu z příčin je považována různorodá operacionalizace základních pojmů teorie – zejména habitů a kulturního kapitálu a absence důkladného zohlednění jejich komplexní povahy a vzájemné propojenosti.

Existuje nicméně obecnější shoda na tom, že ekonomický, sociální a kulturní kapitál do jisté míry vzdělanostní nerovnosti vysvětluje. Lze doložit, že lépe situovaní rodiče majoritního etnika si obvykle vybírají častěji a volí kvalitnější školy (Butler et al., 2013). Navíc se ukazuje, že pokud si školy mohou vybrat, které žáky přijmou přednostně, volí spíše žáky z rodin s lepším socioekonomickým statutem (Burgess et al., 2011). Tímto způsobem pak možnost výběru školy spíše přispívá ke zvyšování nerovnosti kvůli tomu, že dochází k rozdělování žáků do škol na základě jejich socioekonomického statusu nebo etnika, a stává se mechanismem, který podporuje výhody těch, kteří je měli na začátku díky tomu, že se narodili do rodin s lepším socioekonomickým zázemím (Echols, McPherson, & Willms, 1990). Vzdělanostní a sociální podmíněnost rozdílů v přístupu matek k volbě základní školy potvrzuje i etnografická studie, kterou na Slovensku realizovali Kaščák a Betáková (2014).

3.2.3. Diferenciace v primárním vzdělávání v ČR

Diferenciace v primárním vzdělávání není v českém vzdělávacím systému ničím novým. Již v socialistickém školství existovaly zvláštní školy určené pro žáky s lehkou mentální retardací a školy a třídy s rozšířenou výukou rozmanitých předmětů. Ty zůstaly zachovány i po roce 1989. Školský zákon z roku 2004 přejmenoval zvláštní školy na základní školy praktické a provedl jejich formální zrovnoprávnění, tedy zvláštní školy již nejsou ve statistikách vykazovány, je nicméně možno sledovat počty žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud.²⁸ Statistiky ukazují, že od roku 2004/2005 do roku 2012/2013 klesl podíl žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud ze 4,7 % na 3,9 % populace (což znamená pokles ze 47 % na 43 % zdravotně postižených a znevýhodněných žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud). Nejrozšířenějším typem výběrových tříd v rámci povinného vzdělávání byly školy a třídy s rozšířenou výukou jazyků, do kterých byli žáci přijímáni na základě vstupního testování od 3. ročníku ZŠ. K nim se v pozdějších ročnících přidávaly další výběrové třídy, typicky v 5. ročníku třídy s rozšířenou výukou matematiky. Tyto třídy s rozšířenou výukou některého předmětu byly donedávna uváděny ve školských statistikách, naposledy ve školním roce 2010/2011, kdy je navštěvovalo 12 % žáků v povinném vzdělávání. Vzhledem k tomu, že kurikulární reforma poskytuje školám příležitosti nejen ke koncipování rozmanitých výběrových tříd v libovolném ročníku, ale též k výběrové profilaci celé školy, začalo být monitorování výběrových příležitostí obtížné a tyto přestaly být od školního roku 2011/2012 sledovány.

Školský zákon z roku 2004 tedy zrušil formální diferenciaci vzdělávacích drah v primárním vzdělávání, ale otevřel cestu k tvorbě nekontrolované nabídky na úrovni jednotlivých škol. Základní školy nabízejí například speciální vzdělávání pro nadané žáky, bilingvní vzdělávání, Montessori třídy, matematické třídy, třídy s rozšířenou výukou uměleckých předmětů a podobně. Žáci jsou do těchto speciálních tříd/škol zpravidla přijímáni na základě testů kognitivních schopností a návštěva výběrových tříd bývá často spojena s úhradou nadstandardních služeb (např. odborné výuky angličtiny, asistentky apod.). Tomuto fenoménu, který je v mezinárodním srovnání zcela unikátní, není v české pedagogické komunitě věnována pozornost, a co více, neteší se ani systematické pozornosti tvůrců vzdělávacích politik.²⁹ Výběrové vzdělávací příležitosti nejsou vůbec monitorovány a diferenciace probíhá zcela živelným způsobem. Motivace škol nabízet specializované programy je podpořena rovněž skutečností, že školy jsou financovány podle počtu žáků. Kvalita školy je pak implicitně posuzována podle toho, do jaké míry je schopna oslovit motivované a vzdělané rodiče. Tvůrci vzdělávacích politik nedeclarují, že usilují o to, aby všechny školy poskytovaly srovnatelně kvalitní vzdělání, ale naopak posilují rodiče v přesvědčení, že je důležité umět si vybrat pro své dítě dobrou školu, a přicházejí s rozmanitými radami, jak toho docílit (navštívit školu, promluvit si s ředitelem, navštívit výuku v první třídě a podobně).

Dílní informaci o diferenciaci v systému primárního vzdělání v mezinárodním srovnání a jejím vývoji poskytují mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností TIMSS a PIRLS. V tomto srovnání se ČR z hlediska rozdílů ve výsledcích jednotlivých škol nachází mezi zúčastněnými

²⁸ Absolventi základních škol praktických mohou pokračovat ve všech programech středního vzdělávání, což dříve nebylo možné.

²⁹ Čestnou výjimkou byla iniciativa České školní inspekce, která poukázala na nezákonnost požadování úplaty ve veřejném školství. Školy nicméně obcházejí tuto zákonnou normu tím, že nadstandardní služby kvalifikují jako zájmové vzdělávání a na zaběhané praxi se nic nemění. Obce tyto služby vítají, neboť uspokojují poptávku rodičů, kterým záleží na kvalitním vzdělávání jejich dětí. Tyto praktiky podporuje i široká veřejnost, která sdílí přesvědčení, že diferencované vzdělávání je nejjistější cestou ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny [STEM/MARK 2009].

zeměmi zhruba v průměru (Greger & Soukup, 2014).³⁰ Srovnání je však zkresleno skutečností, že do těchto výzkumů nejsou zapojeni žáci základních škol praktických, tedy lze předpokládat, že vzhledem k relativně vysokému podílu žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud je údaj pro ČR podhodnocen. Sledování vývoje od roku 1995, kdy proběhly první výzkumy matematické a přírodovědné gramotnosti TIMSS a první výzkum čtenářské gramotnosti RLS, ukazuje, že rozdíly mezi školami jsou v čase relativně stabilní a vysvětlují zhruba 20 % rozdílů ve výsledcích žáků. Důležité je však zjištění, že rozdíly je možno vysokou měrou vysvětlit rodinným zázemím žáka, ale též (a zejména) rodinným zázemím spolužáků. V ČR tedy daleko více než v jiných zemích záleží na tom, do jaké třídy, respektive školy a s kým žák chodí (Greger & Soukup, 2014).

3.2.4. Data, metody

Ke zkoumání volby školy a faktorů, které ji ovlivňují, byly použity kvantitativní výzkumné přístupy. Výzkum volby školy byl realizován v roce 2014 v rámci longitudinálního šetření CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education), které sleduje kohortu předškolních dětí na přechodu z mateřské školy do povinného vzdělávání. K zodpovězení prvního okruhu výzkumných otázek je použito také srovnání s daty získanými v roce 2009 v rámci šetření *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání* provedený agenturou STEM/MARK na zakázku MŠMT na kvótním výběru rodičů s dětmi v povinném vzdělávání. Složení respondentů z obou šetření uvádíme v tabulce 3-6.

Tabulka 3-6 Složení respondentů v šetřeních CLoSE 2014 a MŠMT 2009

	CLoSE 2014		MŠMT 2009	
	N	%	N	%
nejvyšší dosažené vzdělání rodičů				
nejvýše SŠ bez maturity	364	18,3	138	35,9
SŠ s maturitou	910	45,7	182	47,4
VŠ	717	36,0	64	16,7
<i>Celkem</i>	<i>1991</i>	<i>100,0</i>	<i>384</i>	<i>100,0</i>
velikost obce				
méně než 5000 obyvatel	730	37,6	143	37,3
5000-19 999 obyvatel	517	26,6	75	19,6
20 000-100 000/90 000* obyvatel	343	17,7	70	18,2
více než 100 000/90 000 obyvatel	349	18,0	95	24,8
<i>Celkem</i>	<i>1939</i>	<i>100,0</i>	<i>383</i>	<i>100,0</i>

* Ve výzkumu CLoSE byla kategorie vymezena počtem obyvatel 100 000, ve výzkumu STEM/MARK byl dělicí počet obyvatel 90 000.

³⁰ Koefficient mezitřídní korelace, jenž udává podíl celkového rozptylu ve výsledcích žáků, který je možno vysvětlit rozptylem ve výsledcích jednotlivých škol.

Prostřednictvím logistické regrese je zjišťováno, jak se mezi roky 2009 a 2014 změnila realita výběru školy v závislosti na velikosti sídla a kulturním kapitálu (zde měřeno vzděláním rodičů a počtem knih v domácnosti).³¹ Závisle proměnnou tedy tvořil výběr školy (odpověď na otázku *Vybírali jste školu pro Vaše dítě? Ano/Ne*). Nezávisle proměnnou tvořilo nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (*vysokoškolské*), nejvyšší dosažené vzdělání rodičů (*maturitní*), počet knih v domácnosti (*více než 200 knih*) a velikost obce (*obec s počtem obyvatel minimálně 5000*).³² Proměnné byly voleny s cílem ověřit, zda je v souladu s teorií sociální a kulturní reprodukce volba doménou rodičů s vyšším sociálním a kulturním kapitálem z velkých měst, nebo zda je víceméně univerzální rodičovskou strategií, a jak se situace v tomto ohledu mění v čase.

Poté, co jsme v prvním stadiu analýz zjistily, že výběr školy je víceméně univerzální rodičovskou strategií, rozhodly jsme se orientovat na výběr školy se zaměřením. Věříme, že v situaci, kdy se výběr školy stává obecnou strategií, může právě výběr školy s nějakým zaměřením zřetelněji ukázat, jaké aspekty zde hrají roli.

Zároveň jsme si vědomy toho, že volba školy může mít mnoho různých podob, které nemohou být postiženy prostým sdělením, zda rodič vybíral školu, či nikoli. Rodiče mohou aktivně zjišťovat informace, navštěvovat školy, doptávat se odborníků. Abychom postihly strategie aktivnějších rodičů, respektive zjistily více o tom, jací rodiče to jsou, zaměřily jsme se v dalším kroku na výběr školy výběrové. K analýze byla i zde využita metoda logistické regrese. Při budování modelů jsme vycházely z teorie sociální a kulturní reprodukce a z teorie racionálního jednání. Jako závisle proměnná sloužil tedy výběr školy se zaměřením.³³ Jako nezávislá proměnná charakterizující kulturní kapitál bylo použito nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Předpokládáme, že při výběru školy se zaměřením může hrát výraznější roli sociální kapitál, který jsme operacionalizovaly jako proměnnou charakterizující schopnost rodičů aktivně získávat informace od pracovníků škol (odpověď *ano* na jednu z následujících otázek: *Domluvili jste si návštěvu na nějaké základní škole i mimo den otevřených dveří? a Kontaktovali jste někoho z vedení školy či učitelů, abyste získali nějaké doplňující informace o základní škole?*). Dále byla jako vysvětlující proměnná zařazena proměnná charakterizující subjektivně vnímané nadání dítěte (odpověď *ano* na otázku: *Pozorujete u svého dítěte nějaké výjimečné nadání?*).³⁴ Vycházely jsme z předpokladu teorie racionálního jednání, že větší péči by měli výběru věnovat rodiče, kteří považují své dítě za nadané a mají potřebu jeho nadání dále rozvíjet ve výběrové škole. Deskriptivní statistiky proměnných vstupujících do analýzy uvádíme v příloze – tabulka P1.

3.2.5. Význam výběru základní školy

V tabulce 3-7 je uveden podíl respondentů, kteří považují výběr školy pro své dítě za důležitý, kteří fakticky vybírali školu pro své dítě a kteří vybírali školu se zaměřením. Kromě celkových údajů jsou uvedeny i údaje podle nejvyššího dosaženého vzdělání a podle velikosti obce.

Z tabulky je zřejmé, že v roce 2014 vybíraly základní školu pro své dítě téměř dvě třetiny

³¹ Vzdělání rodičů bylo voleno pro svoji snadnou interpretaci a relativně nízký podíl chybějících údajů. Informace o povolání rodičů jsou k dispozici v obou datových souborech v odlišné (a vzájemně neporovnatelné) struktuře.

³² Jsme si vědomy toho, že výběr rodičů byl v obou šetřeních proveden odlišně, v obou případech se však jednalo o rodiče dětí, kteří řešili výběr základní školy pro své dítě. Respondentům byly položeny stejné otázky. Domníváme se, že pro demonstraci časového trendu je možno uvedené srovnání použít, i když je zatíženo určitou chybou.

³³ Odpověď na otázku: *Vybírali jste pro své dítě školu s nějakým speciálním zaměřením?*

³⁴ Uvedené informace byly k dispozici pouze v datovém souboru z roku 2014, nemohly být tedy zohledněny při sledování trendů.

rodičů. Vnímání důležitosti výběru a jeho faktická realizace rostou s dosaženým vzděláním a velikostí obce, jakož i volba školy se zaměřením.

U sídel s počtem obyvatel minimálně 5000 je podíl rodičů, kteří vybírali školu, vyšší než podíl těch, kteří považují výběr školy za důležitý. To znamená, že část rodičů vybírá školu, přestože výběr školy nepovažuje za důležitý.

Zhruba 61 % rodičů připadá výběr základní školy důležitý (souhlasili s tvrzením *Mezi školami jsou velké rozdíly a rád/a bych vybral/a tu, kterou považuji za nejlepší*). Méně než 40 % rodičů se naopak domnívá, že *Školy jsou si podobné a na 1. stupni mají stejnou náplň*. 24 % rodičů uvedlo, že je pro ně výběr školy obtížný, neboť další školy jsou daleko a těžko dostupné. Pokud neuvažujeme tyto rodiče, vybírá školu pro své dítě 78 % rodičů. Tedy lze říci, že pouze pětina rodičů, kteří mají možnost výběru, školu pro své dítě nevybírá.

Tabulka 3-7 Výběr školy podle dosaženého vzdělání a velikosti obce, 2014

	Je důležité vybrat dobrou školu		Vybírali jsme školu		Vybírali jsme školu se zaměřením	
	N	%	N	%	N	%
nejvyšší dosažené vzdělání rodičů						
výuční list	137	48,2	150	52,4	13	9,0
maturita	453	59,1	473	61,3	72	15,7
vysokoškolské	430	68,7	447	70,7	91	20,4
<i>Celkem</i>	<i>1020</i>	<i>60,8</i>	<i>1070</i>	<i>63,3</i>	<i>176</i>	<i>16,6</i>
velikost obce						
méně než 5000	312	50,6	263	42,2	31	12,0
5000–100 000	468	64,6	540	73,8	81	15,4
více než 100 000	211	71,0	245	82,5	59	24,4
<i>Celkem</i>	<i>991</i>	<i>60,8</i>	<i>1048</i>	<i>63,3</i>	<i>171</i>	<i>16,6</i>

Z dalších analýz vyplynulo, že při výběru školy rodiče často volí velmi aktivní přístup: dvě třetiny těch, kteří vybírali školu, navštívily den otevřených dveří, desetina navštívila školu v jiném termínu, třetina rodičů se obrátila se svými otázkami na zaměstnance školy a dvě třetiny se doptávaly u rodičů stejně starých dětí.

3.2.6. Trendy v realizaci výběru základní školy

Pro zjištění, jak se mění situace z hlediska výběru školy v posledních letech, byla provedena logistická regrese na datovém souboru obsahujícím data z šetření v roce 2009 a 2014. Vysvětlovaná proměnná byla *výběr školy*, tedy odpověď na otázku, zda rodiče vybírali školu pro své dítě. Jako nezávisle proměnné byly použity vysokoškolské vzdělání alespoň jednoho z rodičů (referenční kategorie nižší než vysokoškolské u obou rodičů), maturitní vzdělání alespoň jednoho z rodičů dítěte (referenční kategorie nižší než maturitní u obou rodičů), více než 200 knih v domácnosti (referenční kategorie 200 a méně knih) a velikost obce nejméně 5000 obyvatel (referenční kategorie méně než 5000 obyvatel). Vzdělání a počet knih v domácnosti jsme volily proto, abychom zjistily, zda je výběr školy podmíněn kulturním kapitálem. Velikost sídla nejmé-

ně 5000 obyvatel jsme volily proto, že tato velikost je hraniční z hlediska výskytu/dostupnosti více škol. V menších obcích bývá zpravidla jen jedna škola.

Tabulka 3-8 Výběr školy, 2009, 2014

	model 1				model 2				model 3			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
VŠ (ref. kategorie nižší než VŠ vzdělání)	0,227	0,12	0,058	1,255								
maturita (ref. kategorie nematuritní vzdělání)	0,317	0,133	0,017	1,374	0,383	0,129	0,003	1,466	0,409	0,129	0,002	1,505
obec větší než 5 000 obyv. (ref. kategorie menší než 5 000 obyv.)	1,298	0,102	0,000	3,662	1,322	0,101	0,000	3,751	0,531	0,239	0,026	1,701
rok 2014 (ref. kategorie 2009)	1,319	0,13	0,000	3,741	1,349	0,129	0,000	3,853	0,695	0,214	0,001	2,004
více než 200 knih (ref. kategorie 200 a méně)	0,237	0,109	0,029	1,267	0,304	0,103	0,003	1,356	0,305	0,103	0,003	1,356
obec * rok 2014									0,944	0,263	0,000	2,57
konstanta	-1,983	0,166	0,000	0,138	-2,032	0,164	0,000	0,131	-1,485	0,211	0,000	0,227
% správně zařazených případů				70,0				68,6				68,9
Nagelkerke				0,206				0,204				0,211

V tabulce 3-8 jsou uvedeny parametry tří modelů. V prvním modelu jsou zařazeny všechny výše uvedené proměnné bez interakcí. Všechny proměnné s výjimkou vysokoškolského vzdělání se ukázaly statisticky významné na úrovni 0,05. Ve druhém modelu jsme tedy ponechaly všechny proměnné s výjimkou VŠ vzdělání. Z druhého modelu vyplývá, že rodiče s vybavenou knihovnou vybírají školu pro své dítě o třetinu častěji než rodiče s méně knihami a rodiče s maturitním vzděláním vybírají o polovinu častěji než rodiče se vzděláním nižším. Ještě významnějším faktorem je bydliště v obci s nejméně 5000 obyvateli. Zde je šance výběru téměř čtyřikrát vyšší než v malých obcích při kontrole vlivu vzdělání rodičů a počtu knih. Z modelu je ovšem zřejmé, že od roku 2009 do roku 2014 se situace významně změnila: v roce 2014 se výběr stal téměř čtyřikrát četnějším než v roce 2009.

Abychom zjistili, do jaké míry se stává výběr univerzálním, to znamená, do jaké míry vybírají školu pro své děti všichni, kteří mohou vybírat, zařadily jsme do třetího modelu ještě interakci velikosti obce s rokem sběru. Interakce s velikostí sídla se ukázala statisticky významná a pozitivní. To znamená, že se význam velikosti místa bydliště z hlediska výběru školy zvyšuje.

Výběr základní školy se s postupem času stává univerzálnějším: kdo má možnost a je schopen, vybírá.

3.2.7. Faktory ovlivňující volbu školy se zaměřením

Důležitým cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké faktory na straně rodičů a dítěte rozhodují o tom, zda se rodiče budou ve výběru školy angažovat. Vzhledem k tomu, že první analýza ukázala, že výběr školy je obecně rozšířenou strategií, rozhodly jsme se podrobněji zkoumat výběr školy se zaměřením, který realizovala asi pětina rodičů. Jako vysvětlující proměnné jsme použily nejvyšší vzdělání rodičů (vysokoškolské – referenční kategorie méně než vysokoškolské, maturitní – referenční kategorie nižší než maturitní), velikost obce s minimálně 5000 obyvateli (referenční kategorie méně než 5000 obyvatel), počet knih v domácnosti větší než 200 (referenční kategorie 200 a méně). Dále jsme zařadily schopnost rodičů orientovat se ve vzdělávacím systému a získávat informace, která zde slouží jako reprezentace sociálního kapitálu. Jako další nezávisle proměnnou jsme zařadily vnímané nadání dítěte.³⁵ Poslední dvě uvedené proměnné byly binomické (ano – 1, ne – 0). Parametry výsledného modelu jsou uvedeny v tabulce 3-9.

Tabulka 3-9 Výběr školy se zaměřením, 2014

	model 1				model 2			
	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	B	S.E.	Sig.	Exp(B)
VŠ (ref. kategorie nižší než VŠ vzdělání)	0,175	0,197	0,375	1,191				
maturita (ref. kategorie nematuritní vzdělání)	0,637	0,338	0,060	1,890	0,671	0,321	0,037	1,957
obec větší než 5 000 obyv. (ref. kategorie menší než 5 000 obyv.)	0,458	0,220	0,037	1,580	0,488	0,218	0,025	1,630
více než 200 knih (ref. kategorie 200 a méně)	-0,161	0,197	0,413	0,851				
získávání informací	0,894	0,177	0,000	2,446	0,876	0,173	0,000	2,400
vnímané nadání	0,527	0,195	0,007	1,694	0,562	0,194	0,004	1,754
konstanta	-3,014	0,370	0,000	0,049	-3,074	0,367	0,000	0,046
% správně zařazených případů				83,0				83,0
Nagelkerke				0,08				0,08

Z parametrů modelu 1 uvedeného v tabulce 3-9 vyplývá, že ani výběr školy se zaměřením není doménou vysokoškolsky vzdělaných rodičů: vysokoškolské vzdělání se ukázalo jako statisticky nevýznamné, stejně jako počet knih v domácnosti. V modelu 2 jsme obě tyto proměnné vypustily, všechny ostatní proměnné se projeví jako statisticky významné na hladině 0,05. Jako nejsilnější prediktor se projevil sociální kapitál, jako nejslabší velikost obce. Mezi jednotlivými

³⁵ Na samostatném modelu, do kterého jsme zařadily pouze děti, které absolvovaly diagnostiku, a jejich rodiče, jsme zkoumaly, zda jsou z hlediska teorie racionálního jednání důležité naměřené kognitivní vlastnosti dítěte. Tato proměnná ovšem mezi dětmi, jejichž rodiče pro ně vybírali a nevybírali běžnou či výběrovou školu, vůbec nerozlišovala.

faktory však nejsou velké rozdíly. Výsledek ukázal, že děti, které jsou svými rodiči vnímané jako nadané a které mají rodiče s vyšším sociálním a kulturním kapitálem, mají zhruba dvojnásobnou šanci, že pro ně rodiče budou vybírat školu se zaměřením, než děti, pro které toto neplatí. Na možnost výběru tedy doplácí děti z rodin s nižším kulturním a sociálním kapitálem, a to i tehdy, když se svým rodičům jeví jako nadané.

3.2.8. Závěry a doporučení

V posledních letech ztrácí výběr školy v České republice svoji elitní funkci. Školu nevybírají pro své děti pouze vysokoškolsky vzdělaní rodiče z velkých měst, ale všichni, kdo jen trochu mohou a jsou schopni výběr zajistit. Možnost výběru školy zvýhodňuje děti rodičů s minimálně maturitním vzděláním ve větších městech a potenciálně může přispívat k posilování vzdělanostních nerovností.

Zhruba 17 % rodičů se při výběru školy poohlíží po škole se speciálním zaměřením, nejčastěji se jedná o školu s rozšířenou výukou cizích jazyků. Při výběru školy se speciálním zaměřením je důležité vnímané nadání dítěte a charakteristiky rodičů – jejich nejvyšší dosažené vzdělání a sociální zdatnost.

Získaná data naznačují, že výběr školy nabývá podoby sociokulturního fenoménu, a to zejména u rodičů ve větších městech. Podíl rodičů, kteří vybírali školu, je vyšší než podíl těch, kteří považují výběr školy za důležitý. To tedy znamená, že školu vybírali i ti rodiče, kteří výběr za důležitý nepovažují. Domníváme se, že k tomuto jevu dochází na základě nepřímého tlaku okolí. Rodiče, kteří se při různých příležitostech potkávají s rodiči stejně starých dětí, vnímají, že v předškolním roce se volba školy stává tématem, které definuje hodnotu jejich rodičovství: pečující starostlivý rodič vybírá, ten, kdo nevybírá, tedy není dost dobrým rodičem. K tomuto pocitu přispívají kromě kontaktu s dalšími rodiči také články v tisku a pořady v televizi, které vytvářejí dojem, že výběr školy je něco, co dobrý rodič dělá. Jejich okolí, jak nejbližší, tak mediální, tak vytváří nepřímý tlak.

Hlavní obava, která je s výběrem školy spojována na základě zkušenosti ze zahraničí, se týká vyšších šancí dětí z rodin s vyšším socioekonomickým statutem na to, že rodiče pro ně budou vybírat školu a že pro ně budou schopni vybrat lepší školu. Tato obava je potvrzována řadou studií (např. Söderström & Uusitalo, 2010). Náš výzkum tuto obavu potvrdil také – vzdělání rodičů významně ovlivňuje šance dětí, že rodiče pro ně budou školu vybírat. Děti, jejichž rodiče mají nižší než maturitní vzdělání, mají poloviční šanci, že rodiče budou pro ně školu vybírat, a dvakrát menší šanci, že pro ně budou vybírat školu se zaměřením, než děti, jejichž rodiče mají vyšší vzdělání, přičemž vysokoškolské vzdělání se ukázalo jako statisticky nevýznamné. Tento fakt je pravděpodobně také důsledkem měnící se vzdělanostní struktury společnosti, respektive hloubky mezery mezi skupinami obyvatel dle nejvyššího dosaženého vzdělání. Zatímco na začátku tisíciletí byla od zbytku společnosti výrazněji oddělena skupina lidí s vysokoškolským vzděláním, v současnosti začíná být od ostatních významněji vymezována skupina se středním vzděláním bez maturity a nižším.³⁶ Nižší šance dětí méně vzdělaných rodičů tedy potvrzují

³⁶ Lze to dokumentovat například úrovní zaměstnanosti či nezaměstnanosti dle ČSÚ (2015): „V třídění podle stupně dosaženého vzdělání mají nízkou míru nezaměstnanosti trvale vysokoškoláci (2,7 %) a osoby s úplným středním vzděláním s maturitou (4,4 %). Vysoká míra nezaměstnanosti přetrvává ve skupině osob se základním vzděláním (24,3 %), nadprůměrná je i v početné skupině osob se středním vzděláním bez maturity vč. vyučených (7,2 %).“ Podobně ilustrativní je i medián hrubého měsíčního platu v platové sféře za 1. pololetí 2014 (základní a nedokončené – 12 779 Kč, střední bez maturity – 15 663 Kč, střední s maturitou – 23 969 Kč, vyšší odborné a bakalářské – 25 916 Kč, vysokoškolské – 28 437 Kč) (MPSV ČR, 2015).

předpoklady teorie racionálního jednání, že rodiče svým přístupem k volbě školy přispívají k reprodukci sociální stratifikace. Potvrdil se i další z předpokladů této teorie: vnímané nadání dítěte, které z pohledu rodičů zvyšuje šance dítěte na úspěch, zvyšuje také šance na to, že rodiče pro něj budou vybírat školu se zaměřením, která je považována za akademicky efektivnější.

Naše výsledky nicméně přinesly i doklady o tom, že se na reprodukci sociálních nerovností v souladu s teorií sociální a kulturní reprodukce Pierra Bourdieua podílí i sociální a kulturní kapitál, kterým rodina disponuje. Děti z domácností s lépe vybavenou knihovnou jako jedním z ukazatelů kulturního kapitálu mají o třetinu větší šance, že jejich rodiče pro ně budou vybírat školu. Šance na výběr ovšem nemusí nutně souviset jenom s mírou vlastnictví jedné formy kulturního kapitálu, pro lepší porozumění by tedy bylo vhodné se v dalším výzkumu soustředit i na další formy kulturního kapitálu. To je důležité zvláště proto, že různé formy kulturního kapitálu mohou mít různou míru vlivu v prostředí s vyšším a nižším socioekonomickým statusem (Jæger, 2011). Ještě silnějším prediktorem výběru školy je sociální kapitál (schopnost rodičů orientovat se ve vzdělávacím systému), který zvyšuje šance dětí na výběr školy se zaměřením téměř 2,5krát.

Nejvyšší predikční schopnost má nicméně velikost sídla, která 4krát zvětšuje šance na výběr pro děti, které bydlí v lokalitě s počtem obyvatel větším než 5000, a víc než 1,5krát zvyšuje šance na výběr školy se zaměřením. Tento výsledek vyplývá z charakteru územního rozložení sítě škol – sídla s počtem obyvatel menším než 5000 mají v naprosté většině případů jenom jednu základní školu, což významně ovlivňuje motivaci rodičů vybírat školu, protože případná docházka do jiné než nejbližší školy je vázána na zajištění dopravy. Z tohoto pohledu je pochopitelné i relativní snížení šancí na volbu školy se zaměřením, které předpokládá motivovanější rodiče ochotné své děti do školy dopravovat. Zdá se tedy, že v České republice se zatím příliš neprojevuje tendence realizovat a také manifestovat svou příslušnost k místní komunitě také skrze volbu místní školy, kterou popisují zahraniční studie jako způsob konstrukce vlastní identity (např. Cucchiara & McNamara Horvat, 2014). Volba místní školy je také považována za jeden z průvodních jevů gentrifikace, kdy se pasivní mladá generace s konzumním životním stylem s dorůstáním svých dětí do věku školní docházky proměňuje v aktivní producenty městského životního prostoru prostřednictvím docházky svých dětí do místních škol a svým angažmá v nich (Billingham & McDonough Kimelberg, 2013).

Při interpretaci výše uvedených poznatků však musíme mít na mysli, že model má relativně slabou predikční schopnost: nízká hodnota Nagelkerkeho r^2 ukazuje, že vysvětluje jen malou část rozptylu. Popisované tendence tedy nejsou příliš silné a/nebo jsou ovlivněny dalšími faktory, které jsme v našem výzkumu nebyly schopny zachytit.

Náš předpoklad, že volba školy se zaměřením bude zřetelněji ilustrovat fenomén volby školy, je pravděpodobně oprávněný jen do určité míry. Decentralizace ve spojení s kurikulární reformou vedla ke značnému rozrůznění nabídky škol, a proto je situace v českém vzdělávacím systému velmi nepřehledná. Rodiče v něm mohou naplňovat podobné představy v rámci škol, které se zřetelně profilují jako výběrové, i v rámci těch, které nabízejí speciální služby jako školy hlavního vzdělávacího proudu. Rozdíl mezi oběma skupinami škol je mnohdy nezřetelný a nutně se nemusí lišit ani kritéria pro přijímání žáků.

Omezení naší analýzy spočívá rovněž v práci s faktem výběru školy jako s dichotomickou proměnnou. Je zřejmé, že vybírání má u rodičů různou povahu, někteří mu věnují hodně času a úsilí, jiní se rozhodnou na základě nahodilých doporučení a neinvestují do něj žádnou práci. Na základě získaných informací se nám nicméně nepodařilo rozčlenit rodiče do podrobnějších kategorií, tedy jsme realitu aproximovali pouze dvěma krajními přístupy.

Přes výše uvedená omezení ukazuje naše analýza poměrně přesvědčivě, že volba školy zvýhodňuje děti s příznivým rodinným zázemím. Současné nastavení vzdělávací politiky tak může v konečném důsledku vést ke zvýšení stratifikace, přičemž dopady na etnickou, socioekonomickou a akademickou stratifikaci se mohou lišit v závislosti na konkrétním nastavení podmínek umožňujících výběr a mohou být pro každou z výše zmíněných oblastí různé – vliv na socioekonomickou stratifikaci se může zásadně lišit od vlivu na etnickou nebo akademickou stratifikaci (Carlson, 2014).

Příspěvek volby školy ke vzdělanostním nerovnostem lze snižovat promyšlenou vzdělávací politikou – různé přístupy k volbě školy mohou ovlivnit distribuci žáků do škol s převisem nabídky. Pokud jsou kritéria zápisu žáků do školy centrálně upravena tak, aby předcházela diferenciaci na základě socioekonomického statusu, nemusí být volba školy zásadní překážkou pro zvyšování spravedlivého přístupu ke vzdělávání (Archbald, 2004). V opačném případě může dojít k tomu, že do některých škol docházejí žáci z rodin s nízkými příjmy disproportčně vzhledem k demografickým charakteristikám území (Holme, Frankenberg, Diem, & Welton, 2013). Spádovost (tedy „přidělení“ obvykle nejbližší školy) přitom zdaleka nemusí být nejvhodnějším řešením. V souvislosti s rezidenční stratifikací totiž může politika „nejbližší školy“ vést k reprodukci sociálního zvýhodnění či znevýhodnění a také k vytváření nového typu popularity (či nepopularity) škol, jehož vztah k výsledkům vzdělávání může být velmi nejasný (Hamnett & Butler, 2011).

Přítom zodpovědnost za nerovné příležitosti ve vzdělávání není individuální, ale politická (Darby & Saatcioglu, 2015). Proto nelze argumentovat tím, že rodiče ze znevýhodněného prostředí mají stejné možnosti vybírat školu jako rodiče s vysokým vzděláním a dobrým kulturním a sociálním kapitálem a že záleží jenom na nich, zda této příležitosti využijí a školu pro své dítě vyberou.

Možnost výběru školy v primárním vzdělávání je v českém vzdělávacím systému považována za nezpochybnitelné právo rodičů. Debata o tom, jaké dopady má tato možnost na vzdělávací výsledky či na spravedlivý přístup ke vzdělávání, se prakticky nevede (srov. Alegre & Benito, 2012). Svobodná volba školy je často obhajována z meritokratických pozic: je přece správné, že děti z rodin, které vyvinuly větší úsilí (například získáváním informací, analytickým úsilím při srovnávání škol), mají větší šance, že jejich rodiče pro ně budou školu vybírat. Zastánci tohoto postoje bohužel nezohledňují druhé důležité východisko meritokracie: získaná „pozice“ by měla zohledňovat schopnosti a úsilí daného jedince, nikoliv jeho rodičů. V takové situaci je pak jako pozitivní označována skutečnost, že rodiče vůbec přihlašují své děti do škol veřejných zřizovatelů a neodcházejí do škol soukromých. Paradoxně je pak „příplatek“ za nadstandardní vzdělávání ve veřejných školách vnímán jako přijatelná cena za to, že děti těchto rodičů setravávají ve veřejných školách.

Tato situace však zároveň vede k tomu, že vzdělání a motivování rodiče nepůsobí jako motor pro zlepšování veřejného školství jako celku. Lze se domnívat, že v případě, že by se jim v rámci veřejných škol nedostávalo speciálního zacházení, někteří z rodičů by možná volili soukromé školy, ale většina z nich by vykonávala tlak na zlepšování veřejného školství. Zřizovatelé škol ani tvůrci vzdělávací politiky nebudou aktivně usilovat o zlepšování veřejného školství jako celku, nebudou-li k tomu tlačeni voliči, tedy rodiči. Nyní je k iniciativě na tomto poli nic nemotivuje. Motivování rodiče dostávají speciální služby a rodiče, kteří se ve vzdělávacím systému méně orientují, mlčí. Buď posílají dítě do nejbližší školy, nebo provádějí výběr, jak nejlépe mohou, ale nejsou zpravidla ani dost poučení, ani dost sebevědomí na to, aby byli schopni vymáhat pro své děti kvalitnější služby. Výsledkem je čím dál tím více diferencovaný vzdělávací systém,

ve kterém není vyvíjeno relevantní úsilí o to, aby se všechny základní školy zlepšovaly tak, aby poskytovaly všem dětem standardně kvalitní vzdělávání. Tedy aby nedocházelo k tomu, že děti, jejichž rodiče nebudou schopni se zorientovat v nabídce škol, byly z hlediska kvality poskytovaného vzdělávání znevýhodňovány. Tvůrci vzdělávací politiky by měli této skutečnosti věnovat zvýšenou pozornost. Diferenciace, ke které dochází v české primární škole, je v mezinárodním srovnání zcela nebývalá a pro společnost potenciálně velmi nebezpečná, neboť k ní dochází velice záhy. Navzdory všeobecně rozšířeným předpokladům nemusí důraz na rovnost příležitostí nutně vést k nižší kvalitě vzdělání. Jak v komparativní studii 19 zemí ukazuje Pfeffer (2014), vzdělávací systémy s nižším stupněm institucionální diferenciace se vyznačují vysokou úrovní kvality vzdělávání.

3.2.9. Literatura

- Alegre, M. A., & R. Benito. (2012). The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849–871.
- Archbald, D. A. (2004). School Choice, Magnet Schools, and the Liberation Model: An Empirical Study. *Sociology of Education*, 77(4), 283–310.
- Anheier, H. K., Gerhards, J., & Romo, F. P. (1995). Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu's Social Topography. *American Journal of Sociology*, 100(4), 859–903.
- Barone, C. (2006). Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology*, 40(6), 1039–1058.
- Billingham, C. M., & McDonough Kimelberg, S. (2013). Middle-class parents, urban schooling, and the shift from consumption to production of urban space. *Sociological Forum*, 28(1), 85–108.
- Bourdieu, P. (1983). The field of cultural production, or: the economic world reversed. *Poetics*, 12, 311–356.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531–547. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.1080/01442872.2011.601215>
- Butler, J. S., Carr, D. A., Toma E. F., & Zimmer, R. (2013). Choice in a world of new school types. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(4), 785–806.
- Carlson, D. (2014). School Choice and Educational Stratification. *The Policy Studies Journal*, 42(2), 269–304.
- Cucchiara, M. B., & McNamara Horvat, E. (2014). Choosing selves: the salience of parental identity in the school choice proces. *Journal of Education Policy*, 29(4), 486–509.
- ČSÚ. 2015. *Zaměstnanost a nezaměstnanost podle výsledků VŠPS - 1. čtvrtletí 2015*. Praha: ČSÚ. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/cri/zamestnanost-a-nezamestnanost-podle-vysledku-vsps-1-ctvrtleti-2015>
- Darby, D., & Saatcioglu, A. (2015). Race, inequality of opportunity, and school choice. *Theory and Research in Education*, 13(1), 56–86.
- Echols, F., McPherson, A., & Willms, J. (1990). Parental choice in Scotland. *Journal of Educational Policy*, 5(3), 207–222.
- Evropský soud pro lidská práva. (2002). *Evropská úmluva o ochraně lidských práv*. European

- Court of Human Rights, European Council. Dostupné z: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_CES.pdf.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11-17.
- Gamoran, A., & Mare, D. R. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *The American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1990). Tracking, Instruction and Achievement. Příspěvek přednesený na konferenci *World Congress of the International Sociological Association*. Madrid.
- Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using rational action theory and Bourdieu's habitus theory together to account for educational decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463-481.
- Goldthorpe, J. H. (1998). Rational action theory for sociology. *British Journal of Sociology*, 49(2), 167-192.
- Greger, D., & Soukup, P. (2014). *Rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol a tříd na 1. stupni ZŠ a sociální podmíněnost dosažených výsledků žáků*. (Nepublikovaný rukopis).
- Hamnett, C., & Butler, T. (2011). 'Geography matters': the role distance plays in reproducing educational inequality in East London. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36(4), 479-500.
- Hanushek, E. A., & Woessman, L. (2005). *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*. Ifo Working Paper No. 1.
- Hechter, M., & Kanazawa, S. (1997). Sociological Rational Choice Theory. *Annual Review of Sociology*, 23, 191-214.
- Holme, J. J., Frankenberg, E., Diem, S., & Welton, A. D. (2013). School Choice in Suburbia: The Impact of Choice Policies on the Potential for Suburban Integration. *Journal of School Choice*, 7(2), 113-141.
- Jæger, M. M. (2011). Does cultural capital really affect academic achievement? New evidence from combined sibling and panel data. *Sociology of Education*, 84(4), 281-298.
- Kaščák, O., Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46, 5-24.
- Katrnák, T., Simonová, N., & Fónadová, L. (2013). Od diferenciace k diverzifikaci: test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 49(4), 491-520.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effect of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, 51, 842-858.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *The American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- MPSV ČR. (2014). *Informační systém o výdělků. 1. pololetí 2014. Platová sféra*. Praha: TREXIMA, spol. s r.o. Dostupné z <http://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Archiv/2014.aspx>
- OECD. (2002). *Educational policy analysis*. Paris: OECD.
- Pfeffer, F. T. (2015). Equality and quality in education. A comparative study of 19 countries. *Social Science Research*, 51, 350-368.
- Raftery, A. E., & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66, 41-62.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.

Söderström, M., & Uusitalo, R. (2010). School choice and segregation: evidence from an admission reform. *Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55-76.

STEM/MARK. (2009). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Praha: STEM/MARK.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912.

3.2.10. Příloha

Tabulka P1 Proměnné vstupující do analýzy 2009, 2014

proměnná	rok 2009			rok 2014			popis
	N	Průměr	SD	N	Průměr	SD	
výběr	384	0,33	0,47	1703	0,63	0,48	rodiče vybírali základní školu pro dítě
VŠ	384	0,17	0,37	1991	0,36	0,48	alespoň jeden z rodičů dosáhl VŠ vzdělání
maturita	384	0,64	0,48	1991	0,82	0,39	alespoň jeden z rodičů složil maturitu
knihy	383	0,42	0,49	1988	0,49	0,50	v domácnosti je více než 200 knih
obec	383	0,63	0,48	1939	0,62	0,48	obec, ve které rodina žije, má nejméně 5000 obyvatel
výběr se zaměřením				1058	0,17	0,37	rodiče vybírali základní školu pro dítě s nějakým zaměřením
získávání informací				1060	0,35	0,48	rodiče aktivně získávali informace o škole
vnímané nadání				1953	0,20	0,40	rodiče věří, že jejich dítě má nějaké specifické nadání

3.3. Postoje rodičů k volbě základní školy³⁷

Jaroslava Simonová

Volba základní školy patří k důležitým mechanismům ovlivňujícím nerovnosti ve vzdělávání. Pro jakoukoliv změnu v rozdělování žáků do základních škol je důležité znát postoje rodičů a při návrhu opatření vzdělávací politiky s nimi pracovat. Kapitola přináší výsledky šetření, které se zabývalo analýzou postojů rodičů k volbě školy a k časné vnější diferenciaci. Vychází z kvantitativního šetření reprezentativního výběru rodičů předškolních dětí a také z kvalitativního výzkumu - z polostrukturovaných rozhovorů a ohniskových skupin. Kapitola představuje typologii rodičů, která zohledňuje konfliktní tendence brát do úvahy při volbě školy individuální zájmy dítěte a zájmy společnosti. V závěru pak zdůvodňuje potřebu aktivního přístupu k utváření rodičovských postojů.

3.3.1. Úvod

Volba školy je tématem, kterému je v zahraničí věnována poměrně velká pozornost. V mnoha evropských zemích možnost a dopady volby školy dokonce patří k nejdiskutovanějším otázkám vzdělávací politiky (Musset, 2012). Důvody jsou především dva: vliv na kvalitu škol a na spravedlivé příležitosti ve vzdělávání.

Ovlivnění kvality škol vychází z předpokladu, že zavedením tržních mechanismů se zvýší tlak na úroveň pedagogického procesu a na hospodárné nakládání se zdroji. Tento předpoklad se ovšem univerzálně nepotvrdil, změna v kvalitě poskytovaného vzdělání je ovlivňována řadou faktorů a umožnění (či zamezení) volby školy má potenciál kvalitu školy zlepšit jenom ve specifických podmínkách (podrobněji např. Winters, 2012; Dijkgraaf, Gradus, & de Jong, 2013).

Daleko závažnější jsou ovšem dopady volby školy na rovnost příležitostí. Volba školy je totiž jedním z mechanismů umožňujících diferenciaci, která je považována za významný zdroj nerovnosti (Hanushek & Wößmann, 2006). Ukazuje se, že systémy, které děti rozdělují již v útlém věku nebo které podporují výběr školy, vykazují větší rozdíly ve výsledcích žáků než školy, které v průběhu povinné školní docházky vzdělávají všechny děti společně (Straková, 2010).

Vnější diferenciaci umožňuje několik typů mechanismů. Nejčastěji zmiňovaným je rozdělování žáků na základě kognitivních schopností, které mohou být zjišťovány testováním, ale také jinými metodami hodnocení (například v průběhu zápisu do základní školy). K vnější diferenciaci ovšem nemusí nutně docházet jenom na základě schopností, ale také na základě osobní motivace či zájmu (Veselý & Matějů, 2010). Pak se může volba školy stát mechanismem diferenciaci také kvůli sebeselekci - rodiče z nižších sociálních vrstev neusilují o zápis svého dítěte do školy s lepší akademickou pověstí, přestože jejich děti vykazují srovnatelné předpoklady jako děti z rodičů z vyšších sociálních vrstev, kteří své děti k zápisu do dané školy přihlásí. V důsledku toho se pak děti z určitých sociálně podobných rodinných prostředí koncentrují na určitých školách, které získávají pověst „elitních“ škol (Procházková, 2006), nebo naopak na školách, o kterých je známo, že na žáky nekladou příliš vysoké požadavky.

Ať už k rozdělování dochází na základě selekce dle kognitivních předpokladů nebo autoselekce, výběr školy může přispívat ke zvyšování nerovnosti kvůli tomu, že v konečném důsledku dochází k rozdělování žáků do škol na základě jejich socioekonomického statusu nebo etnika.

³⁷ Tento text byl publikován v časopise *Studia paedagogica* 3/2015.

Tím jsou zvyšovány výhody těch, kteří je měli na začátku díky tomu, že se narodili do rodin s lepším zázemím (Echols, McPherson, & Willms, 1990).

Propagátoři výběru školy (zejména v USA) argumentují tím, že zavedení tržních mechanismů v oblasti vzdělávání umožní všem žákům (včetně znevýhodněných) získat kvalitnější vzdělávání. Volba školy totiž byla vždy k dispozici dobře situovaným rodinám, které ji realizovaly prostřednictvím rezidenční mobility – za vybranou školou se přestěhovaly. Rozšíření volby školy na všechny rodiče by tedy mělo přispět ke zvýšení rovnosti příležitostí, a to i u žáků s nízkým socioekonomickým zázemím a příslušníků menšin (Hastings & Weinstein, 2008).

Nicméně empirické doklady svědčí spíše pro nepříznivé dopady volby školy na nerovnosti. Například Bussell (1998) prostřednictvím semistrukturovaných rozhovorů a Q-třídění zjistila, že příslušníci střední třídy si vybírali školu dříve než příslušníci dělnické třídy, při výběru měli rovněž tendenci využívat širší spektrum informačních zdrojů, což svědčí o výhodnějších pozicích rodičů ze střední třídy. Ty byly potvrzeny i studií, která se zaměřila na zkoumání skutečných možností výběru školy. I když blízkost je hlavním kritériem pro výběr většiny škol, pozoruhodné je, že děti s lepším socioekonomickým zázemím byly s větší pravděpodobností zapsány do těch blízkých škol, které měly vyšší kvalitu (Burgess, Greaves, Vignoles, & Wilson, 2011). Kromě socioekonomického zázemí ale hrají roli i jiné kontextové faktory – jak ukázali Walker a Clark (2010), dlouhodobí rezidenti ve venkovské lokalitě byli ovlivněni nejenom svým kulturním kapitálem, ale i rodinnými vazbami a citovou angažovaností k lokalitě. Tito rodiče byli spíše nakloněni tomu, aby podpořili svoji lokální školu. V kontrastu s tím nově příchozí rodiče použili svůj kulturní kapitál na to, aby našli nejvhodnější školu pro své dítě.

Pro český kulturně-historický kontext jsou zajímavé zkušenosti s dopady volby školy v Německu. To bylo až donedávna zemí, ve které volba školy nebyla možná. V roce 2008 se po intenzivní politické debatě jedna ze spolkových zemí – Severní Porýní-Vestfálsko – rozhodla zrušit spádovou oblast škol poskytujících povinné vzdělávání. Schneider, Schuchart, Weishaupt a Riedel (2012) se ve své studii zaměřili na zkoumání dopadu tohoto rozhodnutí ve Wuppertalu, přičemž se soustředili na změny v chování muslimských i nemuslimských rodičů. Zjistili, že volba jiné školy než spádové se po zavedení této možnosti významně zvýšila, a to v případě rodin s vyšším i nižším socioekonomickým statutem. Mezi oběma skupinami nicméně existovaly rozdíly, ne-muslimští rodiče využili výběr školy častěji než muslimové. Tyto dvě skupiny se lišily, i pokud šlo o jejich motivy. Autoři vyhodnocovali také vliv možnosti výběru školy na úroveň segregace, která se v prvním roce po zrušení povinné spádové oblasti významně nezměnila. Autoři nicméně upozorňují, že na posouzení komplexního dopadu změny bylo v prvním roce po jejím zavedení příliš brzy.

Tématu vlivu volby školy nejenom na socioekonomické složení žáků, ale i na etnickou segregaci, je věnována stále větší pozornost. Nízká rezidenční etnická segregace ještě nemusí být zárukou nízké etnické segregace ve školách, jak ukázala studie provedená v Kodani (Rangvid, 2007). I když jsou obyvatelé jednotlivých čtvrtí Kodaně etnicky relativně heterogenní, neplatí to pro školy – v nich se sdružují žáci dle jednotlivých etnik a etnické složení některých škol dosahuje úrovně charakteristické pro extrémní segregaci v amerických městech (Rangvid, 2007). Nízká rezidenční segregace tedy nemusí znamenat nízkou školní segregaci – v oblastech, kde je možná volba školy, jsou tyto dvě segregace kompatibilní.

Přesto volba školy nemusí být pro spravedlivé příležitosti fatální, jak demonstrovali ve své srovnávací studii zaměřené na situaci ve Finsku a Estonsku Poder a Kerem (2012). Ukázali, že volba školy nemusí mít sama o sobě negativní důsledky, ty plynou spíše z nevhodného nastavení

vzdělávacího systému v případě, že nejsou zároveň s uplatněním principu volby školy aplikována další opatření vzdělávací politiky (například kvóty pro znevýhodněné žáky). Možnost vybrat si školu pro své dítě může být nebezpečná v kombinaci s nerovnými vzdělávacími příležitostmi a zároveň nedůležitá v případě uspokojivého financování a spravedlivého přístupu ke vzdělávání. Přestože je volba školy ve Finsku možná, není uplatňována příliš často - rodiče při volbě školy totiž mohou spoléhat na to, že všechny školy mají srovnatelné kvality, a proto je možné dítě zapsat do té, která se nachází nejbližší místu bydliště (Komulainen, 2012).

V České republice si rodiče do roku 1989 školu vybírat nemohli a dítě museli zapsat do spádové školy. Po roce 1989 se tendence k větší liberalizaci ve všech oblastech života projevila i v oblasti vzdělávání a rodiče mohli začít vybírat z dostupných škol tu, která se jim pro jejich dítě jevila nejvhodnější.

O tom, jak moc toto nově nabyté právo využívali, máme z výzkumných šetření poměrně málo dokladů. Dle kvantitativního výzkumu, který realizovala společnost STEM/MARK (2009), téměř polovina rodičů (45 %) základní školu pro své dítě vybírala. Přístup k výběru školy přitom významně souvisel se socioekonomickým statusem rodiny. Školu pro své dítě nevybíralo 69 % rodičů bez maturity oproti pouhým 34 % rodičů s vysokoškolským vzděláním. Podobně diferencující charakter mělo i sebezařazení do společenské vrstvy.

Omezení nebo alespoň odsunutí časné vnější diferenciaci je součástí doporučení v oblasti vzdělávací politiky (např. OECD, 2011). Pro jakoukoliv změnu v možnosti časné vnější diferenciaci je důležité znát postoje rodičů i širší veřejnosti k časnému rozdělování žáků. Jak uvádí Veselý (2011), jednání klíčových aktérů (mezi něž patří i rodiče) má svůj základ v jejich znalostech, přesvědčeních, postojích a hodnotách, a jenom pokud se podaří tyto charakteristiky změnit, změní se i jednání aktérů.

Dosud nejrozsáhlejší šetření v tomto směru realizovali Greger, Chvál, Walterová a Černý (2009). Jejich analýza ukázala, že česká veřejnost na téma časného vnějšího rozdělování žáků nemá příliš ujasněný názor - respondenti na protichůdné výroky charakterizující jejich vztah k rozdělování žáků relativně často odpovídali nekonzistentně. Autoři studie nabídli několik možných vysvětlení: může jít o celkový stav české společnosti, ve kterém se mísí touha po rovnosti s touhou po individualismu, ale také o absenci důkladnější veřejné diskuse o otázkách vzdělávání. Upozornili také na vliv osobní zkušenosti s vybranou formou diferenciaci (např. osmiletým gymnáziem) na postoje k obecnějším jevům. Jejich výzkum ukázal, že v názorech české veřejnosti převažovala spíše podpora rozdělování žáků, nicméně tato podpora nebyla nijak výrazná a navíc nebyla výrazně podmíněna sociodemografickými charakteristikami. Žádné rozdíly nebyly shledány u voličů různých politických stran, z čehož autoři vyvozují, že problematika rozdělování žáků by nemusela být politizována. Upozornili, že veřejnost rostoucí vzdělanostní nerovnosti velmi znepokojuje a že s postoji veřejnosti k rozdělování žáků lze dále pracovat. Nicméně zdůraznili, že je důležité sledovat vlivy a způsob, jakým se názory na diferenciaci utvářejí.

Předkládaná studie se zaměřuje na sledování postojů rodičů k volbě školy a na analýzu způsobu jejich utváření. Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou postoje rodičů k volbě školy, a identifikovat tendence, které se na jejich utváření podílejí.

Zkoumání postojů je jedním ze stěžejních témat sociálně vědního výzkumu, především sociální psychologie. Pojetí pojmu se proměňovalo a dnes jsou k dispozici stovky definic, od prvního díla, ve kterém byla sociální psychologie definována jako studium postojů (Thomas & Znaniecki, 1918), přes vlivné Allportovo pojetí postojů jako „duševního a nervového stavu

pohotovosti, organizovaného na základě zkušeností, který vyvíjí přímý a dynamický vliv na reakci jedince na všechny objekty a situace, ke kterým se vztahuje“³⁸ (Allport, 1935, s. 810, citováno dle Schwarz & Bohner, 2001) až po v současné době poměrně široce uznávanou inkluzivní definici Eagly a Chaiken (2007), která je v oboru široce používána (viz např. Albarracín, Zanna, Johnson, & Kumkale, 2005) a ke které se přikláníme v prezentované studii. Podle ní jsou postoje definovány jako „psychický sklon, který je vyjádřen hodnocením vybrané entity jistým stupněm libosti či nelibosti“.³⁹ Jejich přístup zdůrazňuje tři hlavní aspekty postojů: předmět postojů (attitude object), hodnocení (evaluation) a sklon (tendency). Předmětem postojů může být jakákoliv rozlišitelná entita, v případě předkládané studie je to právo volby základní školy. Hodnocení je považováno za klíčovou složku postojů a zahrnuje různé typy hodnotící reakce, ať už otevřené nebo skryté, kognitivní, afektivní nebo behaviorální, vědomé či podvědomé. Třetí klíčovou charakteristikou postoje je sklon k hodnocení. Autorky tvrdí, že nemusí jít nutně o ustálený způsob reakce (viz například Hartl & Hartlová, 2010, s. 431) – postoje mohou být krátkodobé i dlouhodobé, a proto je termín „sklon“ příhodnější než termíny „dispozice“ nebo „stav“, které indikují přetrvávající stálost.

Vymezení rozdílů mezi termínem „postoj“ a dalšími příbuznými koncepty, jako jsou přesvědčení (beliefs), hodnoty (values) a názory (opinion) bylo již věnováno mnoho úsilí, přesto nelze tvrdit, že jejich rozlišení je jednoznačné. Velké nejasnosti panují zejména v doménách „postoje“ a „názory“. Jak uvádějí Oskamp a Schultz (2005, s. 14), někdy jsou tyto termíny používány jako synonyma a pokud jsou rozlišovány, tak existuje velké množství pohledů na to, jaká by měla být povaha rozlišení. Názory jsou podle těchto autorů užší v obsahu i rozsahu než postoje a obvykle jsou primárně kognitivní. Pokud je jejich součástí hodnotící složka, stávají se součástí obecnějších postojů. V tomto smyslu se tedy studie zaměřuje na hodnocení postojů rodičů, protože zkoumá nejenom názor respondenta na zkoumanou entitu (možnost volby školy), ale obsahuje také hodnotící složku a zkoumá, zda respondent považuje možnost volby školy za žádoucí či nežádoucí.

3.3.2. Metodologie

Cílem předkládané studie je tedy prozkoumat postoje rodičů k volbě školy a k diferenciaci vzdělávacích drah. Za tímto účelem jsou využity výsledky kvantitativního i kvalitativního šetření.

Kvantitativní šetření se realizovalo v rámci projektu *Czech Longitudinal Study in Education (CLOSE)*⁴⁰ v únoru 2014. Jeho cílem bylo pomocí unikátních longitudinálních dat zmapovat proces formování dovedností, postojů a preferencí v průběhu vzdělávací dráhy. V rámci výzkumu jsou sledovány tři kohorty. Zde se zaměříme na první z nich, která zahrnuje děti na prahu povinného vzdělávání a jejich rodiče. Děti zařazené do výzkumu byly vybrány dvoustupňovým stratifikovaným výběrem: nejdříve bylo z databáze mateřských škol v ČR náhodně vybráno 95 mateřských škol, poté byla v každé mateřské škole náhodně vybrána jedna předškolní třída nebo předškolní děti z různých tříd (v případě, že děti byly ve věkově heterogenních skupinách). Rodiče vybraných dětí byli učitelkami mateřských škol požádáni o vyplnění dotazníku, jenž byl

³⁸ V originále: “a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive and dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related”.

³⁹ V originále: „a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor”.

⁴⁰ Jde o projekt č. P402/12/G130 *Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie* podpořený Grantovou agenturou ČR.

zaměřen mj. na výběr základní školy a zjišťoval i vybrané charakteristiky dítěte a jeho rodičů. Sběr dat realizovala agentura STEM/MARK. Dotazníky vyplnilo 2008 rodičů, návratnost byla 49,5 % a výsledný soubor je reprezentativní pro populaci rodičů předškolních dětí z hlediska velikosti obce i vzdělanostní struktury.

Kvalitativní šetření se realizovalo v rámci projektu *Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy*⁴¹. Získaná data sloužila pro přípravu dotazníků pro realizaci reprezentativního kvantitativního šetření v rámci projektu *CLOSE*. Zároveň byla tato data využita pro interpretaci získaných zjištění kvantitativního šetření. V rámci kvalitativního šetření bylo provedeno celkem 41 hloubkových rozhovorů (říjen 2012 – březen 2014) a dvě ohniskové skupiny (červen 2013). Pro získávání dat byla tedy zvolena souběžná (concurrent) strategie (Creswell, 2003), ve které jsou kvantitativní a kvalitativní údaje konvergovány s cílem poskytnout komplexní analýzu výzkumného problému – obě formy dat jsou sbírány současně a pak integrovány. Zkoumanou populací byli rodiče dětí předškolního nebo mladšího školního věku. Rozhovorů i ohniskových skupin se účastnily nejčastěji matky, otcové tvořili poměrně nízký podíl. Respondenti byli vybíráni zejména tak, aby reprezentovali *různorodé dimenze sledovaného jevu* (Hendl, 2005), tedy procesu volby školy, spíše než populaci. Zároveň byly při jejich výběru zohledňovány i socioekonomické charakteristiky (nejvyšší dosažené vzdělání, velikost sídla a socioekonomické charakteristiky regionu). Po získání prvních dat od respondentů žijících ve velkoměstě a jeho satelitech se pozornost zaměřila na získání respondentů z menších sídel v kraji s poměrně nízkou úrovní dosaženého vzdělání.

Pro získání respondentů byly použity dvě základní metody: metoda sněhové koule a inzerát. Metoda *sněhové koule* (Heckathorn, 1997) byla uplatněna oslovováním osob, které procházely obdobím výběru školy pro své děti, se žádostí realizovat na toto téma rozhovor. Ty následně doporučily své známé, kteří se také rozhodovali o výběru školy. Druhou použitou metodou byl inzerát umístěný v místním předškolním zařízení. Metoda inzerátu byla použita ve čtyřech případech: pro ohniskovou skupinu ve velkoměstě, pro dvě menší obce (v každé z nich byla jenom jedna spádová škola, zároveň ale existovala reálná možnost dojíždění do jiné školy) a pro středně velké město. Ve výsledném vzorku byli zastoupeni obyvatelé malých sídel, měst i velkoměsta napříč vzdělanostním spektrem. Složení vzorku charakterizuje tabulka 3-10.

Rozhovory byly vedeny dle připravené osnovy zaměřené na výběr mateřské školy, odklady povinné školní docházky a výběr základní školy. Rozhovory byly vedeny buď v domácnostech, nebo v neutrálním prostředí (např. kavárna), nebo ve škole v samostatně vyčleněné místnosti bez účasti pracovníků školy, trvaly 15–80 minut. Byly nahrány na digitální diktafon, přepsány dle transkripční konvence navržené A. E. Leix (2006)⁴² a anonymizovány. V části zaměřené na výběr základní školy byli rodiče dotazováni na vlastní proces výběru školy (jak oni sami postupovali při výběru školy, kdy s výběrem začali, co všechno zvažovali, co v jejich rozhodování hrálo největší roli, podle čeho školu nakonec vybrali, s kým se o výběru školy radili aj.) a také na své postoje k volbě školy (jaký je jejich postoj k možnosti volby školy, zda je prospěšná, či ne, jak by se stavěli k omezení volby školy aj.).

⁴¹ Jde o projekt č. 6388/2013 *Přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním – studium faktorů ovlivňujících volbu vzdělávací dráhy* podpořený Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze.

⁴² Transkripce dle konvence Leix (2006) používá některé netypické znaky, např. : @ - smích, & - neverbalizované přitakání (uhm), # - hezitací zvuk (eee, yyy).

Tabulka 3-10 Struktura respondentů výzkumu

kategorie		počet respondentů	
		rozhovory	ohniskové skupiny
Pohlaví	ženy	38 (93 %)	10 (77 %)
	muži	3 (7 %)	3 (13 %)
vzdělání	základní	3 (7%)	0 (0 %)
	středoškolské s vyučením	9 (22 %)	5 (38 %)
	středoškolské s maturitou	13 (32 %)	3 (24 %)
	vysokoškolské	16 (39 %)	5 (38 %)
typ sídla	do 999 obyv.	12 (29 %)	1 (8 %)
	1 000 - 4 999 obyv.	18 (44 %)	
	5 000 - 19 999 obyv.	6 (15 %)	1 (8 %)
	20 000 - 99 999 obyv.	1 (2 %)	
	100 000 a více	4 (10 %)	11 (84 %)
Celkem		41 (100 %)	13 (100%)

Data získaná v rozhovorech a ohniskových skupinách byla analyzována pomocí softwaru MAXQDA 11. Analýza dat vycházela z konstruktivistického pojetí designu zakotvené teorie (Charmaz, 2006). Prvním použitým přístupem bylo kódování „řádek po řádku“ (line by line coding – Charmaz, 2006, s. 50). Prvotní kódy byly opakovaně srovnávány mezi sebou a porovnávány s datovými úryvky označenými kódy příbuzných významů. Dalším přístupem pak bylo selektivní kódování, kdy byly v datech vyhledávány úryvky prezentující postoje rodičů k volbě školy. Následně byly kódy organizovány do skupin a v závěru pak byla sestavena typologie rodičů z hlediska jejich přístupů k volbě školy. Typologie rodičů se vynořovala postupně v průběhu analýzy. Nejdřív bylo v rámci otevřeného kódování v jednom z rozhovorů identifikováno téma socializace, které bylo posléze dohledáváno u dalších účastníků. V průběhu snahy pojmenovat jednotlivé dimenze socializace bylo rozpoznáno zacílení na zájem dítěte a zájem společnosti. Podobný postup byl aplikován i po vynoření kategorie individualizace. Tímto způsobem se z dat vynořily čtyři základní dimenze. Zároveň byl jeden respondent identifikován jako ztělesnění kombinace dvou rozpoznávaných dimenzí (později nazvaný „lev“) a představitel dalších typů pak byli v datech aktivně vyhledáváni.

3.3.3. Postoje rodičů k volbě školy

Zajímalo nás, zda si rodiče myslí, že by měli mít právo vybrat si školu pro své dítě, a také to, zda se domnívají, že by škola měla být schopna vzdělávat společně děti v různé fázi kognitivního vývoje a s různými kognitivními schopnostmi, či zda vnímají jako správné a efektivní, aby byly žákovské kolektivy co nejvíce homogenní. V rámci dotazníkového šetření byli rodiče požádáni, aby vybrali z dvojice výroků ten, se kterým více souhlasí.

Žáci by měli být do škol rozdělováni podle spádových oblastí (místa bydliště).

Rodiče by měli mít právo vybrat si školu pro své dítě.

Neměly by existovat výběrové základní školy nebo výběrové třídy na základních školách, vzdělávání by mělo být stejné pro všechny děti.

Rozdělování dětí dle schopností do výběrových škol nebo výběrových tříd na základních školách zajistí kvalitní vzdělání.

Tabulka 3-11 ukazuje výsledky podle dosaženého vzdělání rodičů.

Tabulka 3-11 Postoje rodičů k volbě školy a diferenciaci vzdělávacích drah dle nejvyššího dosaženého vzdělání

nejvyšší dosažené vzdělání respondenta	výběr školy ano	výběr školy ne	výběrové školy ano	výběrové školy ne
základní	91,4%	8,6%	51,0%	49,0%
výuční list	88,4%	11,6%	60,9%	39,1%
maturita	91,3%	8,7%	76,6%	23,4%
VŠ	91,6%	8,4%	77,6%	22,4%
Celkem	90,9%	9,1%	72,9%	27,1%

Je zřejmé, že rodiče výrazně podporují jak výběr školy (91 %), tak diferenciaci (73 %). Domnívají se, že by měli mít právo vybrat si školu pro své dítě a že rozdělování dětí dle kognitivních schopností zajišťuje kvalitní vzdělávání. Postoj k volbě školy není diferencován dle vzdělání rodičů, podpora je ve všech vzdělanostních skupinách srovnatelně vysoká. V případě diferenciaci žáků podle kognitivních schopností podpora diferenciaci mírně stoupá se vzděláním rodičů, přičemž názory rodičů s maturitním a vysokoškolským vzděláním jsou srovnatelné, výraznější rozdíl (16 p.b.) byl zaznamenán mezi rodiči s výučním listem a s maturitou.

I když kvantitativní část výzkumu vypovídá o poměrně vyhraněném názoru rodičů na možnost volby školy, předcházející kvalitativní rozhovory jednoznačné hranice příklonů k protichůdným výrokům poněkud rozostřují. Rodiče tlačeni dotazníkem do krajní pozice si vybírali tu variantu, která jim byla bližší. To nicméně neznamená, že nevnímali pnutí mezi různorodými zájmy jednotlivce: příležitostí k seznámení s odlišným sociálním prostředím na jedné straně a akademickým výkonem na straně druhé:

R3: mně se líbí, že do té školy chodí kde kdo, když to řeknu úplně... děti normálních rodičů, tím myslím i rodičů, kteří se vůbec nezajímají o otázky vzdělávání. takže... ani ne tak kvůli sobě, ale kvůli Kaře, aby dokázala fungovat mezi dětma všeho druhu, ze všech možnejch rodinných poměrů.

...

no, no a pak mám právě ten otazník ohledně toho, jestli třeba nemá jako „na víc“. a co by to „víc“ znamenalo.

Rodiče také vnímali tenzi mezi zájmem jednotlivce a veřejným zájmem:

R 5: já teda nevím já se fakt cejtím v tomhleto směru, že fakt cejtím v sobě jakoby rozpor, protože si myslím že právě todlečno, jak se ty lidi furt jakoby rozdělujou, že to jakoby není dobře jo.

Rodiče s preferencí výběru argumentují možností svobody volby a používají analogie z oblasti jiných veřejných služeb, obvykle z oblasti zdravotnictví:

T: myslíte si, že je dobře... nebo co si myslíte, že je lepší. aby byla jasně daná spádovost do škol nebo aby si lidi mohli sami vybírat tu školu.

R37: aby si mohli vybírat. jako spádovost má samozřejmě svoji logiku, ale ...zase když prostě to dítě jsem přesvědčená, že nechci, aby tam šlo, tak musím mít jinou možnost. to máte jak s nemocnicema. taky máte spádový nemocnice, že jo, kam patříte, ale nemusíte tam jít. a vezou vás i někde jinde, že jo. prostě já bych do Spoustova na chůru k Březinovi nikdy nešla, @ protože ta, pan doktor@ něco proved, tak se radši sbalím a pojedu do tý Tišiny, jo.

Cílem je přitom získání co nejlepší kvality poskytované služby, tedy v našem případě vzdělávání. Východisko ale rodiče s preferencí výběru vidí spíše ve zlepšování kvality všech škol, než ve formálním omezení volby:

R 4: no... jako... to, co říkáte, máte jistě něco do sebe (v přechodí části tazatelka poukázala na problémy, které plynou ze svobodné volby školy, a ptala se na možnost zavedení povinných spádových škol), že... nevím, teď bych asi nebyla ráda, protože myslím, že spíš ten tlak by měl být na to, aby teda nebyly takzvaný zbytkový školy, aby opravdu byly všechny dobrý, ale samozřejmě jak toho docílit jinak, než tím, že se zahrne volba, nevím.

Někteří se domnívají se, že omezení volby by mohlo vést k aktivizaci veřejnosti ve vztahu ke školství a vzdělávání:

T: kdyby u nás mělo k tomu dojít, že by měla být volba školy zakázána, což v tvém případě by znamenalo, že kdybys bydlela někde jinde, tak by tvoje dcera musela do spádové školy - tak co by to pro tebe znamenalo?

R 3: já myslím, že celospolečensky by to znamenalo, že by se rodiče museli daleko víc účastnit a že by fungovalo... dřív či později by rodiče podle mě přišli na to, že se musí účastnit běhu, dění těch škol.

V postojích rodičů lze tedy rozpoznat vliv dvou tendencí, které utvářejí jejich postoj k volbě školy. První představuje důraz na různé dimenze rozvoje dítěte - individuální a sociální, druhá očekávaný budoucí příspěvek vzdělávání pro dítě a společnost.

Na základě představených spekter lze rodiče rozdělit do čtyř modelových typů, metaforicky nazvaných **slon**, **lev**, **vlk** a **antilopa**. Přehled typologie uvádí tabulka 3-12. Jednotlivé typy vzešly z dat postupem, který je podrobněji dokumentován v textu následujícím za tabulkou.

Tabulka 3-12 Typy rodičů dle preferovaných důrazů na socializaci a individualizaci v zájmu dítěte a společnosti

	individualizace v zájmu společnosti dítě musí být především individualitou, aby co nejlépe přispívalo společnosti	socializace v zájmu společnosti dítě musí být především socializované, aby co nejlépe přispívalo společnosti
individualizace v zájmu dítěte dítě musí být především individualitou, aby dosáhlo co nejlepší kvality života	typ IDIS: slon preference volby: pozitivní důraz na individuální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím individuálních výkonů	typ rodiče IDSS: lev preference volby: ambivalentní důraz na individuální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím výkonů skupiny, ke které jedinec patří
socializace v zájmu dítěte dítě musí být především socializované, aby dosáhlo co nejlepší kvality života	typ rodiče SDIS: vlk preference volby: ambivalentní důraz na sociální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím individuálních výkonů	typ SDSS: antilopa preference volby: negativní důraz na sociální rozvoj dítěte s výhledem na životní styl orientovaný na zapojení do společnosti prostřednictvím výkonů skupiny, ke které jedinec patří

Typ **slon** klade v obou spektrech důraz na individualizaci. Zaměřuje se především na individuální rozvoj dítěte. Maximálně rozvinutá osobnost dítěte je podle něj důležitá jak pro co nejvyšší kvalitu života dítěte, tak i pro co nejvyšší kvalitu společnosti, ve které dítě bude žít. Služnata jsou opečovávaná, aby se stala silnými jedinci schopnými přežít v náročných podmínkách díky individuálním dovednostem. Typ lze označit zkratkou **IDIS**, která popisuje Individualizaci v zájmu Dítěte kombinovanou s Individualizací v zájmu Společnosti. Ideální společností z pohledu rodičů typu **slon** je skupina silných jedinců, kteří k zlepšující se úrovni společnosti přispívají především prostřednictvím svého individuálního příspěvku.

Pro ilustraci postoje rodičů typu **slon (IDIS)** uvádíme výpověď matky, která v předcházející části rozhovoru kladla velký důraz na umožnění maximálního kognitivního vývoje dítěte v co nejlepších podmínkách a podporovala volbu školy:

T: ...kdyby začalo být vážně zvažováno, že rodiče si nemůžou zvolit školu pro své dítě a dítě musí nastoupit do té nejbližší školy nebo do spádové školy, tak co si o tom myslíte, jaké pocity to ve vás vypolává?

R1: na jednu stranu by to bylo dobře, protože ty děti by se měly učit socializaci. na druhou stranu to uškodí státu, protože přijde o tyhle ty třeba nadané děti, které jednou v budoucnu budou žít tu Českou republiku.

Uvedená výpověď zároveň ilustruje skutečnost, že i poměrně vyhranění rodiče vnímají konflikt důrazu na individuální rozvoje a zároveň potřebu socializace.

Typ **lev** klade důraz na individualizaci v zájmu dítěte, ale zároveň si uvědomuje, že pro dobré fungování společnosti je důležité, aby se dítě dobře socializovalo. Lví kořata jsou součástí smečky, rodiče je opečovávali nejenom kvůli tomu, aby se z nich stali silní jedinci, ale také proto, aby jako silní jedinci byli schopni přispívat ke kvalitě života celé smečky. Typ lze označit zkratkou **IDSS**, která zahrnuje Individualizaci v zájmu Dítěte kombinovanou se Socializací v zájmu Společnosti. Z hlediska rodičů typu **lev** je ideální společností skupina individuálně sil-

ných jedinců, kteří jsou silní proto, aby vytvořili silnou skupinu. Tito rodiče intenzivně vnímají potřebu sounáležitosti ke skupině, nicméně zároveň cílí na individuální rozvoj, což může mít paradoxní následky vedoucí k volbě jiné než spádové školy, pokud se volba školy ve vybraných kontextech stává významným faktorem ovlivňujícím složení třídy. Lze to ilustrovat na výpovědi matky, která dala své dítě do blízké nevýběrové školy především proto, aby neomezovala jeho další působení v místní komunitě, což dokumentuje její příklon k socializaci v zájmu společnosti. Zároveň si ale s blížící se pátou třídou uvědomuje potenciální omezení individualizace v zájmu dítěte kvůli tomu, že se sociální a také akademické prostředí třídy změní po odchodu úspěšných spolužáků na osmiletá gymnázia:

R 5: ale zase vím, že prostě už vidím jak teďka v pátý třídě všechny děti vzejdou na ten gympl a zůstanou tam prostě jenom ty slabší a už tam prostě toho Mirka taky budu cpát, aby ho prostě táhli co nejvíc že jo.

U toho typu mohou vznikat tenze, pokud škola zasahuje to těch dimenzí individualizace, které jsou pro rodiče obzvláště důležité:

T: a když tak teda si uvědomíš, co je pro tebe na té škole důležité, co si myslíš že ta škola by měla dělat, jako abys nebyla nespokojená, nebo abys byla spokojená,

R 10: jo tak hlavně by neměla zasahovat do jako hodnotových systémů těch dětí. to mě teda úplně jako dráždí a proti tomu jsem vždycky hodně vystupovala.

T: můžeš to nějak rozvést?

R 10: prostě neměla by třeba jako vystupovat dejme tomu proti křesťanství nebo naznačovat dětem že když jsou křesťani že jsou divní třeba,

T: a to se děje,

R 10: no tak jako to bylo v případě jako jedné učitelky, která potom jako musela odejít, jako protože třeba zrovna my jsme proti tomu aktivně jako vystupovali.

Z rozhovoru bylo patrné, že kdyby situace nebyla vyřešena odchodem učitelky, byly by postoje pedagogů ve věci, která je pro rodiče důležitá, důvodem k volbě jiné než spádové školy.

Typ **vlk** vnímá dítě především jako součást širšího společenství. Důležité jsou sociální dovednosti dítěte, individuální rozvoj má sloužit především tomu, aby dítě dokázalo dobře fungovat v sociálních vztazích. Pro vlčí štěně je důležitější znát pravidla hry ve smečce a být připraven pro roli, kterou má ve smečce zaujmout. Individuální rozvoj je podřízen tomu, aby se vlče stalo platným členem smečky. Typ lze označit zkratkou **SDIS**, která vyjadřuje **S**ocializaci v zájmu **D**ítěte kombinovanou s **I**ndividualizací v zájmu **S**polečnosti. Ideální společností je taková, kterou vytváří skupina výborně socializovaných jedinců, kteří jsou individuálně rozvíjeni především proto, aby vytvořili silnou skupinu. Tento typ rodičů předpokládá, že pokud spádová škola není zcela ideální, řešením není odejít, ale pokusit se poměry ve škole změnit:

R 3: hele, já myslím, že by to bylo úplně kontraproduktivní. ta představa „tohleto je strašná škola.“ to ne, to je prostě škola, je jaká je, jdem do toho, sem budeš chodit a já ze své pozice prostě budu dělat maximum pro to, aby byla tak dobrá, jak jen být může, z pohledu toho, jak já to vnímám.

Typ **antilopa** je maximálně orientován na společenství, jehož je součástí. Dítě by mělo mít rozvinuté především sociální dovednosti nejenom pro to, aby co nejlépe přispívalo ke kvalitě života skupiny, ale prostřednictvím intenzivní socializace má také největší potenciál zlepšit individuální kvalitu svého života. Typ lze označit zkratkou **SDSS**, která popisuje Socializaci v zájmu Dítěte kombinovanou se Socializací v zájmu Společnosti. Tento typ rodičů nemívá problém s docházkou dítěte do spádové školy, často jsou to obyvatelé menších obcí. Důraz na socializaci (jak v zájmu dítěte, tak v zájmu společnosti) a silná sounáležitost s místní komunitou se tacitně projevuje také v tom, že rodiče vůbec nezvažují jinou školu než místní:

R 11: ... já jsem taky ze Zadova, takže manžel je ze Zadova, my jsme jenom vo ulici. my jsme se našli vo ulici, takže su taky jako patriot, no.

...

T: a jak se to stalo, že jste se rozhodli pro tu školu zadovskou teda?

R: tak mě ani nenapadla jiná. já jsem tady taky chodila vlastně do školy. beru to tak, že tady má třeba kamarády, s kterýma teda už se trošku, jo, že teď třeba v tý školce mají partu, kde jsou čtyři kamarádi, tak by mně bylo docela zatěžko ho brát někam jinam, aby si tam hledal zas jiný kamarády. že vím, že je to těžký.

Popsané typy představují schematizované modely rodičovských postojů a byly vytvořeny za účelem precizace přemýšlení. Řada rodičů nemá své postoje vyhraněné či promyšlené do takové míry, aby zcela naplňovaly charakteristiku vybraného typu, a pohybují se tedy na různých úrovních kontinua představeného spektra.

K čemu může být předkládaná typologie užitečná? Jak již bylo uvedeno výše, z hlediska veřejného zájmu je důležité, aby vzdělávání probíhalo v maximálně heterogenním prostředí. Zatímco rodiče typu **slon** jsou *a priori* nastavení pro volbu v zájmu důrazu na individualitu dítěte, rodiče typů **lev** a **vlk** mají k volbě ambivalentní postoj. Záleží jim na individuálním rozvoji dítěte, zároveň ale vnímají důležitost sociálního rozvoje, případně důležitost individuálního příspěvku k úspěchu skupiny, do které dítě bude patřit. U těchto typů rodičů je tedy jistý potenciál pomoci vhodně zvolené argumentace zaměřit jejich pozornost na školy s maximálně heterogenním složením.

Někteří rodiče typu **lev** nebo **vlk** si uvědomují, že ve volbě školy proti sobě jde veřejný zájem a individuální zájem dítěte, jak to charakterizuje výše uvedený výrok respondentky 5. Tuto tenzi, kterou rodiče kvůli konfliktu hodnot prožívají, popsal velmi podrobně Swift (2003), který se ovšem zaměřil především na morální zdůvodnění postoje těch rodičů, kteří vyznávají hodnoty inkluzivního vzdělávání a zároveň posílají své děti do výběrových škol. Část rodičů ovšem tento konflikt hodnot začala řešit tím, že své děti poslali do nejbližší školy s vědomím, že jim neposkytne tak kvalitní vzdělání, jaké by jejich děti získaly, kdyby pro ně školu vybírali. Zřejmě nejintenzivněji bylo takové počínání zdokumentováno v Anglii. Hollingworth a Williams (2010) vedli rozhovory s rodiči, kteří se rozhodli poslat své děti do spádových škol v Londýně, a poukázali na významný zdroj jejich nejistoty a úzkosti: na rozpor mezi přáním rodičů, aby se jejich dítě vzdělávalo v multietnické smíšené skupině na jedné straně a jejich obavou, že jako součást smíšené skupiny se octnou „mimo“ kontext sociální skupiny, ze které pocházejí – bílé střední třídy. K podobným závěrům dospěl i Wowden (2012), který navíc popisuje i obavu rodičů, že do školy „nezapadnou“. Crozier a kol. (2008) referují o analogické situaci v USA – popisují rodiče z bílé střední třídy, kteří si navzdory tomu, že jim jejich finanční situace umožňuje poslat

své děti do soukromých škol, vybrali pro své dítě státní školu. Rozhodování o zapsání dítěte do státní školy nicméně pro ně nebylo snadné a vnímali své počínání jako riskantní. Autoři poukazují na dilemata a rozporuplnost zvažování mezi snahou chovat se „správně“ a zároveň zajistit dítěti „to nejlepší“.

Případným pobídkám v tomto směru je ovšem třeba věnovat velkou pozornost – Kimelberg a Billingham (2013) na základě zkušeností z Bostonu upozorňují, že i snaha rodičů zajistit pro své děti různorodé prostředí může kvůli způsobu, kterým rodiče školu vybírají, vést ke zvýšení rasové segregace. I z výše zmiňovaných prací jejich kolegů je zřejmé, že pro rodiče je důležité minimálně udržení stávajícího sociálního statusu – nechtějí, aby kvůli docházce do školy poklesla úroveň jejich sociálního kapitálu. Nicméně, alespoň někteří z nich jsou ochotni akceptovat dočasné snížení kulturního kapitálu, jak jej definoval Bourdieu (1986), výměnou za zvýšení sociálního kapitálu s vědomím, že zvýšení kulturního kapitálu mohou zajistit pozdější volbou:

R 40: myslím si, že na tom prvním stupni by měly být ty děti smíchaný.

T: ě.

R 40: protože číst a psát se musí naučit každý a eventuelně potom ať se to dělí na ty gymply a na ten zbytek, no. ale prostě i ty děti by měly z hlediska jako sociálního nějakýho kontaktu poznat prostě všechny vrstvy. vědět, že jsou i děti, který prostě jsou ze sociálně slabších poměrů nebo... aby dokázaly i s těma lidma vyjít, jo? protože oni takhle když budou, tak budou furt v nějakým zavřeným... # jako domečku jenom těch vyvolených, a nebudou umět komunikovat a žít i s těma ostatníma, no.

3.3.4. Závěry a doporučení

Tématu vzdělanostních nerovností je v českém prostředí i v mezinárodním kontextu věnována značná pozornost (např. Ball, 2003; Matějů & Straková, 2006; Matějů, Straková, & Veselý, 2010). V meritokratickém pojetí jsou akceptovatelné nerovnosti mezi jednotlivci, nicméně nejsou přijatelné rozdíly mezi skupinami lidí, ať již jsou to skupiny definované sociálním statutem, kulturním a etnickým původem, rasou nebo pohlavím (Greger, 2006). Výsledky mezinárodních šetření ukazují, že nerovnosti v českém vzdělávacím systému patří k nadprůměrným a že na jejich utváření má vliv struktura vzdělávacího systému (Straková, 2007). Zároveň se ukazuje, že vnější diferenciací nevede ke zlepšování celkových výsledků vzdělávání, pouze ke zvyšování rozdílu mezi žáky z různých vzdělávacích větví (např. Gamoran, 1992). Společné vzdělávání dětí z různých prostředí může tedy vést ke snižování nerovností. Takového stavu je možné dosáhnout buď vnějšími nařízeními, nebo upozorňováním na nevýhody, které volba školy přináší i pro děti ze vzdělanějších rodin, a apelem na rodiče. Vzhledem k tomu, že návrat k povinným spádovým obvodům není v současné společenské a politické situaci realistický, patří osvěta k jednomu z mála použitelných nástrojů vzdělávací politiky. Zmapování aktuálního stavu pak patří k základním východiskům před přijímáním jakýchkoliv opatření vzdělávací politiky.

V předkládané studii jsme představili typologii rodičů dle jejich vztahu k volbě školy. Tato typologie může představovat pomůcku, která umožní připravit diferencovanou argumentaci pro různé typy rodičů.

Pro další utváření postojů rodičů je důležité nejenom pokračovat ve výzkumné práci, ale

také hledat vhodné formy, jak zjištěné výsledky popularizovat a zprostředkovat decizní sféře a širší veřejnosti. Nerovnosti ve vzdělávání, které jsou jedním z důsledků volby školy, totiž vedou k nerovnostem i v dalších oblastech života, a proto se vlády řady států snaží přijímat taková opatření, která by míru nerovnosti snižovala.

Prezentované výsledky výzkumu zřetelně ukazují, že není již možné spoléhat se v oblasti utváření postojů na samoregulační mechanismy, díky kterým se prudký příklon k neoliberalním hodnotám po roce 1989 oslabí díky poznání, že nejsou pro společnost samospasitelné. Je potřeba hledat nástroje pro jemnější vyvažování nastavení vzdělávacího systému tak, aby byl schopen pružněji reagovat nejenom na široce zohledňované požadavky zaměstnavatelů, ale také na potřebu udržení žádoucí společenské koheze. Spoléhat přitom jenom na individuální přání rodičů znamená nedostát odpovědnosti společnosti vzhledem k potřebám těch nejzranitelnějších. To si ovšem česká společnost s pouhou pětadvacetiletou recentní historií demokracie již nemůže dovolit: v sázce je příliš mnoho.

3.3.5. Literatura

- Albarracin, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (s. 3-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (s. 789-994). Worcester, MA: Clark University Press.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531-547.
- Bussell, H. (1998). Parental Choice of Primary School: An Application of Q-Methodology. *Service Industries Journal*, 18(3), 135-147.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crozier, G., Reay, D., James, D., Jamieson, F., Beedell, P., Hollingworth, S., & Williams, K. (2008). White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity. *British Journal of Sociology of Education*, 29(3), 261-272.
- Dijkgraaf, E., Gradus, R. H. J. M., & de Jong, J. M. (2013). Competition and educational quality: evidence from the Netherlands. *Empirica*, 40, 607-634.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Echols, F., McPherson, A., & Willms, J. (1990). Parental choice in Scotland. *Journal of Educational Policy*, 5(3), 207-222.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11-17.

- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů, et al., *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21-40). Praha: Academia.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E. & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis Scholae*, 3(3), 51-78. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_03.pdf
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116(510), 63-76.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hastings, J. S., & Weinstein, J. M. (2008). Information, school choice, and academic achievement: evidence from two experiments. *Quarterly Journal of Economics*, 123, 1373-1414.
- Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-driven sampling: A new approach to the study of hidden populations. *Social Problems*, 44(2), 174-199.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o.
- Hollingworth, S., & Williams, K. (2010). Multicultural mixing or middle-class reproduction? The white middle classes in London comprehensive schools. *Space & Polity*, 14(1), 47-64.
- Kimelberg, S. M., & Billingham, C. M. (2013). Attitudes toward diversity and the school choice process: Middle-class parents in a segregated urban public school district. *Urban Education*, 48(2), 198-231.
- Komulainen, S. (2012). "White flight" in Finland? A qualitative study into Finnish-born families housing and school choice in Turku. *Finnish Yearbook of Population Research*, 47, 51-64.
- Leix, A. E. (2006). *Transkripcie audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity.
- Matějů, P., & Straková, J. (Eds.). (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON.
- Musset, P. (2012). *School choice and equity: current policies in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers No. 66. Paris: OECD Publishing. Dostupné z <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/5k9fq23507vc.pdf?expires=1420809153&id=id&accname=guest&checksum=29FA76E6E9E6E3508DEA69040BC9A1E6>
- OECD. (2011). *Education policy outlook: Czech Republic*. Dostupné z http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC_EN.pdf
- Oskamp, S., & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Poder, K. & Kerem, K. (2012). School choice and educational returns in the EU: with a focus on Finland and Estonia. *Baltic Journal of European Studies*, 2(2).
- Procházková, I. (2006). Vzdělávací systém České republiky v mezinárodním srovnání. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 92-117). Praha: Academia.
- Rangvid, B. (2007). Living and Learning Separately? Ethnic Segregation of School Children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44(7), 1329-1354.
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The effect of free primary school choice on ethnic groups – Evidence from a policy reform. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 430-444.
- Schwarz, N., & Bohner, G. (2001). The construction of attitudes. In A. Tesser & N. Schwarz (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (s. 436-457). Maiden, MA: Blackwell Publishers.

- STEM/MARK. (2009). *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání, část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/postoje-a-nazory-verejnosti-skolstvi-a-vzdelavani>
- Straková, J. (2007). The impact of the structure of the education system on the development of educational inequalities in the Czech republic. *Sociologický časopis*, 43(3), 589–610.
- Straková, J. (2010). Vývoj diferenciacie vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 92-108). Praha: SLON.
- Swift, A. (2003). *How not to be a hypocrite. School choice for the morally perplexed parent*. London: Routledge.
- Thomas, W.I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America (Vol 1)*. Boston, MA: Badger. Dostupné z <https://archive.org/details/polishpeasantine01thom>
- Veselý, A. (2011). Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*, 5(1), 23–52.
- Veselý, A. & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 38-90). Praha: SLON.
- Vowden, K. J. (2012). Safety in numbers? Middle-class parents and social mix in London primary schools. *Journal of Education Policy*, 27(6), 731–745.
- Walker, M., & Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26, 241–249.
- Winters, M. A. (2012). Measuring the effect of charter schools on public school student achievement in an urban environment: Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 31, 293–301.

3.4. Poznatky o pedagogických přesvědčeních českých učitelů⁴³

David Greger, Jaroslava Simonová, Jana Straková

V předchozích kapitolách jsme se věnovali různým aspektům přechodu dětí z předškolního do základního vzdělávání. Bariéry, na které mohou děti a jejich rodiče při tomto přechodu narazit, i to, jak snadno se děti do vzdělávacího procesu začlení, závisí velkou měrou na vstřícnosti a otevřenosti školy a její schopnosti přizpůsobit se vzdělávacím potřebám všech dětí. Výzkumy ukazují, že schopnost a ochota učitelů efektivně vzdělávat všechny děti, tedy i ty, které mají nějaká znevýhodnění, se odvíjí od jejich pedagogických přesvědčení. Tato kapitola se tedy zaměřuje na pedagogická přesvědčení učitelů. Vysvětluje některé teoretické koncepty, které považujeme pro přemýšlení o přesvědčeních za užitečné, a představuje výzkumné poznatky, které máme o přesvědčeních českých učitelů primární školy k dispozici.

3.4.1. Úvod

Výzkumy efektivity škol prokázaly velký význam pedagogických přesvědčení učitelů pro učené úspěchy žáků. Přesvědčení významně ovlivňují, jak učitelé k žákům přistupují a jak je vyučují. Změna přesvědčení je tedy často nezbytným předpokladem pro změnu chování učitelů a modifikaci jejich výukových metod (např. Woolfolk Hoy a kol., 2007, Reynolds a kol., 2015).

Existuje řada dokladů pro to, že přesvědčení učitelů jsou zejména klíčová pro efektivní vzdělávání žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni. Výzkumníci se zabývali podrobným sledováním žáků, kteří ve škole dobře prospívají i přes svá znevýhodnění, a ukázali, že schopnost překonávat nepříznivé podmínky (resilience) je podmíněna příznivým prostředím, kde se žákům dostává podpory a kde vnímají, že jejich okolí od nich očekává dobré výsledky (Masten & Coatsworth, 1998, Benard, 2004). Pouze učitelé, kteří důvěřují tomu, že i znevýhodnění žáci mohou dosahovat dobrých výsledků, jsou schopni tato přesvědčení demonstrovat ve své každodenní práci s žáky a promítnout je do svých vztahů k žákům a požadavků, které na ně kladou.

Výzkumy z rozmanitých společenskovedních disciplín zřetelně prokázaly, že vztahy učitelů k žákům podmiňují výsledky žáků nejen v akademické, ale i v sociální oblasti (Nicoll, 2014). Benardová (2004) zdůrazňuje, že „jeden z nejdůležitějších a neměnných poznatků ve výzkumu resilience je potenciál školy, respektive potenciál učitelů docílit toho, že ohrožení žáci ve škole prospívají“. To znamená, že škola může významně ovlivnit životní osudy dětí, které jsou znevýhodněné svým rodinným zázemím, a může výrazně zvýšit jejich šance na školní úspěšnost a dobré uplatnění na pracovním trhu i v osobním a společenském životě. Mezilidské vztahy, které učitelé demonstrují, jejich podpora a mentální nastavení týkající se schopností žáků a jejich předpokladů k úspěchu predikují zapojení žáků do výukových aktivit a do života školy, motivaci, akademické výsledky i příznivý sociální vývoj.

Pedagogická přesvědčení učitelů jsou zkoumána a popisována prostřednictvím rozmanitých konceptů. Pro účely zkoumání pedagogických přesvědčení českých učitelů jsme zvolili tři kon-

⁴³ Kapitola je výstupem projektu „Nerovné podmínky škol – nerovné šance žáků“ financovaného Grantovou agenturou ČR (číslo projektu P407-11-1556).

cepty, které se nám jeví jako nejužitečnější při vysvětlování přístupu učitelů ke znevýhodněným žákům: akademický optimismus (academic optimism), růstové mentální nastavení (growth mindset) a učitelova profesní zdatnost (teacher self-efficacy). Akademický optimismus staví na tom, že škola může překonat znevýhodnění žáků, růstové mentální nastavení zahrnuje přesvědčení, že každý se může vyvíjet a růst bez ohledu na své počáteční nadání a dispozice, a učitelova profesní zdatnost vychází z přesvědčení o možnostech vyučování překonávat vlivy rodiny a pozitivně ovlivnit výsledky vzdělávání všech dětí.

Téma pedagogických přesvědčení českých učitelů považujeme za zcela zásadní ve vztahu ke vzdělávání znevýhodněných žáků. Toto téma je v České republice vysoce aktuální. Opakovaně se ukazuje, že český vzdělávací systém selhává při vzdělávání romských žáků (např. Amnesty International, 2015). V souvislosti se záměrem MŠMT posilovat vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v hlavním vzdělávacím proudu a zavést do škol systém podpůrných opatření se setkáváme i s pochybnostmi týkajícími se možnosti vzdělávání žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním.

Věříme, že jeden z důležitých důvodů, proč se v České republice nedaří úspěšně vzdělávat znevýhodněné žáky v hlavním vzdělávacím proudu, jsou přesvědčení učitelů týkající se motivace žáků, jejich akademických schopností a možností dalšího rozvoje a jejich důvěryhodnosti. Cílem této kapitoly je vysvětlit význam pedagogických přesvědčení pro práci učitelů a jejich úspěch při vzdělávání znevýhodněných žáků a shrnout poznatky, které máme o přesvědčeních českých učitelů vyučujících na prvním stupni základních škol. Ty totiž ovlivňují to, jak základní škola přijme děti, které do ní přicházejí, a jak se vyrovná s nestejnou úrovní jejich školní připravenosti a s handicap, které si do školy přinášejí.

3.4.2. Akademický optimismus

Akademický optimismus zdůrazňuje potenciál školy překonat znevýhodnění způsobené socioekonomickými i dalšími faktory, které negativně ovlivňují školní výsledky žáků. Zaměřuje se na možnosti, které se školám a učitelům nabízejí, nikoli na zdůrazňování obtíží a bezmoci. Pozitivní dopad akademického optimismu pedagogů na studijní výsledky žáků byl opakovaně výzkumně potvrzen (Hoy, 2006). Koncept akademického optimismu vychází z pozitivní psychologie (Pajares, 2001) a zahrnuje učitelovo sebepojetí a postoje k žákům a k výuce. Přesněji řečeno je to latentní konstrukt sestávající ze tří složek, kterými jsou subjektivně vnímané vlastní schopnosti (sense of efficacy), důvěra v žáky a v jejich rodiče a cílené vytváření vstřícného a podpůrného prostředí, které klade na žáky vysoké akademické nároky. Tedy takového prostředí, ve kterém pedagogové demonstrují vysoká očekávání ohledně školních výsledků žáků (například Hoy a kol., 2006; McGuigan & Hoy, 2006; Woolfolk Hoy a kol., 2007).

První složkou akademického optimismu jsou subjektivně vnímané vlastní schopnosti. Tato složka je považována za kognitivní charakteristiku a je definována jako „vědomí vlastní schopnosti docílit žádoucích výsledků týkajících se zapojení žáků do výuky a jejich učebních výkonů, a to i u žáků obtížných a málo motivovaných“ (Woolfolk Hoy a kol., 2007). To zahrnuje nikoli pouze přesvědčení o vlastních schopnostech, které ukazuje, že si učitel nebo učitelka osvojili dobře učitelské řemeslo, ale i víru ve školní vzdělávání jako takové. Víru v to, že škola jako instituce a učitel jako jednotlivec mohou ovlivnit situaci každého žáka a významně zlepšit vyhlídky každého žáka na úspěšný život. Pokud učitelé věří, že mohou ovlivnit učení žáků a jejich výsledky, kladou na žáky vyšší nároky a demonstrují vysoká očekávání a také vynakládají větší úsilí a nevzdávají se, narazí-li na problémy.

Druhá složka akademického optimismu má afektivní povahu a ukazuje, že efektivní učitel musí být schopen navazovat pozitivní vztahy se svými žáky a jejich rodiči založené na vzájemné důvěře. Základem takových vztahů je laskavost, upřímnost, otevřenost, spolehlivost a kompetentnost. Obecně je možno říci, že učitelé musí věřit tomu, že jejich žáci jsou otevření učení se novým věcem, mají schopnost si osvojovat nové vědomosti a dovednosti a jsou čestní a důvěryhodní. Musí také věřit v přínos spolupráce s rodiči svých žáků a musí být této spolupráci otevření. Stejně jako v případě subjektivně vnímaných vlastních schopností, i v případě důvěry k žákům a jejich rodičům mají učitelé větší očekávání vůči žákům, kterým důvěřují a u kterých se domnívají, že se mohou spolehnout na podporu jejich rodičů (Woolfolk Hoy a kol., 2007).

Třetí složka akademického optimismu, tedy důraz na akademické výsledky, vyjadřuje orientaci výukového procesu na akademické vzdělávací cíle a víru učitele v to, že žáci mohou těchto vzdělávacích cílů dosáhnout. Zahrnuje nastavení ambiciózních (leč dosažitelných) cílů a neochotu odpouštět žákům odbytou a nepořádnou práci.

Všechny výše popsané složky akademického optimismu spolu vzájemně souvisejí a společně vytvářejí ve třídě atmosféru akademického optimismu. Učitelova důvěra v rodiče a žáky posiluje vědomí vlastních schopností, a pocit vlastních schopností naopak posiluje a zvyšuje důvěru. Když učitel důvěřuje rodičům, může nastavit náročné akademické standardy bez obav, že bude jeho úsilí rodiči podrýváno, a vysoké akademické standardy naopak posilují důvěru. Stejně tak učitelova důvěra v to, že dokáže pozitivně ovlivnit akademické výsledky žáků, zvyšuje kvalitu výsledků, a naopak důraz na akademické výsledky posiluje vědomí vlastních schopností (Hoy et al., 2006).

Akademický optimismus učitelů byl opakovaně zjišťován na úrovni školy jako kolektivní charakteristika pedagogického sboru (např. McGuigan & Hoy, 2006; Hoy a kol., 2006). Zároveň byl měřen i na individuální úrovni jako charakteristika jednotlivých učitelů (Woolfolk Hoy a kol., 2007). Modifikovaný indikátor akademického optimismu byl použit ve výzkumu TIMSS 2011, kde byl označován jako školní důraz na akademický úspěch (school emphasis on academic success - SEAS). Pozitivní dopad školního důrazu na akademický úspěch byl potvrzen v řadě analýz dat z výzkumu TIMSS (např. Martin a kol., 2013; Nilsen a Gustafsson, 2014).

3.4.3. Zjištění týkající se akademického optimismu českých učitelů

Akademický optimismus a mentální nastavení českých učitelů nebyly dosud přímo sledovány. Máme však k dispozici některé výzkumné poznatky, které vypovídají o konceptech, které sledujeme v této kapitole nepřímě. Mimořádně cenné jsou pro nás poznatky z mezinárodních výzkumů učitelů, které ukazují přesvědčení českých učitelů v mezinárodním srovnání.

V roce 2012 byl v České republice realizován mezinárodní výzkum OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey), který podrobně studoval pracovní život a profesní přesvědčení učitelů (OECD, 2014a; OECD, 2014b). U nás se bohužel uskutečnil pouze na druhém stupni povinného vzdělávání, tedy na druhém stupni základních škol a na nižších stupních víceletých gymnázií.

Učitelův dotazník výzkumu TALIS obsahoval baterii otázek zaměřených na subjektivně vnímané vlastní schopnosti. Tento koncept měl ve výzkumu TALIS tři složky: schopnosti při řízení třídy (efficacy in classroom management SECLSS), schopnosti při výuce (efficacy in instruction SEINSS), a schopnosti při zapojování žáků do výuky (efficacy in student engagement SEENGs). Všechny položky byly měřeny na čtyřstupňové škále (vůbec ne, do určité míry, do značné míry,

do velké míry). Indikátory charakterizující výše uvedené tři složky subjektivně vnímaných vlastních schopností, které byly používány v analýzách, byly konstruovány prostřednictvím konfirmační faktorové analýzy. V tabulce 3-13 jsou uvedena tvrzení, která vstupovala do jednotlivých indikátorů a podíly českých učitelů, kteří odpověděli „do značné“ nebo „do velké míry“. Pro srovnání jsou uvedeny rovněž průměrné odpovědi učitelů ze všech zúčastněných zemí. V tabulce jsou uvedeny také ukazatele spolehlivosti jednotlivých škál, které ukazují, že použité baterie v ČR dobře fungovaly.

Tabulka 3-13 Subjektivně vnímané vlastní schopnosti českých učitelů druhého stupně povinného vzdělávání v mezinárodním srovnání (TALIS 2012)

Škála	Do jaké míry zvládáte při výuce následující?	ČR		mezinárodní průměr	
		%	% SE	%	% SE
vnímané schopnosti při řízení třídy (reliabilita v ČR 0.832)	Mít pod kontrolou vyrušování ve třídě.	77,1	0,9	87,0	0,1
	Vyjasnit očekávání ohledně chování žáků.	71,9	0,9	91,3	0,1
	Dosáhnout toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě.	76,4	1,0	89,4	0,1
	Uklidnit žáka, který vyrušuje nebo je hlučný.	77,1	1,0	84,8	0,1
vnímané schopnosti při výuce (reliabilita v ČR 0.721)	Připravovat žákům podnětné otázky.	70,9	1,0	87,4	0,1
	Používat různé postupy hodnocení výsledků.	72,0	1,1	81,9	0,2
	Poskytovat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení.	85,2	0,8	92,0	0,1
	Využívat ve třídě alternativní vyučovací metody.	52,2	1,1	77,4	0,2
vnímané schopnosti při zapojování žáků do výuky (reliabilita v ČR 0.766)	Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky.	50,5	0,9	85,8	0,1
	Pomoci žákům uvědomit si, jakou má učení hodnotu.	39,0	1,0	80,7	0,2
	Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci.	30,0	1,0	70,0	0,2
	Pomáhat žákům myslet kriticky.	51,8	1,2	80,3	0,2

Tabulka 3-13 ukazuje, že ve výzkumu TALIS byly vnímané schopnosti českých učitelů ve všech třech škálách pod mezinárodním průměrem, přičemž nejvyšší rozdíly byly shledány v oblasti zapojování žáků do výuky.

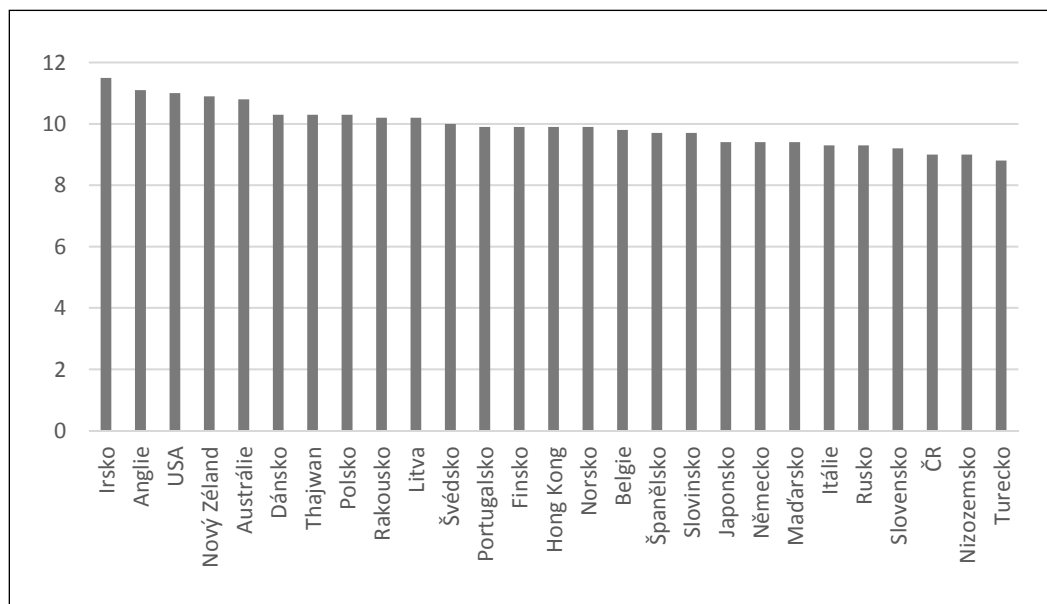
Jak již bylo uvedeno výše, výzkumu TALIS se v ČR zúčastnili učitelé základních škol a víceletých gymnázií. Je zajímavé, že mezi subjektivně vnímanými vlastními schopnostmi učitelů ze základních škol a učitelů z víceletých gymnázií, která jsou navštěvována převážně motivovanými žáky z rodin s vysokým socioekonomickým statusem, nebyly shledány žádné významné rozdíly. Toto zjištění je v rozporu se zjištěními zahraničních výzkumů, které ukázaly, že akademický

optimismus je korelován se složením třídy (Woolfolk Hoy et al., 2007). V tomto případě ovšem nemáme k dispozici ukazatel vypovídající o akademickém optimismu, ale pouze o jedné jeho složce.

Rozdíly v přesvědčeních českých učitelů ve srovnání s jejich zahraničními kolegy, které ukázal výzkum TALIS, byly pozoruhodně vysoké. Nabízí se samozřejmě otázka, zda prezentované rozdíly nezpůsobilily odlišnosti v překladech nebo nějaké jiné skutečnosti související s metodologií výzkumu. Tyto poznatky však potvrzují i další výzkumy, kterým se věnujeme níže. Pro nás je dále důležité, do jaké míry můžeme z postojů učitelů druhého stupně usuzovat na postoje učitelů prvního stupně. I když mezi učiteli prvního a druhého stupně základní školy je určitý překryv, tento překryv není vysoký a výsledky TALIS jsou navíc ovlivněny učiteli gymnázií.

O postojích učitelů primární školy v mezinárodním srovnání se můžeme poučit z výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS, který proběhl v roce 2011 ve 4. ročnících základních škol. V tomto výzkumu byl konstruován index důraz školy na akademický úspěch (school emphasis on academic success SEAS), který byl odvozen z konceptu akademického optimismu, ale vztahoval se k celému pedagogickému sboru, nikoli k jednotlivcům. Index obsahoval složku hodnotící pedagogické dovednosti učitelů školy, důvěru učitelů v žáky a v jejich rodiče a důraz na vzdělávací výsledky. Česká republika vykázala v mezinárodním srovnání jednu z nejnižších hodnot tohoto indexu, a to jak při hodnocení učitelů, tak při hodnocení ředitelů (Martin a kol., 2013). Hodnocení učitelů je ukázáno v obrázku 1.

Obrázek 3-1 Index důrazu školy na akademický úspěch, učitelé 4. ročník, TIMSS 2011



Do výše uvedeného indexu vstupovala jen malá část otázek zahrnutých do učitelského dotazníku. Dotazník však obsahoval ještě mnoho dalších otázek, které vypovídají o přesvědčeních učitelů a je možno je zahrnout do konstruktů akademického optimismu. Odpovědi na tyto otázky uvádíme v tabulce 3-1. Otázky jsou rozděleny do skupin podle jednotlivých složek akademického optimismu. Do první složky nezařazujeme pouze otázky, které se týkají posouzení aspektů

vlastní výuky, ale též otázky, které vypovídají o vnímání školy jako instituce a spokojenosti učitelů s povoláním učitele.

Tabulka 3-14 Složky akademického optimismu českých učitelů 4. ročníků ZŠ (TIMSS 2011)

Složky akademického optimismu	znění otázky	ČR	mezinárodní průměr
Subjektivně vnímané vlastní schopnosti	Jak jste si při výuce matematiky v testované třídě jistý/á v následujících činnostech? (velmi jistá, poměrně jistá, ne moc jistá)	velmi jistá %	velmi jistá %
	Zodpovídám otázky žáků týkající se matematiky.	74,1	83,8
	Ukazuji žákům různé způsoby řešení daného problému.	71,1	75,4
	Nadaným žákům zadávám náročnější úlohy.	52,4	59,3
	Výuku přizpůsobuji tak, aby žáky zaujala.	41,7	65,3
	Pomáhám žákům si uvědomit, proč je dobré učit se matematiku.	58,2	69,3
Profese učitele	Nakolik souhlasíte s následujícími tvrzeními? (rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím)	rozhodně souhlasím %	rozhodně souhlasím %
	Se svým povoláním učitelky jsem spokojená.	48,0	69,2
	Jsem ráda, že učím na této škole.	74,1	65,9
	Jako učitelka dělám důležitou práci.	72,2	86,5
	Chci zůstat učitelkou, jak dlouho budu moci.	48,5	62,2
Důvěra	Jak byste ohodnotila úroveň následujících položek ve vaší škole? (velmi vysoká, vysoká, střední, nízká, velmi nízká)	velmi vysoká/ vysoká %	velmi vysoká/ vysoká %
	Zájem rodičů na dobrých výsledcích žáků.	1,3/26,1	6,1/27,7
	Zapojení rodičů do činnosti školy.	1,7/12,0	6,3/25,9
	Kladný vztah žáků k majetku školy.	1,5/18,4	8,5/37,3
	Snaha žáků dobře ve škole prospívat.	0,7/24,7	11,4/44,7
Akademické nároky	Nároky ¹ učitelů na výsledky žáků	6,5/50,5	15,4/54,2

Tabulka 3-14 ukazuje, že souhlas českých učitelů s uvedenými tvrzeními se ve všech případech s výjimkou spokojenosti s působením na své škole nacházel pod mezinárodním průměrem. Vysoké rozdíly (více než 20 %) byly zaznamenány ve vztahu ke vnímané schopnosti přizpůsobit výuku tak, aby žáky zaujala, ke spokojenosti s profesí učitele a důvěře v kladný vztah žáků k majetku školy a snaze žáků ve škole dobře prospívat.

Na základě výše uvedených otázek byly prostřednictvím konfirmační faktorové analýzy

zkonstruovány tři indikátory. Indikátor subjektivně vnímané vlastní schopnosti vysvětloval 49,6 % celkového rozptylu a vzniklá škála měla Cronbachovo alfa 0,74. Indikátor profese učitele vysvětloval 54,8 % celkového rozptylu a vzniklá škála měla Cronbachovo alfa 0,72. Indikátor důvěra vysvětloval 56,9 % celkového rozptylu a vzniklá škála měla Cronbachovo alfa 0,72. Jako čtvrtá vstupovala do analýz proměnná akademické nároky.

Stejně jako v případě výzkumu TALIS, ani u výzkumu TIMSS nebyla shledána souvislost mezi přesvědčeními učitelů a složením žáků: žádný z indikátorů subjektivně vnímané vlastní schopnosti, profese učitele a akademické nároky nekoreloval se socioekonomický statusem žáků na úrovni třídy. Jediný indikátor, který koreloval s indexem socioekonomického složení třídy, byl indikátor důvěra (Pearsonův korelační koeficient byl 0,29). Toto ovšem mohlo být způsobeno i tím, že učitelův dotazník se nedotazoval na osobní pocity důvěry jednotlivých učitelů, ale na hodnocení míry důvěry ve škole. Toto hodnocení již pravděpodobně automaticky zahrnuje hodnocení žáků a jejich rodin.

Výsledky, které byly prezentovány v této stati, ukazují velké rozdíly v hodnotách dílčích komponent akademického optimismu mezi učiteli 1. i 2. stupně základních škol a jejich zahraničními kolegy. Čeští učitelé nedůvěřují žákům ani svým schopnostem je motivovat pro vzdělávání. Poznatky z TIMSSu také potvrdily, že subjektivně vnímané vlastní schopnosti učitelů, jejich vnímání povolání učitele a nároky nejsou závislé na složení žáků. To znamená, že učitelé nedůvěřují svým pedagogickým schopnostem bez ohledu na to, jaké žáky vyučují.

3.4.4. Mentální nastavení

Termín mentální nastavení (mindset) označuje soubor kognitivních předpokladů jednotlivců nebo skupin. Tyto předpoklady jsou velmi pevně usazeny a způsobují, že v situacích, kdy musíme dosáhnout nějakých cílů nebo řešit nečekané problémy, máme tendenci postupovat v souladu s předchozími způsoby chování, metodami, přesvědčeními a technikami a přijímat primárně to, co je v souladu s naším mentálním nastavením. Mentální nastavení učitele označuje nesporné předpoklady, které má učitel ohledně vzdělávacího procesu, procesu učení žáků, role učitele, náležitostí kvalitního vzdělávání a efektivních výukových metod. Jak konstatovala Benardová (2004), dovednost měnit životní dráhy mladých lidí tak, aby překonali své znevýhodnění a dosáhli úspěchu, začíná u změny přesvědčení a chování dospělých, kteří se pohybují v blízkosti mladého člověka, to znamená u změny mentálního nastavení rodičů a učitelů.

Dwecková (2000) rozlišuje mezi dvěma extrémními typy mentálního nastavení, fixním mentálním nastavením (fixed mindset) a růstovým mentálním nastavením (growth mindset). Fixní mentální nastavení je odvozeno od představy, že takové vlastnosti, jako je inteligence, talent, motivace apod., jsou jednou provždy dány. Žáci, kterým se ve škole daří, jsou považováni za chytré a nadané a zaslouží si uznání svých učitelů. Žáci učitelů, kteří mají fixní mentální nastavení, se snaží vyrovnat s úkolem, jak dokázat svým učitelům, že jsou chytrí, neboť je to jediná cesta k tomu, aby byli přijati a oceňováni. Tito žáci se snaží chránit své sebepojetí tím, že se vyhýbají obtížným úkolům. Obtížné úkoly totiž pro ně představují nebezpečí neúspěchu, který by mohl mít za následek ztrátu učitelova uznání. Pokud tedy není jasné, zda uspějí, do úkolu se raději nepouštějí, aby nechybovali.

Stejný jev pozorujeme i u učitelů. Učitelé s fixním nastavením se primárně snaží si zachovat sebevědomí založené na tom, že jsou od přírody dobrými učiteli. Díky tomu tito učitelé nikdy nepřiznají, že udělali chybu nebo neodvedli perfektní výkon. Pokud jsou konfrontováni s problémy týkajícími se školních výsledků jejich žáků, vždy volí obrannou strategii a obviňují jiné aktéry, typicky žáky a jejich rodiče.

Vysoký výskyt fixního mentálního nastavení u učitelů má závažné důsledky pro rozmanité charakteristiky vzdělávacích systémů. Je na něm například založena tendence vzdělávat žáky s poruchami učení mimo hlavní vzdělávací proud. Tento přístup je ovšem sporný. Waber (2010) uvádí ve své knize *Rethinking Learning Disabilities*, že po pěti dekadách paradigmatu poruch učení se experti stále ještě neshodnou na tom, co poruchy učení ve skutečnosti jsou, jak je diagnostikovat a jak s nimi pracovat. Výukové metody založené na fixním mentálním nastavení se navíc neprokázaly jako efektivní ve vztahu ke zlepšování vzdělávacích výsledků ani chování žáků.

Učitel s růstovým mentálním nastavením naopak vychází z předpokladu, že základní vlastnosti, jako je inteligence, talent, motivace a tvořivost, mohou být kultivovány a rozvíjeny. Přestože se naše vstupní nadání, postoje, zájmy a osobnostní rysy liší, všichni se můžeme měnit, vyvíjet a růst prostřednictvím vzdělávání a zkušeností, vynaložíme-li patřičné úsilí a pohybujeme-li se v podpůrném a optimistickém prostředí. Naše omezení nejsou dopředu známa, proto musíme stále usilovat o další růst a zlepšování.

3.4.5. Zjištění týkající se mentálního nastavení českých učitelů

Jak již bylo uvedeno výše, v ČR nebyl realizován žádný výzkum mentálního nastavení učitelů 1. stupně. V roce 2011 byl nicméně uskutečněn výzkum přesvědčení učitelů základních škol, který zahrnoval dotazníkové šetření mezi 553 učiteli ze 128 základních škol. Mezi zkoumanými koncepty byla ochota učitelů vycházet při výuce vstříc specifickým potřebám jednotlivých žáků a smysluplnost takového přístupu a postoje k inkluzivnímu vzdělávání (přesvědčení učitelů, že by se děti se speciálními vzdělávacími potřebami měly primárně vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu a že většina těchto dětí může v hlavním vzdělávacím proudu dosahovat dobrých výsledků). Přesvědčení byla zkoumána pomocí protichůdných výroků, které učitelé hodnotili na sedmibodové škále tak, že maximálně podpůrný a proinkluzivní postoj měl hodnotu 7 a průměrná hodnota byla 4. Učitelé obou stupňů základní školy projeví mírně podpůrný postoj, přičemž podpora byla statisticky významně vyšší u učitelů 1. stupně (4,59 vs. 4,32) a mírně protiinkluzivní postoj, přičemž i zde byli učitelé prvního stupně mírně proinkluzivnější (3,36 vs. 3,14). Pokud vycházíme z toho, že jedním z příznaků růstového nastavení je víra v to, že se všechny děti mohou učit, když jim poskytneme patřičnou podporu, indikují tyto výsledky mírně vyšší tendenci učitelů 1. stupně k růstovému mentálnímu nastavení.

V další části našeho šetření jsme se proto pokusili získat detailnější informace o mentálním nastavení učitelů prostřednictvím jejich postojů k inkluzi žáků ze speciálních a praktických škol do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Použili jsme data z kvalitativní studie, kterou v květnu 2015 ve spolupráci s autory kapitoly realizovalo občanské sdružení Člověk v tísni. Šetření probíhalo ve čtyřech školách hlavního vzdělávacího proudu. Pro získání informací o mentálním nastavení učitelů byla použita metoda ohniskových skupin, která těží z komunikace mezi účastníky výzkumu (Kitzinger, 1995). Předpokládali jsme, že obecně pojatá diskuse o přípravě pečujícího prostředí pro znevýhodněné žáky by mohla odhalit typ mentálního nastavení díky skupinové dynamice otevřeněji než individuální rozhovory.

Ohniskových skupin se účastnili členové pedagogického sboru vybraní vedením školy, kteří souhlasili s nahráváním svých výpovědí. Na začátku každé ohniskové skupiny se moderátor představil a popsal cíle výzkumu. Účastníkům bylo sděleno, že jejich pohled je cenný a že žádná odpověď není dobrá nebo špatná. Byli rovněž ujištěni o anonymitě a povzbuzeni, aby sdíleli své myšlenky a pocity. Hlavním cílem bylo zjistit postoje účastníků vzhledem k přípravě pečujícího a podporujícího prostředí pro všechny žáky, včetně znevýhodněných, v souvislosti s novelizací

školského zákona, která mění podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Kvalitativní data byla analyzována metodou obsahové analýzy (White, 2006).

Odpovědi učitelů ve školách hlavního vzdělávacího proudu spíše potvrzovaly jejich inklinaci k fixnímu mentálnímu nastavení. Učitelé se domnívali, že žáci by měli být rozdělováni podle svých kognitivních schopností. Žáci, kteří jsou v současné době vyučováni ve speciálních školách, by v nich měli zůstat, protože ve školách hlavního vzdělávacího proudu nemohou uspět – nemají totiž dovednosti, které by jim umožnily osvojit si učivo probírané v běžných třídách:

„Ta integrace je sice super myšlenka, ale já si myslím, že samotné to integrované dítě tam není spokojené, protože nemá ten úspěch a nemůže to mít.“

Učitelé tedy nepředpokládali, že by se schopnost žáka uspět ve škole hlavního vzdělávacího proudu mohla měnit v průběhu času. Výzkum také ukázal, že se necítí zavázáni k tomu, aby vyvažovali nepříznivé rodinné zázemí a vytvářeli pro žáky pečující a podporující prostředí:

„Já si myslím, že my nemůžeme nikdy suplovat nějaké to rodinné zázemí a starost a péči o to dítě.“

Odpovědi českých učitelů také ilustrují, že se necítí být připraveni pro učení v diverzifikovaném prostředí a že již nyní mají mnoho problémů, aby zvládali děti ve svých třídách, a obávají se, co od nich výuka žáků, kteří jsou nyní ve speciálních školách, bude vyžadovat:

„A proto jsme také proti tomu, aby se ty speciální školy úplně rušily, to je nesmysl, ty děti tady budou trpět, budou outsideři a budou tím trpět i ti nadaní. A při dnešní výchově dětí si to neumím vůbec představit. Už teď je to na nás takový psychický nápor a to jsou relativně zdravé děti, že kdyby se nám sem daly nějaké handicapované nebo víc takových, toho se já osobně děším.“

Někteří učitelé spíše vyjadřovali potřebu podpory pro převedení žáků do speciálních škol, než pro pomoc se zvládnutím jejich vyučování:

„A když dostanou nějakou klasifikaci, jako že by bylo lepší, aby odešli do nějaké speciální školy, tak my k tomu můžeme dát podnět, že budou převedené? Protože dneska je to tak, že když má dítě odejít, tak rodiče musí souhlasit a to je kámen úrazu. My to samozřejmě doporučujeme s ohledem k dítěti, ale ti rodiče si někdy za tím prostě stojí, že má být tady.“

Kvalitativní data dále indikují, že vytváření pečujícího prostředí pro děti z nepříznivých podmínek představuje pro učitele výzvu, protože zpochybňuje jejich profesionální identitu. V přípravě vzdělávání byli připravováni pro vyučování mainstreamových žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu a necítí dostatečnou jistotu pro to, aby mohli vyučovat žáky s vyšší mírou speciálních vzdělávacích potřeb.

Zjištění z kvalitativní studie tedy ukazují, že řada učitelů věří tomu, že vyučování a učení je efektivnější v diferencovaných zařízeních. Domnívají se, že některé děti se mohou učit ve školách hlavního vzdělávacího proudu a jiné ne, a že škola nemůže mít žádný vliv, když rodina nemá zájem o vzdělávání. Také se zdráhají přijmout nové výzvy, které by mohly zpochybnit jejich profesní identitu.

3.4.6. Učitelova profesní zdatnost

Učitelova profesní zdatnost (teacher self-efficacy) je další konstrukt, který se řadí do široké rodiny konstruktů mapujících přesvědčení učitelů. Přestože anglické označení může navozovat jistou představu o skutečných schopnostech učitele v duchu objektivní učitelovy efektivity, jedná se ve skutečnosti o hodnocení vlastních schopností, které ovlivňuje volní nastavení učitelů a jejich vlastní vnímání schopnosti ovlivňovat výsledky vzdělávání žáků. I proto častěji překládáme jako profesní zdatnost vnímaná učitelem (např. Gavora, 2009), či učitelem vnímaná profesní zdatnost.

Zjišťování učitelovy vnímané profesní zdatnosti vychází ze sociálně-kognitivní teorie Alberta Bandury (1977), kde autor self-efficacy definuje jako „přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení určitého cíle“ a zdůrazňuje, že toto sebepojetí nejvýrazněji ovlivňuje jednání člověka (blíže viz Janoušek, 1992). Z toho vyšli i autoři, kteří se zabývají učitelovou profesní zdatností (teacher self-efficacy), která je vnímaná jako přesvědčení učitele o možnosti ovlivnit postoje k učení i výsledky učení všech žáků, včetně žáků znevýhodněných a málo motivovaných. Tschannen-Moranová a Hoyová (2001) pak v přehledové studii dokumentují, že přestože řada charakteristik učitele nemá vliv na výsledky žáků, učitelova profesní zdatnost je v tomto výjimkou. Řada studií prokázala pozitivní vztah učitelovy profesní zdatnosti a výsledků žáků. Navíc učitelova profesní zdatnost souvisí i s dalšími pozitivními charakteristikami učitele a s jeho působením ve třídě.

3.4.7. Zjištění týkající se vnímané profesní zdatnosti českých učitelů

Učitelem vnímaná profesní zdatnost je předmětem řady zahraničních výzkumů. Jedním z původních nástrojů na její zjišťování, který se hojně používá v zahraničí, je škála vyvinutá Gibsonovou a Dembovou (1984). Autorky navázaly na následující dva výroky, které se do té doby nejčastěji používaly ke zjišťování přesvědčení učitelů a vyvinuly je výzkumníci z organizace RAND:

1. Když přijde na věc, učitel toho ve skutečnosti moc nezmůže, protože motivace a výsledky vzdělávání závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.
2. Když se opravdu snažím, ovlivním i nejproblémovější nebo nemotivované žáky.

Cílem tohoto nástroje bylo zjištění, zda učitelé vnímají, že učitel může ovlivňovat motivaci a výsledky učení žáků. Nicméně nástroj měřící tato přesvědčení pouze pomocí dvou otázek bylo zapotřebí nahradit přesnějším měřením pomocí Likertovy škály. Jednu z prvních škál měření vnímané profesní zdatnosti učitele vyvinuly Gibsonová a Dembová (1984) a provedly také její validizaci. Jedná se o škálu, která se skládá ze 16 výroků, k nimž učitelé vyjadřují míru souhlasu na šestibodové škále (1 - rozhodně nesouhlasím až 6 - rozhodně souhlasím). Škála je tvořena dvěma dimenzemi. První dimenzí je potencialita vyučování vnímaná učitelem (General teaching efficacy - GTE) a je zaměřena na obecné zjištění, nakolik dle učitelů může vyučování překonat nepříznivé vlivy prostředí a charakteristiky žáků (nedostatek motivace, nepodnětné rodinné zázemí apod). Druhá dimenze se zaměřuje na učitelovo přesvědčení o svých schopnostech (Personal teaching efficacy - PTE) a zjišťuje důvěru učitele ve vlastní schopnosti příznivě ovlivnit výsledky žáků. Výzkumy i teorie ukazují, že jde o poměrně nezávislé faktory, což znamená, že učitel může být přesvědčen obecně o významu vzdělávání a možnosti vyrovnávat nepříznivé podmínky rodinného zázemí dítěte (GTE), ale zároveň si může myslet, že jí/jemu osobně se to nedaří (PTE).

Škála vyvinutá Gibsonovou a Dembovou je ve světě dodnes hojně používaná a byla adaptována i na Slovensku (Gavora, 2009). V ČR jsme ji adaptovali pro české prostředí a použili v několika

dotazníkových šetřeních u českých učitelů. V této části budeme stručně referovat o výsledcích získaných u českých učitelů 1. a 2. stupně ZŠ při použití této škály. V některém šetření jsme vzhledem k rozsáhlosti dotazníku použili pouze první škálu GTE, kterou tvoří celkem 7 výroků. V jiných šetřeních jsme použili celou baterii o 16 výroch (škála PTE je tvořena 9 výroky). Psychometrické charakteristiky škály ukazují poměrně dobré řešení faktorové i uspokojivé koeficienty vnitřní konzistence ($\alpha > 0,7$). Dále tedy tvoříme za obě dimenze GTE a PTE index, který je průměrem všech položek, které jej tvoří. Může se tedy teoreticky pohybovat od 1 do 6, přičemž čím je průměr škály vyšší, tím učitelé více věří ve své schopnosti příznivě ovlivnit výsledky žáků (PTE), případně více věří v to, že vzdělávání může vyvážit i nepříznivé podmínky rodinného zázemí žáků (škála GTE). Střed škály šestibodové je 3,5, v některých dalších výzkumech jsme použili tytéž výroky ovšem pouze na čtyřbodové škále, kde je střed škály 2,5.

Při použití škály na Slovensku P. Gavorou (2009) byly na vzorku 114 studentů pedagogické fakulty zjištěny hodnoty GTE=3,69 a PTE = 4,22, tedy obě nad středem škály 3,5. Také výzkum u studentů učitelství ve státě Ohio ukázal vyšší hodnoty. Studenti na počátku studia vykazovali hodnoty GTE = 3,85 a PTE = 4,12, přičemž titíž studenti po roku studia na fakultě a absolvování praxe v druhém měření vykazovali ještě vyšší hodnoty, a to GTE = 4,45 a PTE = 5,04. Obecně ve výzkumech studentů učitelství mohou být hodnoty vyšší, než u učitelů v praxi, to by však bylo zapotřebí ověřit dalším výzkumem. Také ve všech sběrech dat u učitelů v ČR, kde jsme škály administrovali, vycházel vyšší průměr u škály PTE, než u škály GTE. Například na vzorku 1126 učitelů matematiky, kteří vyučují v 8. ročníku ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií, jsme naměřili hodnoty průměru GTE = 2,95 a PTE = 4,25. U učitelů matematiky na 2. stupni ZŠ byla tedy hodnota GTE dosti daleko od středové hodnoty, což vyjadřuje spíše nedůvěru v možnosti výuky a učitele dosahovat výsledků i u žáků z méně podnětného prostředí. Naopak přesvědčení o vlastních schopnostech bylo výrazněji nad středem škály, tedy spíše pozitivní.

V jiném výzkumu jsme se zaměřili na vnímání potenciality vyučování (škála GTE) při použití čtyřstupňové škály u 374 učitelů 1. i 2. stupně ZŠ. Škála GTE na sebraném vzorku 376 učitelů dosáhla průměrné hodnoty 2,34, přičemž střed škály je 2,5. Hodnota je tedy poměrně blízko středu škály, nicméně na straně, která vyjadřuje spíše menší víru v to, že vyučování může překonávat nepříznivé vlivy prostředí. V tomto šetření byl výběr škol záměrný, a to tak, že byly vybrány školy v sociálně vyloučených lokalitách (10 škol) a k nim byly vybrány jiné párové běžné školy. Data nám tedy umožňují porovnat, zda se ve svých přesvědčeních a konkrétně ve vnímané potencialitě vyučování (škála GTE) liší učitelů ze škol ve vyloučených lokalitách od učitelů v běžných školách.

Tabulka 3-15 Škála vnímané potenciality vyučování (GTE)

	průměr	směrodatná odchylka
Učitelé běžných (srovnávacích) škol (N=213)	2,39	0,461
Učitelé škol ve vyloučených lokalitách (N=163)	2,26	0,490

Průměr škály je vyšší u učitelů v běžných školách, kteří vyjadřují větší míru důvěry ve vyučování, a rozdíl je statisticky významný (ověřeno dvou-výběrovým t-testem, kde $t = 2,52$, $df = 374$, $p = 0,012$). Rozdíly však věcně nejsou velké. V tomto datovém souboru nejsme však schopni odlišit učitele prvního a druhého stupně, hovoříme tedy za celé učitelské sbory škol ve vyloučených lokalitách a škol srovnávacích.

Podobné srovnání nám umožňují také data získaná v rámci diplomové práce (Volfová, 2015). Zde byla škála GTE použita již pouze u učitelů 1. stupně ZŠ, konkrétně byli vybráni učitelé 1. a 4. ročníků ZŠ a dále učitelé přípravných tříd (0. ročníku), které dle dikce školského zákona byly určeny pouze pro žáky socio-kulturně znevýhodněné. Celkový výběrový soubor učitelů z celé ČR, který činil 235 učitelů prvního stupně, dosáhl $GTE = 2,45$, tedy byl velmi nepatrně posunut od středu škály. Rozdíly mezi učiteli jednotlivých ročníků byly následující: učitelé přípravných tříd (nultého ročníku, $N = 50$) $GTE = 2,41$, učitelé prvních tříd ($N = 78$) $GTE = 2,50$ a učitelé 4. ročníků ZŠ ($N = 79$) $GTE = 2,43$. Tedy všechny průměry byly opět velmi blízko středu použité čtyřbodové škály. Přestože byl průměr nepatrně vyšší u učitelů 1. ročníku než u učitelů v přípravném ročníku a ve 4. ročníku, rozdíly nejsou statisticky významné a nemůžeme tedy hovořit o rozdílech mezi učiteli jednotlivých ročníků prvního stupně. Nevidíme tedy statisticky významný rozdíl mezi učiteli 0., 1. a 4. ročníku. Zároveň můžeme považovat skupinu učitelů, kteří vyučují v nultých ročnících, za učitele pracující se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi, nicméně jejich vnímání potencialit vyučování se neliší od učitelů 1. a 4. tříd. Na rozdíl od šetření srovnávající přesvědčení učitelů v běžných školách a školách ve vyloučených lokalitách jsme nenašli statisticky významný rozdíl. Ovšem rovněž v šetření, kde se statisticky významný rozdíl projevil, jde o věcně nevelký rozdíl ve vnímání (2,26 vs. 2,39).

Škálu GTE i PTE jsme zadávali ještě v rámci jiného sběru dat, a to u celých učitelských sborů 10 základních škol, kde dotazník vyplnilo 282 učitelů. Tento datový soubor nám umožňuje porovnat přesvědčení učitelů prvního ($N = 87$) a druhého stupně ($N=195$) stejných škol. Průměr škály GTE pro učitele 1. stupně byl 3,45, pro učitele 2. stupně 3,41, rozdíl byl statisticky nevýznamný. I v tomto šetření byl průměr škály PTE vyšší než škály GTE, a to konkrétně pro učitele 1. stupně $PTE = 4,23$ a pro učitele 2. stupně $PTE = 4,01$. Ani ve škále PTE však nebyl shledán statisticky významný rozdíl mezi učiteli 1. a 2. stupně.

Zjištění z celkem čtyř dotazníkových šetření mezi českými učiteli, kterých se účastnilo souhrnně 2017 učitelů, můžeme shrnout následovně: Škála potencialit vyučování (GTE) se u českých učitelů nachází mírně vlevo (tedy nižší víra v možnosti výuky a vzdělávání překonávat nepříznivé podmínky rodiny) od středu škály. Nejnižších hodnot dosahovali učitelé matematiky 8. ročníků ZŠ a odpovídajících ročníků VG. Nevíme, zda to souvisí spíše s vyučovaným předmětem matematika a jeho charakterem, nebo s tím, že jde o učitele druhého stupně. Nicméně v jiné studii jsme nenašli rozdíl v mezi učiteli 1. a 2. stupně stejných škol, což by mohlo naznačovat spíše vliv vyučovaného předmětu. Zde byla potencialita vyučování asi nejvíce vzdálená středu škály. Jinak lze říci, že čeští učitelé nemají příliš velkou víru v možnost vyučování překonávat nepříznivé rodinné zázemí, o něco pozitivněji vnímají vlastní schopnosti na žáky působit (spíše pozitivní strana škály PTE). Ve srovnání s šetřeními u studentů učitelství na Slovensku a v USA byly obě škály vnímány hůře u učitelů z praxe. Při porovnání učitelů působících ve školách v sociálně vyloučených lokalitách jsme zjistili statisticky významně nižší vnímání potencialit vyučování než ve školách běžných, nicméně věcný rozdíl nebyl velký. Naopak v šetření porovnávajícím učitele přípravných ročníků, kteří pracují se socio-kulturně znevýhodněnými dětmi, a učitele 1. stupně jsme žádné rozdíly ve vnímání potencialit vyučování nezjistili.

3.4.8. Závěry a doporučení

Analýza dat ze šetření TIMSS 2011 potvrdila nálezy ze šetření TALIS 2012, že subjektivně vnímaná vlastní schopnost českých učitelů je relativně nízká, podobně jako jejich důvěra v žáky a rodiče, což se týká zvláště vysokých očekávání a podpory motivace žáků. Tento rozdíl lze

vysvětlit skutečností, že čeští učitelé tradičně cítili velkou zodpovědnost za vyučování – jejich primárním úkolem bylo předávání znalostí, zatímco motivace žáků a jejich podpora byly spíše vnímány jako zodpovědnost rodiny. Domníváme se, že nízká skóre českých učitelů v položkách věnovaných subjektivně vnímané vlastní schopnosti odrážejí fakt, že učitelé nevěří, že jejich odpovědností je klást vysoká očekávání, poskytovat naději žákům, kteří mají potíže, a motivovat je k učení. Rovněž nevěří ve smysluplnost svého úsilí: žáci podle nich nemohou překonat své znevýhodnění. Tuto hypotézu potvrzují i rozdíly ve vnímané potencialitě vyučování (GTE) a hodnocením vlastních schopností (PTE), kde učitelé věřili více vlastním schopnostem než obecně možnostem školy ovlivnit osudy žáků.

Dalším důležitým zjištěním je, že subjektivně vnímané vlastní schopnosti učitelů nevykazují systematické rozdíly mezi školami vzdělávajícími žáky s různým socioekonomickým statutem, ani jednotlivými stupni vzdělání. Vzhledem k tomu, že školy se významně liší, pokud jde o složení žáků, toto zjištění ukazuje, že přesvědčení učitelů a jejich postoje nejsou ovlivňovány složením žáků, ale jsou spíše univerzální charakteristikou českých učitelů.

Čeští učitelé tedy mají tendenci projevovat spíše fixní než růstové mentální nastavení. To lze dokumentovat také daty z výzkumu postojů učitelů v roce 2011 (Straková a kol., 2014), kde se nejvíc odpovědí (více než polovina) na otázku Co by se mělo změnit v českém vzdělávání? zabývalo externími podmínkami: rolí učitele (učitelská profese by měla mít větší prestiž) a vztahem rodiny a školy (rodiče by měli více respektovat učitele). Jenom 17 % učitelů zmínilo potřebu zlepšit vztah mezi žáky a učiteli.

Tendenci k fixnímu mentálnímu nastavení českých učitelů také podporují data ze studie TALIS 2012, která se týká dalšího vzdělávání a profesního rozvoje učitelů. Ta ukazují, že i když čeští učitelé vnímají, že jejich kapacity vyučovat a motivovat studenty se speciálními vzdělávacími potřebami jsou nízké, necítí potřebu se v těchto dovednostech zlepšovat. Šetření TALIS 2012 ukázalo, že účast českých učitelů v aktivitách profesního rozvoje zaměřených na poskytování podpůrného prostředí je významně podprůměrná – například jenom 23,8 % učitelů se účastnilo profesního rozvoje zaměřeného na vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (mezinárodní průměr byl 31,7 %) a ještě větší rozdíly byly zjištěny, pokud jde o individualizovaný přístup k učení – 23,2 % vs. 40,7 % (OECD, 2014a; Kašparová et al., 2015). Vnímaná potřeba učitelů vzdělávat se v těchto oblastech je ale také relativně nízká. Výuka žáků se SVP byla nejžádanější oblastí profesního rozvoje v mezinárodním měřítku, zatímco v ČR byla považována až za pátou nejžádanější oblast (8 %). Učitelé vykazovali větší zájem o vzdělávání v oblastech ICT potřebných pro výuku (14,8 %), chování žáků a vedení třídy (13,6 %), nových technologiích na pracovišti (10,2 %) a prohloubení faktických znalostí a vědomostí ve vyučovaných předmětech (8,5 %). Vnímaná potřeba profesního rozvoje českých učitelů v oblastech spojených s podporou je menší než polovina mezinárodního průměru (OECD, 2014a; Kašparová et al., 2015).

Účast učitelů v dalším vzdělávání a jejich potřeba participovat v aktivitách profesního rozvoje může být významně menší ze dvou důvodů: čeští učitelé se mohou domnívat, že mají dostatečné profesní dovednosti, nebo tyto oblasti profesních kompetencí nepovažují za zásadní a očekávanou součást svého profesního portfolia. Domníváme se, že první možnost není příliš realistická vzhledem k nízkým subjektivně vnímaným vlastním schopnostem učitelů v oblasti motivace žáků.

Nízká ochota podílet se na aktivitách zaměřených na podporu žáků je pravděpodobně důsledkem nedostatečné deklarace veřejného zájmu v oblasti vzdělávání zaměřeného nejenom na vyučování v užším slova smyslu, ale také na vytváření pečujícího prostředí a nastavování

vysokých očekávání pro každého žáka. Takové nastavení je velmi důležité, protože vnímaná péče ze strany učitelů je prediktorem motivace žáků, i když se zohlední další faktory - současná úroveň psychologického strádání žáků, přesvědčení o úrovni osobní kontroly, předchozí motivace a výkonnost (Wentzel, 1997). Přesvědčení učitelů jsou pro vzdělávání žáků životně důležitá a mohou vést ke změně klimatu třídy (Rubbie-Davies, 2010).

Fixní mentální nastavení českých učitelů naznačily i předchozí studie, které se zabývaly postoji učitelů vůči rozdělování žáků do různých vzdělávacích proudů. Průzkum provedený v roce 2009 na reprezentativním vzorku českých učitelů ukázal, že 80 % učitelů podpořilo existenci praktických základních škol a také škol pro nadané. V roce 2011 většina učitelů souhlasila s výrokem, že „Rozdělování dětí do tříd, škol nebo pracovních skupin podle schopností je nutné pro jejich efektivní vzdělávání a že Výuka ve zvláštních školách poskytuje dětem lepší péči, ve třídách s třiceti žáky by se jim učitel nemohl zdaleka tak věnovat a jejich vzdělávací výsledky by byly horší“ (Straková et al., 2014). Dvořák, Urbánek, a Starý (2014) ukázali nízkou míru ochoty škol poskytovat žákům s horšími výsledky systematickou podporou, protože nevěří, že by tyto aktivity mohly být užitečné. O přesvědčení českých učitelů svědčí i vysoký stupeň shody (jeden z nejvyšších mezi zúčastněnými zeměmi) s tvrzením, že někteří studenti mají talent pro matematiku/ přírodovědu a jiní ne (Mullis a kol., 2000; Martin a kol., 2000). Zároveň data z TIMSS 2011 ukázala, že čeští učitelé nevěří ve své žáky.

Zahraniční studie ukazují, že vnímání snahy žáků a jejich potenciálu uspět se často liší pro žáky z různých typů jazykových menšin. V USA jsou žáci z jazykové minority vnímáni jako snaživí, pokud jde o přistěhovalce, zatímco u příslušníků jazykových menšin narozených v USA je větší pravděpodobnost, že budou vnímáni negativně (Blanchard a Muller, 2015). Nerovnoměrné rozložení přesvědčení učitelů bylo potvrzeno i v České republice. 60 % učitelů vyučujících romské děti bylo přesvědčeno, že by tyto žáci měli být vyučováni samostatně, protože je to výhodné pro ně i pro děti z majority, a že nemohou dosáhnout lepších výsledků. V případě učitelů vyučujících děti přistěhovalců tento názor vyjádřilo pouze 25 % z nich (Jarkovská a kol., 2015). Ačkoli by vztah mezi důvěrou učitelů v žáky a jejich sociálně-ekonomickým statutem žáků mohl vykazovat podobný trend, toto zjištění nemůže být na základě dat z TIMSS plně potvrzeno kvůli znění otázky, která se vztahuje k důvěře.

Budování schopnosti žáků překonávat nepříznivé podmínky bude i nadále velkou výzvou, pokud učitelé nepřijmou svoji zodpovědnost za vzdělávání všech dětí (Glazzard, 2011). Naše výsledky ukazují, že čeští učitelé ve školách hlavního vzdělávacího proudu nejsou připraveni vytvářet pečující prostředí pro všechny žáky a mít od všech také vysoká očekávání. Šetření v rámci ohniskových skupin ukázalo, že žáci z nepříznivého prostředí, kteří zvláště potřebují podpůrné prostředí, představují pro učitele výzvu. Posun od tradičního způsobu vzdělávání ke vzdělávání, které se cíleně zaměřuje na rozvoj dětí ze znevýhodněného prostředí, zpochybňuje jejich profesní identitu (Radic-Šestic et al., 2013). Učitelé se necítí být připraveni vyučovat v heterogenních třídách a obávají se selhání. Tento jev byl také prokázán v jiných zemích (např. de Boer, Pijl, a Minnaert, 2010).

Vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje výraznou změnu v myšleních a postupech, tedy i změnu identity učitele. Vystavení nové identity, která by reagovala na změnu požadavků na učitelkou profesi, musí stavět nejenom na vnitřní kapacitě učitelů, ale také na podpoře a pomoci poskytované systémem. Ta je stále ještě nedostatečná a tak jedním z důvodů proti posilování společného vzdělávání může být skutečnost, že čeští učitelé mají potíže s výukou různorodých tříd a poskytováním potřebné podpory všem žákům. V roce 2011 se více než 80 % učitelů shodlo na tom, že výuka by měla být více individuální, ale méně než

50 % souhlasilo s tím, že je možné vyhovět specifickým potřebám jednotlivých žáků v současných pracovních podmínkách učitelů (Straková et al., 2014).

Výzkum ukázal, že učitelé by mohli být velmi důležitou hybnou silou ve změně životních vyhlídek znevýhodněných dětí. K tomu je ale potřeba, aby měli růstové mentální nastavení, které jim umožní vyhledávat silné stránky a nadání u každého jednotlivého žáka a systematicky je rozvíjet. Postoje českých učitelů však ukazují spíše na fixní než na růstové mentální nastavení. Tvůrci vzdělávací politiky je nepověřili nastavením vysokých očekávání vzhledem ke každému žákovi a vytvářením pečujícího a podpůrného prostředí. Od českých učitelů se očekává, že mají více vyučovat, než podporovat. Věří, že žáci by měli být vzděláváni ve skupinách podle svých schopností, přičemž neočekávají, že by se schopnosti žáků mohly v čase měnit. Změna jejich mentálního nastavení je velkou výzvou, a zároveň nezbytnou podmínkou pro to, aby se zlepšovaly výsledky všech žáků.

Pro navrhování opatření vzdělávací politiky v této oblasti (např. změna v kritériích přijímání na fakulty vzdělávající učitele, nebo úprava studijních programů pro pedagogické obory) je potřeba získat lepší porozumění přesvědčením učitelů a jejich dopadu na český vzdělávací systém. Měli bychom proto zjistit více zejména o vztahu mezi přesvědčením učitelů a výsledky vzdělávání obecně, a zvláště o vztahu mezi přesvědčením učitelů a vzdělávacími výsledky žáků pocházejících z různých socioekonomických prostředí.

3.4.9. Literatura

- Amnesty International. (2015). *Must Try Harder. Ethnic discrimination of Romani children in Czech schools*. London: Amnesty International.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84(2), 191-215.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Blanchard, S., & Muller, C. (2015). Gatekeepers of the American Dream: How teachers' perceptions shape the academic outcomes of immigrant and language-minority students. *Social Science Research*, 51, 262-275. doi:10.1016/j.ssresearch.2014.10.003.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. doi:10.1080/08856251003658694.
- Dvořák, D., Urbánek, P., & Starý, K. 2014. High autonomy and low accountability. Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*, 24(6), 919-940.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove, E. Sussex: Psychology Press.
- Gavora, P. (2009). Profesijsná zdatnosť vnímaná učiteľom. *Adaptácia výskumného nástroja*. *Pedagogická revue*, 61(1-2), 19-37.
- Gibson, S., Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support For Learning*, 26(2), 56-63. doi:10.1111/j.1467-9604.2011.01478.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43, 425-446. doi:10.3102/00028312043003425.

- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.
- Jarkovská, L., Lišková, K., Obrovská, J., & Suralová, A. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole – Stejnost v různosti*. Praha: Portál.
- Kašparová, V., Holečková, H., Hučín, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M., Potužníková, E., Soukup, P., & Ševců, M. (2015). *Analytická zpráva z šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Smith, T. A., Chrostowski, S. J., Garden, R. A., & O'Connor, K. M. (2000). *TIMSS 1999 International Science Report. Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. <http://timss.bc.edu/timss1999i/science_achievement_report.html>.
- Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., & O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at fourth grade. In M. O. Martin & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *The American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229. doi: 10.1080/15700760600805816.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, D. G., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. <http://timss.bc.edu/timss1999i/math_achievement_report.html>.
- Nicoll, G. N. (2014). Developing Transformative Schools: A Resilience-Focused Paradigm for Education. *The International Journal of Emotional Education*, 6(1), 47-65.
- OECD (2014a). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Paris: OECD.
- Nilsen, T., & Gustafsson, J.-E. (2014). School emphasis on academic success: exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. *Educational Research and Evaluation*, 20(4), 308-327. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.941371>.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddie, C., & Stringfield, S. (2015). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25:2, 197-230, DOI:10.1080/09243453.2014.885450.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal Of Educational Psychology*, 80(1), 121-135. doi:10.1348/000709909X466334.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic Optimism and Student Achievement in Urban Elementary Schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556-568.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. (Professional beliefs of basic school teachers and students of faculties of education). *Pedagogika*, 1, 34-65.
- Tshannen-Moran, M., A.W.Hoy (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Volfová, L. (2015). *Specifika přístupu pedagogů k sociálně znevýhodněným dětem*. Diplomová práce. (Vedoucí práce David Greger). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Waber, D. (2010). *Rethinking learning disabilities: Understanding children who struggle in school*. New York: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal Of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- White, M. D. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.A., & Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.

4. Závěry a doporučení

4.1. Východiska

Cílem této publikace bylo shromáždit dostupné doklady o předškolním vzdělávání a přechodu do povinného vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Při výběru témat byl hlavní důraz kladen na aspekt spravedlivosti, tedy na dostupnost kvalitní péče a vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich rodinné zázemí. Doporučení, která formulujeme v této kapitole, vycházejí z poznatků uvedených v této publikaci a ze zahraničních studií a doporučení.

Doporučení jsou založena na následujících východiscích:

1. Předškolní vzdělávání

- Kvalitní předškolní vzdělávání dětem obecně prospívá.
- Největší přínosy byly shledány u dětí pocházejících ze znevýhodněného málo stimulujícího rodinného prostředí.
- Pro znevýhodněné děti je velmi důležité, aby předškolní péče byla kvalitní a probíhala v inkluzivním prostředí běžných mateřských škol.
- Důležité je, aby školní péče cíleně rozvíjela všechny stránky osobnosti dítěte, byla přiměřeně individualizovaná a zaměřovala se na ty aspekty, které nejsou a nemohou být rozvíjeny v rodině.
- Pro rozvoj dítěte v předškolním vzdělávání je důležité vstřícné a podporující prostředí, které vyžaduje, aby učitelé cítili zodpovědnost za vzdělávání každého dítěte a demonstrovali přesvědčení, že každé dítě může být úspěšné.
- Délku pobytu v předškolním zařízení je třeba optimalizovat vzhledem k podmínkám a potřebám dítěte: cílem není zajistit co nejranější a nejdelší předškolní institucionální péči pro každé dítě, ale její dostupnost podle potřeb dítěte.

2. Přejchod do povinného vzdělávání

- Z hlediska optimálního rozvoje dětí i efektivity systému je žádoucí, aby naprostá většina žáků nastoupila do povinného vzdělávání ve věku odpovídajícím zákonnému zahájení školní docházky.
- Z hlediska optimálního rozvoje dětí i efektivity systému je žádoucí, aby se naprostá většina žáků vzdělávala ve školách a třídách hlavního vzdělávacího proudu, kde jim bude poskytnuta péče a podpora odpovídající jejich potřebám.
- Psychologická diagnostika v školských poradenských zařízeních i pedagogická diagnostika v průběhu zápisu do základní školy má sloužit nikoli jako nástroj pro selekci, ale jako nástroj pro získání podkladů pro další vzdělávání a podporu rozvoje dítěte.
- Pro rozvoj dítěte v základním vzdělávání je důležité vstřícné a podporující prostředí, které vyžaduje, aby učitelé cítili zodpovědnost za vzdělávání každého dítěte a demonstrovali přesvědčení, že každé dítě může být úspěšné.
- Je třeba zajistit, aby všechny základní školy poskytovaly žákům standardně kvalitní vzdělání, současná značná diferenciacie českého vzdělávacího systému je nežádoucí a je třeba ji omezovat.

4.2 Doporučení týkající se předškolního i primárního vzdělávání

Usilovat o změnu v přemýšlení učitelů o perspektivách dětí a roli učitelů při jejich vzdělávání a výchově

Zahraniční výzkumy ukazují, že pro vzdělávání dětí mají zásadní význam postoje jejich učitelů. Je důležité, aby předškolní i školní pedagogové považovali za svoji povinnost a poslání maximalizovat prospěch každého dítěte bez ohledu na jeho předpoklady, rodinné zázemí či rozmanité handicap a aby byli vzdělávání v přesvědčení, že jejich cílená podpora může pomoci každému dítěti a významně zvýšit šance na životní úspěch právě u těch dětí, kterým se nedostává podpory z domova. Důležitou podmínkou pro toto nastavení učitelů je víra v to, že každé dítě se může učit a že škola má potenciál ovlivňovat osudy dětí, a ochota spolupracovat na tomto úkolu s rodiči žáka a dalšími spolupracovníky. Existují rozmanité doklady o tom, že učitelé, kteří takto přemýšlejí o svém povolání⁴⁴, mají velký potenciál významně ovlivnit životní úspěšnost dětí s nějakým znevýhodněním (např. Nicoll, 2014, Dweck, 2000).

Velká pozornost by měla být zároveň věnována protipředsudkovému vzdělávání a eliminaci rozmanitých stereotypů. Jen tak bude možno vytvořit v mateřských i základních školách hlavního vzdělávacího proudu vstřícné inkluzivní prostředí, které bude poskytovat maximální podporu každému dítěti. Je důležité, aby předškolní i školní vzdělávání bylo poskytováno v maximálně inkluzivním prostředí. Výzkumy ukazují, že segregované vzdělávání pro chudé a ohrožené děti je problematické a často neefektivní: vytváří problémy se stanovováním a udržováním hranic a vede k dlouhodobé stigmatizaci (NESE, 2009).

Máme rozmanité doklady o tom, že v České republice máme v této oblasti co zlepšovat. Podle šetření České školní inspekce (ČŠI, 2014) mají například české mateřské školy velký potenciál ke zlepšení v oblasti individualizace učení a komunikace s rodiči. I když naprostá většina mateřských škol provádí systematické hodnocení výsledků vzdělávání, v mnoha případech je toto hodnocení formální a pedagogové již dále se zjištěnými informacemi důsledně nepracují – pouze 5 % škol dokázalo na základě prováděného hodnocení cíleně připravovat vzdělávací nabídku pro jednotlivé děti. Individualizace byla uplatněna jenom ve zhruba třetině hospitovaných tříd. V mnoha mateřských školách stále není zaveden systém pravidelného informování rodičů o prospívání jejich dítěte, jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení a domluva na společném postupu při jeho výchově a vzdělávání. Aktivity, jako jsou například společné vyhodnocování výsledků vzdělávání dítěte, plánování vzdělávacích cílů a spoluúčast na přípravě vzdělávací nabídky, jsou spíše ojedinělé. Část škol není připravena na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami také kvůli nedostatečnému finančnímu zajištění, které neumožňuje souběžné působení dvou učitelů, a vysokým počtům dětí ve třídě. Závažnější příčinou je ale skutečnost, že pedagogičtí pracovníci doposud plně nepřijali pedagogické hodnocení jako formu podpory individualizace vzdělávání.

O postojích učitelů základních škol máme doklady z mezinárodního výzkumu TALIS, který se uskutečnil v roce 2013 na reprezentativním výběru učitelů vyučujících v základních školách a víceletých gymnáziích. Zde čeští učitelé prokázali v mezinárodním srovnání 35 vyspělých zemí po Japonsku nejnižší přesvědčení, že *umějí dodat žákům důvěru v to, že mohou ve škole dosahovat*

⁴⁴ Hovoříme o takzvaném „růstovém nastavení“ (growth mindset) v protikladu k „fixnímu nastavení“ (fixed mindset). Čeští učitelé mají vysokou prevalenci fixního nastavení.

dobrych výsledků; že umějí pomoci žákům v tom, aby si cenili učení; a že umějí motivovat žáky, kteří jeví malý zájem o učení (Kašparová et al., 2014). Tyto výsledky jsou ve shodě s předchozími výzkumy českých učitelů a vypovídají spíše než o skutečných schopnostech učitelů o tom, jak učitelé vnímají své úkoly a povinnosti. Čeští učitelé vyjadřují přesvědčení, že rodina je určující pro školní prospěch dítěte a škola nemá žádnou možnost pozitivně ovlivnit motivaci a výsledky dětí, kde rodiče školní práci nepodporují a dítě k ní nemotivují.

Docílit změny v přesvědčení učitelů je obtížné, je však třeba o to cíleně usilovat. V ČR v současné době vznikají dokumenty, které definují kvalitu práce učitele (standard učitele) a kvalitu práce školy. Je důležité, aby tyto dokumenty výslovně uváděly, že nepředsuděčné chování a demonstrováná víra v to, že každý žák může být ve škole úspěšný, spolu s cílenou individuální podporou jsou základními znaky kvalitní pedagogické práce. Při představování dokumentů veřejnosti a jejich zavádění do praxe je pak třeba zdůrazňovat a vysvětlovat význam tohoto aspektu přístupu pedagogů. Na demonstrováné postoje pedagogů by se měla ve své práci cíleně zaměřovat i Česká školní inspekce.

Změnu postojů pedagogů je vhodné podpořit i různorodými vzdělávacími a osvětovými aktivitami. Sem řadíme například shromažďování příkladů dobré praxe a novinek z oboru, jejich zpracování přitažlivou formou přístupnou běžným učitelům a aktivní šíření. Přijetí myšlenek inkluzivního vzdělávání může napomocet také diverzita pedagogického sboru.

Zlepšit kompetence pedagogů pro individualizaci a inkluzi

Cílem opatření navrhovaných v této publikaci je zvýšení kapacity systému maximalizovat vzdělávací prospěch každého dítěte. Výzkumy jednoznačně ukazují, že toho je obecně možno docílit pouze prostřednictvím kvalitního inkluzivního vzdělávání. Základní podmínkou pro zvýšení inkluzivnosti systému je vybavenost pedagogů v oblasti rozpoznání aktuálních potřeb dítěte a reakce na ně odpovídajícími vzdělávacími postupy. Když jsou problémy v základních dovednostech dětí odhaleny včas, je pravděpodobnost jejich nápravy významně vyšší. Proto je dovednost učitelů rozpoznávat vývojové problémy včas klíčová pro vytváření inkluzivního prostředí.

Součástí výbavy pedagogů by měly být rovněž dovednosti související se začleňováním dětí z minorit a jazyková podpora dětí s odlišným mateřským jazykem, která by měla být zakotvena rovněž v RVP PV a ZV (výuka češtiny jako druhého jazyka). Na tyto změny musí reagovat i přípravné a další vzdělávání pedagogů, které jim musí umožnit poskytovat jazykovou podporu žákům s jiným mateřským jazykem než českým. Další nezbytností je zvýšení kapacit pedagogů v oblasti individualizace přístupu ke každému žákovi a poskytování kvalitního formativního hodnocení.

Základním předpokladem pro rozvoj potřebných kompetencí učitelů jsou dobré pracovní podmínky, zahrnující profesionální vedení, které podporuje reflexi, plánování, spolupráci v rámci pedagogického sboru a také spolupráci s rodiči.

Zpřístupnit mateřským a základním školám podpůrné služby, které jim umožní vyjít vstříc potřebám jednotlivých dětí i jejich rodičů

Inkluzivní vzdělávání klade na pedagogy vysoké nároky. I s maximální erudicí a osobním nasazením je však nemohou realizovat bez toho, aby jim byly vytvořeny pro tuto náročnou práci podmínky. Ty zahrnují jednoduchou a automatickou dostupnost pomocných služeb, které jim umožní kvalitně pečovat o žáky s rozmanitými handicapami a potřebami tak, aby to nemělo

negativní efekty na sociální integraci dětí. Jedná se o služby logopedů, psychologů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga a zdravotníků.

Výzkumně sledovat stávající stav a účinnost zaváděných opatření

I když ze zahraničních studií je dostupné velké množství poznatků o dopadech předškolního vzdělávání na vzdělávací dráhu dítěte a jeho další rozvoj, v České republice takové studie chybějí. Nejsou k dispozici žádné studie, které by poskytly byť i jen deskriptivní informaci o charakteristikách a výsledcích českého předškolního vzdělávání a mohly sloužit jako vodítko pro jeho další rozvoj.

Stejně tak nejsou k dispozici výzkumná zjištění týkající se přechodu do povinného vzdělávání a opatření v primárním vzdělávání. Chybějí poznatky o přínosech odkladů školní docházky pro školní úspěšnost dětí. Nejsou k dispozici žádné poznatky o dopadech vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením v základních školách praktických ve srovnání s jejich vzděláváním ve školách a třídách hlavního vzdělávacího proudu.

Přes velké množství zahraničních studií o vlivu faktorů prostředí na vývoj dítěte nejsou dosud k dispozici robustní empirická data, ze kterých by mohla vycházet politika předškolního vzdělávání a péče v České republice. Nálezy výzkumu z oblasti vývoje dítěte je třeba pečlivě kontextualizovat, zároveň je potřeba vytvořit pobídky pro empirické ověřování efektivity zavádění opatření určených ke zlepšení kvality předškolní péče a vzdělávání.

Pro zajištění dobře informovaného rozhodovacího procesu a systémových reforem je nutné trvale investovat do podpory výzkumu, který se týká klíčových politických cílů. Koncepce nových opatření a jejich zdůvodnění by měly být zakotveny ve výzkumných poznatcích, jejich implementace by měla vždy být provázána vyhodnocením jejich úspěšnosti tak, aby mohlo průběžně docházet k jejich zlepšování. Rovněž by mělo být prozkoumáno spektrum aktivit, kterými je možné výsledky výzkumu zprostředkovat klíčovým aktérům.

Zlepšit financování předškolního a primárního vzdělávání

Opatření navrhovaná v této publikaci vyžadují navýšení finančních prostředků do předškolního vzdělávání a péče a do primárního vzdělávání. Takové navýšení lze považovat za nanejvýš opodstatněné. Existuje řada dokladů o efektivitě investic do předškolního a primárního vzdělávání na kognitivní výsledky vzdělávání na úrovni jednotlivců i celé společnosti. Z toho, co se děti naučí v tomto období, mohou těžit v dalších etapách vzdělávacího procesu. Kvalitní předškolní vzdělávání snižuje pravděpodobnost předčasného odchodu ze vzdělávání, nezaměstnanosti, kriminality. Investice vynaložené v tomto citlivém období dětského vývoje mají významně vyšší návratnost než finanční prostředky vynaložené v jakékoliv pozdější etapě vzdělávací dráhy. Primární vzdělávání je univerzální, ze zvýšení jeho kvality bude profitovat každé dítě.

Rozšíření péče a vzdělávání způsobem naznačeným v této publikaci by vyžadovalo navýšení počtu sociálních pracovníků, specializovaných odborníků i předškolních pedagogů. Odhad potřebného počtu pracovníků v jednotlivých lokalitách je možno provést mj. na základě odhadu sociálně znevýhodněných dětí, který je dostupný např. ve studiích proveditelnosti povinného předškolního vzdělávání (Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s. 2015a, b, c). Tuto potřebu by bylo možno částečně pokrýt existujícími pracovníky díky nadcházejícímu populačnímu poklesu, rozhodně by však byly potřebné další investice. Ty by měly pocházet z navýšení rozpočtu České republiky na vzdělání, investice ČR do vzdělávání se

dlouhodobě nacházejí pod průměrem OECD. Zvláště oblast předškolního vzdělávání je podfinancovaná – pokud děti tráví v mateřské škole srovnatelně nebo více času jako děti v základní škole a počet žáků na jednoho pedagoga je menší než ve škole, je nižší úroveň normativu na předškolní vzdělávání nelogická. Zvýšení rozpočtu by mělo být provázeno monitorováním důsledků finančních mechanismů, zvláště s cílem zjistit, zda zajišťují podporu inkluzivnímu nastavení vzdělávacího systému.

Zároveň je však možno přemýšlet o přestrukturování rozpočtu na vzdělávání ve prospěch předškolního a primárního vzdělávání tak, jak doporučují experti OECD v publikaci *No more failures. Ten steps to equity in education* (Field, 2007). V ČR se nabízí navýšit výdaje na rané vzdělávací etapy např. na úkor středního odborného vzdělávání, které je velice nákladné a neefektivní, například proto, že řada absolventů pokračuje ve studiu na vysokých školách, nebo proto, že studenti nevyužívají úzké specializace získané v rámci odborného vzdělávání, neboť se většinou uplatňují v jiném oboru.

4.3 Doporučení pro předškolní vzdělávání

Vytvořit ucelenou koncepci rané péče a předškolního vzdělávání v souladu s nejnovějšími poznatky a společenskou situací

V současné době je v ČR v zásadě nedostupná veřejná institucionální péče o děti do 3 let věku. Raná péče v rodinách je poskytována nesystematicky. Je třeba vytvořit ucelenou koncepci předškolní péče a vzdělávání, včetně systému rané péče. Při jejím promyšlení je potřeba zároveň zohlednit, že předškolní péče a vzdělávání, jakkoliv kvalitní, může jen marginálně kompenzovat chudobu rodiny a sociálně-ekonomické znevýhodnění (Evropská komise, 2011). Zajištění péče a vzdělávání dětí mladších šesti let překračují tradiční rezortní hranice, pro zajištění kvalitní péče a vzdělávání je nutný koordinovaný rozvoj politik několika ministerstev, přinejmenším MŠMT, MPSV a MZ. Pro zlepšení péče a vzdělávání na systémové úrovni je nutné zavést systematický a integrovaný přístup – zajistit koordinaci politik v gesci jednotlivých rezortů a také koordinaci mezi centrální a lokální úrovní (Evropská komise, 2011).

V souladu s koncepcí musí být vytvořeny, respektive modifikovány vzdělávací standardy a upraveny programy pro vzdělávání učitelů. V návaznosti na vzdělávací standardy musí být vyvinuty diagnostické nástroje pro určení stupně zvládnutí základních dovedností, které budou pedagogům běžně k dispozici a se kterými se budou v rámci svého vzdělávání učit pracovat.

Při tvorbě koncepce a standardů je třeba mít na paměti, že předškolní péče a vzdělávání mohou prospět vývoji dítěte a zlepšit jeho následný školní výkon pouze tehdy, pokud jsou vysoké kvality (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010). Nedostatečně kvalitní předškolní vzdělávání a péče mohou udělat více škody než užítku, a to zejména pro socioekonomicky znevýhodněné děti. Kvalitní vzdělávání v mateřských školách je v České republice považováno za samozřejmost. Ze závěrů šetření ČŠI (ČŠI, 2014) ovšem plyne, že mateřské školy z hlediska kvality zdaleka nepředstavují homogenní skupinu, to znamená, že vysoká kvalita není garantována všude.

Při promyšlení koncepce předškolního vzdělávání je nutno věnovat zvýšenou pozornost jeho zacílení a vyváženosti. V České republice bylo předškolní vzdělávání tradičně zacíleno na komplexní rozvoj dítěte, nezaměřovalo se na specifický rozvoj školní připravenosti (například matematických a čtenářských dovedností), jako je tomu tradičně například v anglosaských zemích. V poslední době začíná být na kognitivní rozvoj dětí a jejich přípravu na školu kladen

velký důraz. Je ovšem třeba, aby rozvoj kognitivních dovedností nezastínil ostatní vzdělávací aspekty, o které česká mateřská škola tradičně pečovala, jako jsou například rozvoj fyzické zdatnosti a obratnosti, vztah k přírodě, umělecké dovednosti apod. Dovednosti získávané v těchto oblastech mají totiž velký potenciál zlepšovat exekutivní dovednosti, které jsou podle řady zahraničních studií významným prediktorem pozdější školní úspěšnosti (např. Willoughby, Blair, Wirth, & Greenberg, M., 2012; Bierman et al., 2008). Exekutivní dovednosti zahrnují schopnosti organizovat a regulovat své chování, jednat promyšleně a potlačit zkratkovité impulzivní jednání, soustředit se na určitou činnost a rychle a flexibilně se přizpůsobit změněným okolnostem (Schonert-Reichel et al., 2015).

I v předškolním vzdělávání je potřeba zvýšit důraz na výchovnou funkci, nastavování pravidel a návyků pro vstřícné a příznivé školní klima. Častým argumentem českých pedagogů proti inkluzivnímu vzdělávání je neschopnost školy zabránit šikaně znevýhodněných dětí provázené tvrzením, že „děti dovednou být strašně zlé“. Mateřská školka by se měla na budování pravidel vzájemného soužití cíleně zaměřit, neboť má díky nízkému věku dětí velký výchovný potenciál. Programy zaměřené na sociální a emoční rozvoj (nacvičování optimizmu, vděčnosti, hezkého chování a pozornosti k ostatním) nejenomže vedou ke zlepšení pocitů životní pohody v běžném životě, ale také zlepšují kognitivní dovednosti (Schonert-Reichel et al., 2015).

Zpřístupnit standardní předškolní vzdělávání pro děti od jednoho roku

Považujeme za potřebné rozšířit veřejné předškolní vzdělávání tak, aby bylo dostupné pro děti od jednoho roku věku, například zřizováním samostatných oddělení pro děti mladší 3 let při mateřských školách. Tomu musí předcházet tvorba standardů pro veřejná zařízení poskytující péči o děti do 3 let věku (obdoba nebo rozšíření rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání) a programů vzdělávání pedagogů, kteří budou o tyto děti pečovat (viz výše). Ti musejí být vzděláváni tak, aby byli schopni pečovat nejen o kognitivní, ale i emoční a sociální vývoj dětí.

Uzákonit nárok pro všechny děti starší 3 let na umístění do veřejné mateřské školy a kapacitně jej zajistit

Obce by měly mít zákonnou povinnost zajistit místo v předškolním zařízení každému dítěti, které dosáhne věku 3 let. Současný stav, kdy je zvyšování dostupnosti předškolního vzdělávání zajišťováno prostřednictvím soukromých zařízení, firemních školek a dětských skupin nepovažujeme za žádoucí, protože tyto typy péče mohou zvyšovat sociální stratifikaci a je obtížnější garantovat jejich kvalitu. Stát by měl podporovat nestátní zařízení předškolní péče pouze v případě, že by tato zařízení nesměla vybírat školné a byla by povinována přijímat všechny děti, tedy nesměla by vybírat děti na základě kognitivních schopností ani socioekonomického postavení rodin. Všechny typy předškolních zařízení by pak měly mít povinnost dodržovat základní prostorové, hygienické, personální a vzdělávací standardy s tím, že by tyto standardy měly být modifikovány tak, aby umožňovaly rozumné výjimky (např. lesní školky).

Cílem navrhovaných opatření není docílit stavu, kdy všechny děti docházejí do mateřské školy od jednoho roku věku a pobývají tam většinu dne. Domníváme se (a zahraniční výzkumy to dokladují), že pro většinu dětí je ideální docházka od 3 let věku po dobu maximálně 6 hodin denně. Existují však rodiny, které z různých důvodů potřebují umístit dítě do institucionální péče,

a děti, pro jejichž rozvoj je mateřská škola prospěšná z důvodu málo podnětného rodinného prostředí. Považujeme za potřebné, aby pro tyto případy byla k dispozici kvalitní veřejná péče.

Zároveň doporučujeme, aby byla pro děti od 3 do 6 let věku bezplatná docházka v délce 20 hodin týdně (4 hodiny denně) s tím, že předškolní rok bude bezplatný v plné šíři tak, jak je tomu nyní. Bezplatná péče pouze na omezený počet hodin denně je zaváděna v řadě zemí z toho důvodu, aby stimulovala docházku a zároveň signalizovala optimum z hlediska dětského rozvoje.

Pobyt v předškolním zařízení by měl být v každém případě zaměřen především na důmyslně naplánované aktivizační činnosti zacílené na vyvážený kognitivní, sociální a emoční rozvoj dítěte. Na předškolní péči a vzdělávání je potřeba pohlížet především jako na jeden z prostředků zajištění optimálního rozvoje dítěte, a nikoliv jako na prostředek primárně určený k zajištění zvýšení účasti žen na trhu práce. I když český vzdělávací systém deklaruje prioritní zaměření na rozvoj dítěte, některá kritéria pro přijímání do mateřské školy (docházka matky do zaměstnání, celodenní docházka, každodenní docházka) tomuto zaměření neodpovídají. Participaci matek na trhu práce spíše napomohou opatření spočívající v komplexní podpoře sladování pracovního a rodinného života, například flexibilita pracovních úvazků či srovnatelné mzdy pro muže a ženy zastávající stejné pozice.

Zajistit včasnou péči v rodině i v mateřské škole pro všechny děti ze sociálně znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí, které ji potřebují, poskytování včasné péče systematizovat

Pro zajištění optimálního kognitivního, sociálního a emočního rozvoje každého dítěte je nutné zajistit poskytování včasné péče, která má velký potenciál pozitivně ovlivnit vývoj dítěte. Včasná péče by měla být primárně zaměřena na práci s rodinou a s dítětem v rodině, ve vyšším věku dítěte pak může být kombinována s podporou docházky do předškolního zařízení.

Práce s rodinou v terénu může nadále probíhat jako sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi (§ 65 zákona č. 108/2006, o sociálních službách), dle kterého jsou sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje. Služba obsahuje výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti; zprostředkování kontaktu se společenským prostředím; sociálně terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

System musí být významně kapacitně posílen a systematizován tak, aby se podpory dostalo všem dětem, které ji potřebují. To znamená, že nelze spoléhat na to, že se potenciální příjemci podpory sami o pomoc přihlásí, odpovídající pozornost musí být věnována depistáži, tedy vyhledávání a identifikaci těchto dětí. Tu mohou provádět zejména dětská lékařka, kteří přicházejí do kontaktu s většinou dětí a mohou také kvalitně posoudit jejich vývoj a potřeby a obce, například prostřednictvím poskytovatelů sociálních služeb, kteří jsou obeznámeni se situací v dané lokalitě.

Součástí sociálně aktivizačních aktivit by měla být i podpora vysokých očekávání rodičů s nízkým socioekonomickým statusem vzhledem k akademickým výsledkům jejich dětí a podpora vzdělávání v domácím prostředí. Právě očekávání rodičů vzhledem k aktuálním a dlouhodobým akademickým výsledkům jsou dle rozsáhlé metastudie zaměřené na úspěšné

vzdělávání znevýhodněných žáků v základní škole (Watkins & Howard, 2015) nejsilnějšími prediktory úspěchu při vzdělávání dětí z rodin s nízkým socioekonomickým statutem. Tyto závěry naznačují, že intervence zacílené na rodičovská očekávání mohou mít pozitivní efekt na akademické výsledky dětí z rodin s nízkým socioekonomickým statutem, a to bez ohledu na počáteční úroveň vzdělávacích výsledků. Při zapojování rodičů autoři doporučují uplatnit parentocentrický přístup, který zohledňuje perspektivy, znalosti a silné stránky napříč celým socioekonomickým spektrem. Tento přístup zahrnuje také posun důrazu od zapojování rodičů do aktivit ve škole (například účast na třídních schůzkách) ke zvyšování jejich schopnosti podpořit akademický rozvoj dítěte v rámci každodenního života v domácím prostředí. Rodiče jsou prvními učiteli dítěte, a proto se vzdělavatelé i sociální pracovníci musí zaměřit na podporu úsilí i rodičů s nízkým socioekonomickým zázemím přispívat k akademickým úspěchům jejich dětí ve spolupráci se školou.

Zajistit docházku všech sociálně znevýhodněných dětí od 3 let do mateřské školy

Identifikaci dětí, které potřebují podporu, navrhujeme posílit povinností dětských lékařů provádět ve věku 3 let diagnostiku kognitivních schopností dítěte a podávat podnět OSPODu v případě nedostatečných výsledků. OSPOD by pak na základě komplexního vyhodnocení situace dítěte a rodiny mohl doporučit docházku dítěte do mateřské školy a další opatření, jejichž cílem je zlepšit podmínky pro vzdělávání dítěte. Doporučení docházky do mateřské školy by bylo součástí komplexnějšího plánu podpory, který by vznikl pro každé dítě, u kterého byla rozpoznána potřeba podpory. Tvorba koncepce podpory by mohla být například koordinována pracovníkem OSPODu, její návrh a realizaci by však měli provádět poskytovatelé pomoci v místě s důkladnou znalostí specifické situace rodiny a služeb dostupných v lokalitě.

Doporučení by ve všech případech měla provázet cílená práce s rodinou, která by prostřednictvím sociálně aktivizačních služeb zaměřených na podporu rodiny dítěte pomohla rodičům zlepšit domácí péči, vysvětlila přednosti docházky do mateřské školy a pomohla překonat bariéry, které by mohly docházce bránit. Výsledkem domluvy může být například úhrada dopravného či stravného.

I když cílem navrhovaného opatření je docílit univerzální docházky sociálně znevýhodněných dětí do mateřských škol, navrhujeme toto opatření realizovat formou doporučení a cílené práce s rodinou, nikoliv formou povinnosti. Až teprve v situaci, kdy se ukáže, že touto formou nelze docházku zajistit, doporučujeme přikročit k promýšlení realizace prostřednictvím povinnosti, která bude vymáhána a jejíž neplnění bude mít pro rodinu nějaké důsledky.

Zde uváděná doporučení počítají s tím, že postupně zaniknou předškolní kluby pro sociálně znevýhodněné děti, které jsou v současnosti provozovány nevládními organizacemi a slouží jako částečná substituce předškolního vzdělávání. Věříme, že zvýšení kapacit mateřských škol spolu s cílenou přípravou pedagogů a rozšířením podpůrných služeb umožní vzdělávání všech dětí v běžných mateřských školách. I po přechodnou dobu své existence by měly předškolní kluby sloužit jen jako „přestupní stanice“ do mateřské školy, tedy v žádném případě jako její plnohodnotná náhrada. Tedy pedagogové předškolních klubů by měli ve spolupráci s mateřskými školami usilovat o umístění dětí do mateřských škol.

Naše doporučení k zlepšení školní připravenosti dětí se sociálním znevýhodněním se principiálně shoduje s doporučeními organizací Tady a teď, o.p.s. a Demografické informační centrum, o.s., která byla publikována v rámci projektu „Kudy vede cesta“ ve studiích proveditelnosti

zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky, zavedení „nárokovosti“ předškolního vzdělávání pro všechny děti a zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPODu.

Plánované zavedení povinného předškolního ročníku bylo doporučeno právě s cílem zlepšit situaci sociálně znevýhodněných dětí. Na základě podrobných a velmi fundovaných analýz autoři studií však nedoporučují plošné ani selektivní zavádění povinného předškolního ročníku, ale kloní se k alternativě zavedení nárokovosti předškolního vzdělávání pro všechny děti starší 3 let s tím, že u dětí, u kterých je podezření vážného ohrožení budoucí školní úspěšnosti dítěte z důvodu nedostatečného vzdělávání dítěte rodiči (popř. jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte), by byla docházka do předškolního zařízení doporučena a stimulována příspěvkem na dopravu.

Jako argument proti plošnému zavádění povinného předškolního ročníku autoři uvádějí rozšíření vlivu státu do sféry, která byla historicky soukromou doménou, neschopnost mateřských škol docházku vymáhat, kontraproduktivnost uvalování represe na již tak značně znevýhodněné rodiny, posílení antagonismu většiny vůči menšině a nejistotu ohledně účinnosti opatření, neboť není doloženo, že předškolní ročník skutečně řeší problémy vzdělávání znevýhodněných žáků.

Jako hlavní argument proti selektivnímu zavádění povinného předškolního ročníku (tj. povinnost pouze pro děti se sociálním znevýhodněním) autoři uvádějí zejména zvýšení represivnosti již tak represivního orgánu OSPOD a nechuť pracovníků OSPODu k tomuto opatření, která nezbytně povede k tomu, že se s opatřením neztotožní a budou ho vykonávat formálně. Dále připomínají skutečnost, že délka rozhodovacího procesu bude ohrožovat včasnou aplikaci opatření.

4.4 Doporučení pro přechod do primárního vzdělávání

Zaměřit se na změnu paradigmatu – od připravenosti dítěte pro školu k připravenosti školy pro dítě

Významnou výzvou pro budoucí období je proměna paradigmatu školy, která zaměří veškeré úsilí na rozvoj každého dítěte bez ohledu na jeho schopnosti, rodinné zázemí a další okolnosti, které mohou znesnadnit jeho vzdělávání. Škola tedy musí přijmout zodpovědnost za to, že naučí každé dítě, že každé dítě bude ve vzdělávání úspěšné, každému dítěti bude poskytnuta péče, která bude odpovídat jeho potřebám a bude maximalizovat jeho vzdělávací prospěch. To je velká změna oproti současnému stavu, kdy škola přistupuje k dětem podle míry jejich „připravenosti“ na školu a odmítá vzdělávat děti, které ještě nemají rozvinutou řeč, slovní zásobu, soustředění, základní návyky apod.

Jedná se o přechod od situace, kdy vyžadujeme, aby dítě bylo připraveno pro školu, ke stavu, kdy škola musí být připravena na vzdělávání každého dítěte. Je žádoucí, aby děti do školy přicházely co nejlépe připraveny ve všech oblastech, které jsou relevantní pro efektivní skupinové vzdělávání a úspěšné zvládnání trivia. Pokud ovšem dítě z nějakých důvodů tyto požadavky v některé oblasti nezvládá, je na základní škole, aby individuálně podpořila rozvoj této oblasti a současně, aby modifikovala své aktuální požadavky. Jak upozornili Carlton a Winsler (1999), dítě je vždy připraveno vzdělávat se – záleží pouze na tom, co se učí, jak se učí a v jakém kontextu se bude učit.

K tomu, aby škola fungovala výše uvedeným způsobem, musejí být samozřejmě vytvořeny podmínky spočívající ve všestranné podpoře pedagogů prostřednictvím vzdělávání, pomocných sil a specializovaných služeb dalších odborníků.

Se změnou paradigmatu školní připravenosti a s novými poznatky, které se týkají prediktorů školní úspěšnosti, úzce souvisí opětovné promyšlení a stanovení priorit, které může například znamenat, že bude základní škola klást větší důraz na emoční a sociální rozvoj dětí a na to, aby byla přátelská vůči všem dětem bez rozdílu, například tím, že alespoň v prvních ročnících zmenší orientaci na výkon a bude podporovat chuť žáků vzdělávat se. Důraz na emoční a sociální rozvoj dětí nese plody i v oblasti akademických výsledků – děti, které se v USA účastnily programů zaměřených na rozvoj sociálních a emočních dovedností, měly kromě zlepšení postojů a chování také o 11 percentilových bodů lepší akademické výsledky (Durlak et al., 2011).

Eliminovat odklady školní docházky

V návaznosti na orientaci na připravenost školy plošně a zcela automaticky přijímat šestileté žáky doporučujeme zrušit současnou praxi udělování odkladů školní docházky. Tato praxe je ekonomicky rozmařilá a neexistují žádné doklady o její prospěšnosti pro vzdělávací dráhu dítěte.

Odklad školní docházky by měl být zachován, ovšem měl by být vyhrazen pro minimální počty výrazných případů s jasnou zdravotní nebo psychologickou indikací. Odhadujeme, že by podíl odkladů školní docházky neměl překročit 2 % populačního ročníku.

S tím souvisí změna funkce pedagogicko-psychologické diagnostiky, která by nadále neměla být používána pro rozřazování dětí, ale pro specifikaci jejich potřeb a naplánování vhodných vzdělávacích postupů. Zápis do školy by měl být zaměřen nikoli na výběr dětí, ale na podporu rodičů při rozvíjení příslušných dovedností dětí.

Zrušit přípravné ročníky základních škol

Ze stejného důvodu navrhujeme zcela zrušit institut přípravných ročníků. Vzhledem k záměru cíleně pečovat o školní připravenost všech žáků v rámci předškolního vzdělávání, plánovaným opatřením na podporu žáků se sociálním znevýhodněním a připravenosti primární školy přijímat všechny šestileté děti by přípravné ročníky nebyly v systému funkční.

Předcházet diferenciaci v povinném vzdělávání zlepšováním všech škol

Tvůrci vzdělávací politiky by měli věnovat zvýšenou pozornost skutečnosti, že v českém diferencovaném vzdělávacím systému není vyvíjeno relevantní úsilí o to, aby se všechny základní školy zlepšovaly tak, aby poskytovaly všem dětem standardně kvalitní vzdělávání a aby nedocházelo k tomu, že děti, jejichž rodiče nebudou schopni se zorientovat v nabídce škol, byly z hlediska kvality poskytovaného vzdělávání znevýhodňovány.

Kvalita školy by měla být explicitně definována jako schopnost školy vzdělávat každé dítě, nikoliv jako schopnost vytvořit specializovaný program pro děti vzdělaných a motivovaných rodičů. Tento koncept se musí zřetelně odrážet v postojích České školní inspekce i představitelů vzdělávací politiky na národní i regionální úrovni, což v současnosti ani zdaleka neplatí.

V rámci inspekční činnosti je třeba věnovat důslednou pozornost sledování funkce zápisů z hlediska výběru žáků podle explicitních nebo implicitních kritérií, případně odrazování určitých skupin žáků od docházky na danou školu.

Představitelé vzdělávací politiky na národní úrovni se musí explicitně vymezovat proti postupům zřizovatelů, kdy jsou spádové oblasti stanoveny tak, aby vedly k reprodukci sociálního zvýhodnění či znevýhodnění a kdy jsou podporovány postupy, kde jsou vybrané služby v rámci systému povinného veřejného vzdělávání poskytovány za úplatu.

V oblasti utváření postojů rodičů není možno se spoléhat na samoregulační mechanismy, je potřeba hledat nástroje pro jemnější vyvažování nastavení vzdělávacího systému tak, aby byl schopen pružněji reagovat nejenom na široce zohledňované požadavky zaměstnavatelů, ale také na potřebu udržení žádoucí společenské koheze.

4.5 Literatura

- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development And Psychopathology*, 20(3).
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352.
- ČŠI (2014). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014*. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove, E. Sussex: Psychology Press.
- Evropská komise. (2011). *Sdělení komise. Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti*. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:52011DC0066>
- Field, S. (2007). *No More Failures Ten Steps to Equity in Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. ČŠI: Praha.
- NESSE (2009). *Early childhood education and care: key lessons from research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts*. Dostupné z <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/ecec-report-pdf>
- Nicoll, G. N. (2014). Developing Transformative Schools: A Resilience-Focused Paradigm for Education. *The International Journal of Emotional Education*, 6(1), 47–65.
- OECD (2013), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? (Volume IV): Resources, Policies and Practices, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66.
- Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o. s. 2015a. *Zavedení povinného*

posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti).

Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o. s. 2015b. *Zavedení „nárokovosti“ předškolního vzdělávání pro všechny děti.*

Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o. s. 2015c. *Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPOD.*

Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal Of Children And Poverty, 21*(1), 17–46.

Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J., & Greenberg, M. (2012). The measurement of executive function at age 5: Psychometric properties and relationship to academic achievement. *Psychological Assessment, 24*(1), 226–239.

An Equal Start? Unequal chances in preschool education and in the transition to primary school

Summary and recommendations

The aim of this publication was to gather available evidence on preschool education and the transition to compulsory education in the Czech education system. When choosing the topics, the main emphasis was placed on the aspect of fairness, i.e. on the availability of high-quality care and education for all children regardless of their family background. The recommendations articulated in this chapter are based on the findings contained in this publication, as well as on foreign studies and recommendations.

The recommendations are founded on the following starting points:

1. *Preschool education*

- High-quality preschool education is generally beneficial for children.
- The greatest benefits have been found among children from disadvantaged family environments where there is a lack of stimulation.
- It is very important for disadvantaged children that preschool care be of good quality and be provided in the inclusive settings of standard nursery schools.
- It is important that school care specifically develops all the aspects of a child's personality, be appropriately individualized and focus on those aspects that are not and cannot be developed in the family.
- Child development in preschool education requires a friendly and supportive environment in which teachers must feel responsible for the education of every child and demonstrate the belief that every child can be successful.
- The length of stay in a preschool facility must be optimized with respect to the conditions and needs of the child: the aim is not to ensure the earliest and longest preschool institutional care for every child, but its availability according to the child's needs.

2. *Transition to compulsory education*

- With regard to the optimal development of children and the effectiveness of the system, it is desirable that the vast majority of pupils join compulsory education at the appropriate age, in accordance with the legislation governing the commencement of schooling.
- With regard to the optimal development of children and the effectiveness of the system, it is desirable that the vast majority of pupils be educated in mainstream schools and classes, where they will receive the care and support appropriate to their needs.
- Psychological diagnostics at school counselling centres and educational diagnostics as part of the enrolment at primary schools should not serve as a tool for selection, but as a means to obtain data for further education and support for child development.
- Child development in preschool education requires a friendly and supportive environment in which teachers must feel responsible for the education of every child and demonstrate the belief that every child can be successful.
- It must be ensured that all primary schools commonly provide pupils with high-quality

education; the current considerable differentiation of the Czech education system is undesirable and needs to be limited.

Recommendations relating to preschool and primary education

Seek to change teachers' mindset regarding the perspectives of children and the role of teachers in their education and upbringing

Foreign studies show that teachers' attitudes are a crucial aspect of children's education. It is important that both preschool and school teachers consider it their duty and mission to maximize the benefit of every child regardless of his/her talent, family background and different disabilities, and that they be educated in the belief that their targeted support can help every child and significantly increase the chances of success in life in those children who do not receive support from home. An important condition for this mindset of teachers is the belief that every child can learn and that school has the potential to influence children's destinies, as well as the willingness to cooperate on this task with pupils' parents and other persons involved. There is a variety of evidence that teachers who think this way about their profession⁴⁵ have a great potential to significantly influence the success of handicapped children (e.g. Nicoll, 2014; Dweck, 2000).

Great attention should also be paid to anti-prejudice education and to eliminating various stereotypes. This is the only way to create a friendly, inclusive environment in mainstream nursery and primary schools in order to provide maximum support for each child. It is important that both preschool and school education be provided in the most inclusive environment. Research has shown that segregated education of poor and endangered children is problematic and often ineffective: it creates problems in setting and maintaining boundaries, and leads to long-term stigmatization (NESSE, 2009).

We have a variety of evidence that there is much to be improved in this regard in the Czech Republic. For example, according to the survey conducted by the Czech School Inspectorate (Czech School Inspectorate, 2014), Czech nursery schools have a great potential for improvement in the individualization of learning and communication with parents. Although the vast majority of nursery schools carry out systematic evaluation of learning outcomes, this evaluation is only formal in many cases and teachers do not work with the findings – only 5% of schools were able to use the evaluation to prepare educational opportunities for individual children in a targeted way. Individualization was applied only in about a third of the classes observed. Many nursery schools have neither introduced any system to regularly inform parents about their children's school results and their individual progress in development and learning, nor agreed on a common procedure in their education and upbringing. Activities such as a joint evaluation of the results of the child's education, planning of educational goals, and participation in the preparation of educational opportunities are quite rare. Some schools are not prepared for the education of children with special educational needs due to lack of financial backing, which does not allow two teachers to work simultaneously, and due to high numbers of children in the classroom. However, a more significant cause is the fact that teachers still

⁴⁵ We are talking about what is called the "growth mindset", as opposed to the "fixed mindset". Czech teachers display a high prevalence of the fixed mindset.

have not accepted full educational evaluation as a form of support for the individualization of education.

We have evidence about the attitudes of primary school teachers from the TALIS international survey, which took place in 2013 using a representative selection of teachers teaching at primary schools and multi-year gymnasia. The survey shows that in an international comparison of 35 developed countries Czech teachers demonstrated the second lowest conviction (after Japan) that *they are able to inspire confidence in their pupils that they can achieve good results at school; that they are able to help their pupils to appreciate learning; and that they are able to motivate pupils who show little interest in learning* (Kašparová et al., 2014). These results are consistent with previous surveys among Czech teachers, and they show how teachers perceive their roles and responsibilities rather than their actual skills. Czech teachers express a conviction that the family is decisive for the child's school results and that school has no possibility to positively influence the motivation and performance of children whose parents do not support school work and do not motivate their child to learn.

It is difficult to achieve changes in the beliefs of teachers, but it is necessary to strive for them purposefully. Documents are currently being prepared in the Czech Republic that define the quality of the teacher's work (teacher standard) and the quality of the school's work. It is important that these documents specifically state that non-prejudicial behaviour and the demonstrated belief that every pupil can be successful at school, along with targeted individual support, are the basic features of good educational work. When presenting the documents to the public and implementing them in practice, it is then necessary to emphasize and explain the importance of this aspect of teachers' approach. The attitudes demonstrated by teachers should also be dealt with by the Czech School Inspectorate as part of its work.

Furthermore, change in teachers' attitudes should be supported by diverse educational and public awareness activities, such as gathering examples of best practice and innovations in the field, their processing in an attractive form, accessible to regular teachers, and their active dissemination. Adoption of the ideas of inclusive education can also be supported by the diversity of the teaching staff.

Improve the skills of teachers for individualization and inclusion

The aim of the measures proposed in this publication is to increase the capacity of the system to maximize the educational benefit of every child. Research has clearly shown that this can be generally achieved only through a high-quality inclusive education. The basic condition for increasing the inclusivity of the system is the ability of teachers to recognize the current needs of the child and to respond to them using appropriate educational practices. If problems in the basic skills of children are detected in time, the probability that they will be solved is significantly higher. Therefore, the ability of teachers to recognize developmental problems in time is crucial in creating an inclusive environment.

Teachers should also have skills related to the integration of children from minorities and language support for children with a different mother tongue, which should also be enshrined in the Framework Educational Programmes for Preschool Education and Basic Education (teaching Czech as a second language). These changes must also be reflected in teachers' preparatory and further training, which must enable them to provide language support to pupils with a mother tongue other than Czech. It is also necessary to increase the capacity

of teachers in the individualization of the approach to each pupil and to provide high-quality formative assessment.

The basic prerequisites for the development of the necessary competencies of teachers are good working conditions, including professional leadership that encourages reflection, planning, cooperation within the teaching staff, as well as collaboration with parents.

Provide support services to nursery and primary schools enabling them to meet the needs of individual children and their parents

Inclusive education places high demands on teachers. Even with the utmost erudition and personal commitment, however, they cannot be implemented without the necessary conditions for this demanding work. These include simple and automatic availability of support services that enable teachers to provide high-quality care to children with different handicaps and needs to ensure that there are no negative effects on the social integration of children, i.e. services of speech therapists, psychologists, special education teachers, teaching assistants and medical staff.

Carry out research to monitor the existing situation and the effectiveness of measures introduced

Although foreign studies provide a great amount of knowledge about the effects of preschool education on the child's course of education and his/her further development, such studies are lacking in the Czech Republic. There are no studies that would provide even descriptive information about the characteristics and outcomes of Czech preschool education and that could serve as a guideline for its further development.

Likewise, there are no research findings available related to the transition to compulsory education and measures in primary education. We lack knowledge about the benefits of postponement of schooling with regard to children's school success. There is no evidence on the impact of education of pupils with mild intellectual disabilities in practical basic schools compared with their education in mainstream schools and classes.

Despite the large number of foreign studies on the impact of environmental factors on child development, there is not yet any robust empirical data available that the policy of preschool education and care in the Czech Republic could be based on. Research findings in child development should be carefully contextualized, and it is also necessary to create incentives for empirical verification of the effectiveness of the implementation of measures designed to improve the quality of preschool care and education.

To prepare a well-informed decision-making process and system reforms, it is necessary to continuously invest in the support of research that focuses on the key policy objectives. The concept of new measures and their justification should be enshrined in research findings, and their implementation should always be accompanied by an evaluation of their success rate to enable their continuous improvement. Furthermore, the range of activities that can be used to communicate the research findings to key players should also be explored.

Improve funding of preschool and primary education

The measures proposed in this publication require an increase in funding of preschool education and care and of primary education. Such an increase may be considered perfectly reasonable.

There is a wide range of evidence on the effectiveness of investment in preschool and primary education with regard to cognitive outcomes of education at the level of both individuals and the entire society. Children can benefit from what they learn during this period in future stages of the educational process. High-quality preschool education reduces the likelihood of early departure from education, unemployment and crime. Investments made in this sensitive period of child development have a significantly higher return than money spent at any later stage of the course of education. Primary education is universal, so every child will benefit from an increase in its quality.

Extension of care and education using the method outlined in this publication would require an increase in the number of social workers, specialized experts and preschool teachers. The number of workers necessary in individual locations can be estimated, for example, using an estimate of socially disadvantaged children, which is available, for example, in feasibility studies dealing with compulsory preschool education (Společnost Tady a teď, o.p.s., Demografické informační centrum, o.s. 2015a, b, c). This need could be partially covered by existing staff because of the forthcoming population decline, but additional investment would most certainly be needed. It should come from the increase in the Czech Republic's education budget; the Czech Republic's investment in education has been below the OECD average for a long period. Preschool education, in particular, is underfunded – if children spend comparable or more time at nursery schools than children at primary schools and if the number of pupils per teacher is lower than at school, the lower level of direction for preschool education is illogical. The budget increase should be accompanied by monitoring the effects of financial mechanisms, particularly in order to determine whether they provide support for the inclusive setup of the education system.

However, it is also possible to think about the restructuring of the education budget in favour of preschool and primary education, as recommended by the OECD experts in the publication *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field, 2007). The Czech Republic could increase spending on early learning stages, for example, at the expense of secondary vocational education, which is very costly and inefficient, partly because many graduates continue their studies at universities or because students do not use the narrow specialization acquired in vocational education, as the majority of them find jobs in other fields.

Recommendations for preschool education

Create a comprehensive concept of early care and preschool education in line with the latest knowledge and social situation

At present, the Czech Republic, in principle, lacks public institutional care for children under 3 years of age. Early intervention in families is not provided systematically. It is necessary to develop a comprehensive concept of preschool care and education, including a system of early intervention. When thinking this concept over, it should also be taken into account that preschool care and education, however good, can only marginally compensate for family poverty and socioeconomic disadvantages (European Commission, 2011). Provision of care and education for children under 6 years of age crosses traditional departmental boundaries, and to ensure that high-quality care and education are provided, we need several ministries' policies to be coordinated, at least the Ministry of Education, Youth and Sports, the Ministry of Labour and Social Affairs, and the Ministry of Health. To improve care and education at the system level, it is necessary to establish a systematic and integrated approach – ensuring

coordination of policies within the competencies of individual ministries and coordination between central and local levels (European Commission, 2011).

In accordance with the concept, it is necessary to create or, more precisely, modify educational standards and adjust teacher training programmes. Following the educational standards, it is necessary to develop diagnostic tools to determine the degree of mastering basic skills which will be readily available for teachers and with which they will learn to work within their training.

When developing the concept and standards, it should be borne in mind that preschool care and education can benefit children's development and improve their subsequent school performance only if they are of high quality (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010). Preschool education and care of insufficient quality can do more harm than good, especially for socioeconomically disadvantaged children. High-quality education at nursery schools in the Czech Republic is taken for granted. However, the conclusions of the Czech School Inspectorate's research (Czech School Inspectorate, 2014) show that, in terms of quality, nursery schools are far from being a homogeneous group, which means that a high quality is not guaranteed everywhere.

When considering the concept of preschool education, it is necessary to pay more attention to its focus and balance. In the Czech Republic, preschool education has traditionally been targeted at the comprehensive development of the child, rather than the specific development of school readiness (for example, mathematics and reading skills), as is usual, for example, in Anglo-Saxon countries. Lately, a great emphasis has been placed on children's cognitive development and preparation for school. However, it is necessary to ensure that development of cognitive skills does not overshadow other educational aspects that have been traditionally cared for by Czech nursery schools, such as the development of physical fitness and agility, relationship to nature, artistic skills, etc. The skills acquired in these areas do have a great potential to enhance executive skills which, according to numerous international studies, are a major predictor of later school success (e.g. Willoughby, Blair, Wirth, & Greenberg, M., 2012; Bierman et al., 2008). Executive skills include the ability to organize and regulate their behaviour, to act deliberately and to suppress impulsive behaviour, to concentrate on a certain activity, and to rapidly and flexibly adapt to changed circumstances (Schonert-Reichel et al., 2015).

Even in preschool education it is necessary to increase the emphasis on the educational function and setting of rules and routines for a friendly and positive school climate. A frequent argument raised by Czech teachers against inclusive education is the inability of schools to prevent bullying of disadvantaged children, accompanied by the statement that "children can be really mean". Nursery schools should purposefully focus on establishing the rules of mutual coexistence, because the low age of children gives them great educational potential. Programmes focused on social and emotional development (practicing optimism, gratitude, nice behaviour and attention to others) not only lead to improved feelings of well-being in everyday life, but also improve cognitive skills (Schonert-Reichel et al., 2015).

Make standard preschool education available for children from 1 year of age

We consider it necessary to expand public preschool education to be available for children from 1 year of age, for example, by setting up separate departments for children under 3 years of age at nursery schools. This must be preceded by the creation of standards for public facilities providing care for children under 3 years of age (an analogy or extension of the framework edu-

cational programme for preschool education) and training programmes for teachers who will care for these children (see above). They must be educated to be able to care for the cognitive, emotional and social development of children.

Enact entitlement for all children older than 3 years to be placed in public nursery schools and to provide necessary capacity

Municipalities should have a legal obligation to provide a place in a preschool institution for every child on reaching 3 years of age. In our opinion, the current situation, where the increase in the availability of preschool education is ensured through private facilities, corporate nursery schools and children's groups, is not desirable, because these types of care may increase social stratification and because it is more difficult to guarantee their quality. The state should support non-state preschool care only in the event that these facilities are not allowed to charge tuition and that they are obliged to accept all children, i.e. that they are not allowed to select children based on their cognitive abilities or the socioeconomic status of their families. All types of preschool facilities should then be obliged to comply with the basic spatial, hygiene, personnel and educational standards, and these standards should be modified to allow for reasonable exceptions (for example, forest nursery schools).

The aim of the proposed measures is not to achieve a situation where all children attend nursery school from the age of 1 year and stay there most of the day. We believe (and foreign research shows) that for most children the ideal attendance starts at the age of 3, for a maximum of 6 hours a day. However, there are families that, for various reasons, need to place their children in institutional care, as well as children from a family environment where there is a lack of stimulation whose development is enhanced by nursery school. We consider it necessary to provide high-quality public care in such cases.

We also recommend free attendance of 20 hours per week (4 hours per day) for children from 3 to 6 years of age, with the preschool year being free of charge to the full extent, as it is now. Free care only for a limited number of hours per day is being introduced in a number of countries in order to stimulate attendance and to signal the optimum in terms of child development.

In any case, staying in preschool facilities should be focused on elaborately planned activation activities aimed at the balanced cognitive, social and emotional development of the child. Preschool care and education should be primarily seen as a means to ensure the optimal development of children rather than as a means primarily intended to ensure increased participation of women in the labour market. Although the Czech education system declares a priority focus on child development, some criteria for admission to nursery school (mother's employment, full-time attendance, daily attendance) do not correspond to this focus. Participation of mothers in the labour market can be better increased by measures consisting in comprehensive support of reconciliation of work and family life, such as flexible working arrangements or comparable salaries for men and women holding the same positions.

Provide early care in the family and at nursery school for all children from socially disadvantaged and culturally different environments that need it, and systematize provision of early care

To achieve the optimal cognitive, social and emotional development of each child, it is necessary to ensure that early care is provided, which has a great potential to positively influence

child development. Early care should primarily be focused on working with the family and the child in the family; at a higher age of the child, it can be combined with support for preschool facility attendance.

Work with the family in the field can be further provided as social activation services for families with children (Section 65 of Act No. 108/2006, on social services, under which social activation services for families with children are field services or, as the case may be, outpatient services provided to families with a child whose development is endangered due to the impacts of a long-term critical social situation that the parents are unable to overcome without help and whose development may be jeopardized by other risks). The service includes upbringing, educational and motivational activities, mediation of contacts with the social environment, social therapeutic activities, and assistance in asserting rights and justified interests and in dealing with personal matters.

The system must be significantly strengthened with regard to capacity and systematized to ensure that support is given to all children who need it. This means that we cannot rely on the fact that the potential beneficiaries of support will apply for assistance themselves, and adequate attention must be paid to screening, i.e. finding and identifying these children. Such screening may be performed especially by paediatricians who come into contact with most children and who can also well assess their development and needs, and by municipalities, for example, through social service providers that are familiar with the situation in a given location.

Social activation activities should also include support for the high expectations of parents with low socioeconomic status due to their children's academic outcomes, as well as support for education in the home environment. According to an extensive meta-study focused on the successful education of disadvantaged pupils at elementary school (Watkins & Howard, 2015), it is parents' expectations with regard to both current and long-term academic achievement that are the strongest predictors of educational success for children from families with low socioeconomic status. These findings suggest that interventions targeting parents' expectations may have a positive effect on the academic achievement of children from families with low socioeconomic status, regardless of the initial level of academic achievement. When involving parents, the authors recommend that a parent-centric approach be applied that takes into account the perspectives, knowledge and strengths across the entire socioeconomic spectrum. This approach also involves a shift of emphasis from the involvement of parents in school activities (for example, participation in parents' evenings) to enhancing their ability to support the academic development of their children in everyday life in the home environment. Parents are the first teachers of their children - therefore, both educators and social workers must also focus on supporting the efforts of parents with low socioeconomic backgrounds to contribute to the academic success of their children in collaboration with the school.

Ensure that all socially disadvantaged children from 3 years of age attend nursery school

We recommend that identification of children who need support be strengthened with the responsibility of paediatricians to diagnose children's cognitive abilities at 3 years of age and, in the event of underperformance, notify the Social-Legal Child Protection Authority. Based on a comprehensive assessment of the situation of the child and the family, the Social-Legal Child Protection Authority could then recommend that the child attend nursery school and that other

measures be taken, aimed at improving conditions for the child's education. Recommendation of nursery school attendance would be part of a more comprehensive support plan that would be created for each child in whom the need for support is recognized. Creation of the concept of support could be coordinated, for example, by the Social-Legal Child Protection Authority staff, but it should be designed and implemented by on-site assistance providers with in-depth knowledge of the specific situation of the family and services available in the location.

In all cases, recommendations should be accompanied by targeted work with families which, through social activation services aimed at supporting the child's family, would help parents improve home care, explain the advantages of attending nursery school, and help overcome barriers that might hinder attendance. The result of such agreement may be, for example, payment of transport and food costs.

Although the aim of the proposed measure is to achieve universal attendance of nursery schools by socially disadvantaged children, we propose to implement this measure in the form of recommendations and targeted work with families, not as an obligation. It is only in a situation where it appears that this form cannot ensure attendance that we recommend considering implementation through an obligation that will be enforced, i.e. failure to meet the obligation will lead to certain consequences for the family.

Recommendations presented herein allow for the fact that preschool clubs for socially disadvantaged children that are currently operated by non-governmental organizations and that serve as a partial substitution of preschool education will gradually cease to exist. We believe that increasing the capacity of nursery schools, along with targeted teacher training and expansion of support services, will make it possible to educate all children at mainstream nursery schools. Even during a transitional period of their existence, preschool clubs should only serve as a "transfer station" to nursery school, i.e. in no event as its full replacement. Therefore, in cooperation with nursery schools, preschool club teachers should strive to place children in nursery schools.

Our recommendation to improve school readiness of socially disadvantaged children is fundamentally consistent with the recommendations of Společnost Tady a teď, o.p.s. and Demografické informační centrum, o.s. which were published within the "Where is the Way" project, in the feasibility studies dealing with the introduction of the compulsory final year of preschool education before commencement of schooling, the introduction of "claimability" of preschool education for all children, and the introduction of compulsory preschool education for children from families at risk of social exclusion, involving the Social-Legal Child Protection Authority.

The planned introduction of the compulsory preschool year has actually been recommended to improve the situation of socially disadvantaged children. However, based on detailed and very well-researched analyses, the authors of the studies recommend neither blanket nor selective introduction of the compulsory preschool year, but they prefer an alternative - to introduce claimability of preschool education for all children over 3 years of age, with children at risk of a serious negative impact on their future school success due to insufficient child education by their parents (or, as the case may be, by other persons responsible for the upbringing of such children) being recommended preschool facility attendance, and encouraged by transport allowances.

As an argument against the blanket introduction of the compulsory preschool year, the authors point out the widespread influence of the state in a sphere that was historically a private domain, the inability of nursery schools to enforce attendance, counter-productiveness of

imposing repression on already very disadvantaged families, strengthening of the antagonism of the majority against the minority, and the uncertainty regarding the effectiveness of such measures, because it has not been demonstrated that the preschool year can really solve the problems of education of disadvantaged pupils.

As the main argument against the selective introduction of the compulsory preschool year (i.e. an obligation only for socially disadvantaged children), the authors point out in particular the increase in the repressive character of the already repressive Social-Legal Child Protection Authority and the reluctance of the Social-Legal Child Protection Authority staff to apply this measure, which will inevitably lead to the fact that they will not go along with the measure and will only carry it out formally. Furthermore, they point out the fact that the length of the decision-making process will threaten the timely application of the measure.

Recommendations for transition to primary school

Focus on a paradigm shift – from the child’s readiness for school to the school’s readiness for the child

An important challenge for the future is a change in the school paradigm which will focus all efforts on the development of every child, regardless of his/her ability, family background and other factors that may impede his/her education. Therefore, schools must take responsibility for teaching all children, that every child will be successful in education and that every child will be provided with the care that is appropriate to his/her needs and will maximize his/her educational benefit. That is a significant change compared to the current situation where schools treat children according to the degree of their “readiness” for school and refuse to educate children who have not yet developed their speech, vocabulary, concentration, basic habits, etc.

This is a transition from the situation where we require that the child be ready for school to a state where schools must be prepared to educate every child. It is desirable that children start school prepared to the best degree possible in all areas that are relevant for effective group education and successful mastering of the three Rs. However, if, for some reason, a child is not able to cope with these requirements in certain areas, it is up to the primary school to individually support development of this area and, simultaneously, to modify its current requirements. As pointed out by Carlton and Winsler (1999), children are always ready to be educated – it only depends on what they are taught, how they are taught, and in what context they are taught.

In order for the school to operate as described above, there must naturally be conditions in the form of general support for teachers through training, support staff and specialized services provided by other experts.

The change in the paradigm of school readiness and the new findings concerning predictors of school success are closely related to the reconsideration and prioritization, which may, for example, mean that the primary school will place more emphasis on the emotional and social development of children and on being friendly to all children without discrimination, for example, by reducing its performance orientation, at least in the first years, and by encouraging pupils’ motivation to learn. The emphasis on the emotional and social development of children also bears fruit in academic performance – children who participated in programmes aimed at developing social and emotional skills in the USA improved not only their attitudes and behaviour, but also their academic results by 11 percentile points (Durlak et al., 2011).

Eliminate postponement of schooling

Following the focus on school readiness to generally and automatically accept 6-year pupils, we recommend that the current practice of granting postponement of schooling be abolished. This practice is economically irrational, and there is no evidence of its usefulness for the child's course of education.

Postponement of schooling should be maintained, but it should be reserved for a minimum number of significant cases with clear medical or psychological indications. We estimate that the proportion of schooling postponement should not exceed 2% of the population year.

This is related to a change in the function of educational-psychological diagnostics, which should no longer be used to separate children, but to specify their needs and to plan appropriate educational procedures. Enrolment in schools should not be focused on the selection of children, but it should encourage parents to develop children's relevant skills.

Cancel preparatory classes at primary schools

For the same reason, we propose that the institute of preparatory classes be completely abolished. Considering the intention to purposefully focus on school readiness of all children within preschool education, the planned measure to support socially disadvantaged pupils, and the readiness of primary schools to accept all 6-year-old children, preparatory classes would not be functional in the system.

Prevent differentiation in compulsory education by improving all schools

Educational policy makers should pay more attention to the fact that in the Czech differentiated education system relevant efforts are not made to ensure that all primary schools improve to provide all children with a standard quality of education and to prevent the situation that children whose parents are not able to assess the schools available are disadvantaged in terms of the quality of education provided.

The school quality should be explicitly defined as the ability of the school to educate every child, not as the ability to create a specialized programme for children of educated and motivated parents. This concept must be clearly reflected in the attitudes of both the Czech School Inspectorate and educational policy representatives at national and regional level, which is currently far from being the case.

As part of inspection activities, thorough consideration should be given to the function of enrolment with regard to the selection of pupils based on explicit or implicit criteria, or to discouragement of certain groups of pupils from attending the given school.

Educational policy representatives at national level must explicitly oppose founders' procedures which define catchment areas in a way that leads to the reproduction of social advantages or disadvantages and which support the situation where selected services within the system of compulsory public education are provided for a fee.

With regard to the formation of parents' attitudes, it is not possible to rely on self-regulatory mechanisms, but it is necessary to seek tools for finer balancing of the educational system setup to ensure that it is able to respond more flexibly not only to broadly considered requirements of employers, but also to the need to maintain a desirable social cohesion.

References

- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive Functions and School Readiness Intervention: Impact, Moderation, and Mediation in the Head Start REDI Program. *Development and Psychopathology, 20*(3).
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association Between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166–176.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School Readiness: The Need for a Paradigm Shift. *School Psychology Review, 28*(3), 338–352.
- Czech School Inspectorate (2014). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014* [The Annual Report of the Czech School Inspectorate for the School Year 2013/2014]. Available from: <http://www.csicr.cz/getattachment/dd56770f-2211-42bf-92d3-8265b8cb3530>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Hove, E. Sussex: Psychology Press.
- European Commission. (2011). *Communication From the Commission: Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children With the Best Start for the World of Tomorrow*. Available from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52011DC0066>.
- Field, S. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., Soukup, P. 2014. Národní zpráva šetření TALIS 2013 [National Report of the TALIS 2013 Survey]. ČŠI: Praha.
- NESE (2009). *Early Childhood Education and Care: Key Lessons From Research for Policy Makers. An Independent Report Submitted to the European Commission by the NESSE Networks of Experts*. Available from: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/ecec-report-pdf>.
- Nicoll, G. N. (2014). Developing Transformative Schools: A Resilience-Focused Paradigm for Education. *The International Journal of Emotional Education, 6*(1), 47–65.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris. Available from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development Through a Simple-To-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary School Children: A Randomized Controlled Trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52–66.
- Společnost Tady a teď, o.p.s., *Demografické informační centrum, o. s. 2015a. Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)* [The Introduction of the Compulsory Final Year of Preschool Education Before Commencement of Schooling (Feasibility Study)].
- Společnost Tady a teď, o.p.s., *Demografické informační centrum, o. s. 2015b. Zavedení „nárokovosti“ předškolního vzdělávání pro všechny děti* [The Introduction of “Claimability” of Preschool Education for All Children].
- Společnost Tady a teď, o.p.s., *Demografické informační centrum, o. s. 2015c. Zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti z rodin ohrožených sociální exkluzí se zapojením OSPOD* [The Introduction of Compulsory Preschool Education for Children From Families at Risk of Social Exclusion, Involving the Social-Legal Child Protection Authority].

- Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational Success Among Elementary School Children From Low Socioeconomic Status Families: A Systematic Review of Research Assessing Parenting Factors. *Journal of Children and Poverty, 21*(1), 17–46.
- Willoughby, M. T., Blair, C. B., Wirth, R. J., & Greenberg, M. (2012). The Measurement of Executive Function at Age 5: Psychometric Properties and Relationship to Academic Achievement. *Psychological Assessment, 24*(1), 226–239.

Spravedlivý start?

Nerovné šance v předškolním vzdělávání
a při přechodu na základní školu

David Greger, Jaroslava Simonová, Jana Straková
Editoři

Recenzovaly:

Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Mgr. Ivana Lacinová

Jazyková korektura:

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Rok vydání: 2015

Počet stran: 178

Formát: B5

1. vydání

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

ISBN 978-80-7290-861-5

Knih *Spravedlivý start* se zaměřuje na problematiku spravedlivosti v předškolním vzdělávání a na přechodu z mateřské školy do základního vzdělávání. I když spravedlivosti ve vzdělávání je v poslední době věnována v české společenskovední komunitě značná pozornost, předškolní vzdělávání nebylo dosud v tomto kontextu zkoumáno. Výzkumné studie přitom ukazují, že právě předškolní vzdělávání má nejvyšší potenciál vyrovnávat handicap, které si dítě přináší do života. V raném věku dochází k rychlému kognitivnímu vývoji a na vědomosti a dovednosti, které dítě v této době získává, může potom navazovat v průběhu celého dalšího vzdělávání. Ekonomické studie přesvědčivě ukazují, že návratnost prostředků investovaných do vyrovnávání handicapů je pro předškolní vzdělávání nejvyšší. Přesto této etapě vzdělávání byla českými výzkumníky dosud věnována jen malá pozornost a mnoho informací o ní neposkytuje ani školská statistika. Longitudinální studie CLoSE (Czech Longitudinal Study of Education) realizovaná v rámci projektu Grantové agentury ČR Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání, která je zaměřena na studium vzdělanostních nerovností, se pokusila tento nedostatek alespoň částečně nahradit.