

Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Pre-school education and school maturity of children from socially disadvantaged backgrounds

Panajotis Cakirpaloglu^{1*}, Richard Kořínek¹

¹ *Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc*

Abstrakt

Adaptabilita a úspěch ve škole u sociálně znevýhodněných dětí úzce souvisí s rozvojem kognitivních a sociálních dovedností, ale také, s vlivy primární rodiny, specifického sociálně kulturního prostředí včetně zjevné či skryté diskriminace. Významnou podporou obecného psychosociálního vývoje a úspěšné adaptability dětí při zahájení povinné školní docházky je předškolní vzdělávání, zejména u dětí vyrůstající v nepříznivých sociálně ekonomických podmínkách. Zkušenosti a výzkumy potvrzují oprávněnost zájmu psychologie o předškolní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Kognitivní a sociální význam předškolního vzdělávání rovněž verifikuje komparativní psychologické šetření v průběhu zahájení a ukončení povinné školní docházky mezi skupinou dětí, které se účastnily nějaké formy předškolního vzdělávání a skupinou dětí bez uvedené zkušenosti.

Klíčová slova: adaptabilita, kognitivní vývoj, předškolní vzdělávání, sociální vývoj, sociálně znevýhodněné prostředí

Abstract

The adaptability of children to the school environment and their potential to succeed there is closely linked to the development of their cognitive and social skills. These are primarily linked to personal factors –physical maturity as well as mental or emotional maturity and the environment in which those children grow up. This fact is evident in children growing up in disadvantageous socio-economic conditions. In general the school readiness of children from socially-disadvantaged backgrounds is affected by the specific environment, the primary family and a number of other factors. A significant support of psychosocial development and successful adaptability at the start of the compulsory

*Korespondenční autor: Vodární 6, 779 00 Olomouc, ČR
e-mail: panajotis.cakirpaloglu@upol.cz

education is the preschool education, especially for children growing up in disadvantageous socio-economic conditions.

The presented study focused on the effect of pre-school education on school readiness in first grade children. 24 children from socially disadvantaged environment were tested twice – for first time shortly after the beginning of their first grade and for the second time before the end of the first grade. The children were then divided into two groups – those who attended pre-school education and those who started school without any pre-school education programme. The attendance thus made the independent variable in the research design. There were three research questions – what is the impact of pre-school education on: Q1: general cognitive functioning (tested using the Intelligence Image Scale), Q2: on the ability to acquire the reading skills (tested using the Reversal test by Edfeldt) and Q3 on the social maturity of the children (tested using the Vineland scale of adaptive behaviour)

The results of the study suggest that pre-school education has significant effect on social skills and this effect increases during the first year. The reading skills were better in children who attended the pre-school education however this impact decreases over time. There was no statistically significant difference between cognitive functioning in both groups of children. No negative effects of pre-school education were identified.

The results are in partial contradiction to other research and literature – specifically the outcome in cognitive functioning was unexpected. This can be attributed to limited number of participants. However we suppose that the results support the importance of pre-school education. Its impact could be further studied using longitudinal studies as well as focusing in more detail on the individual aspects of social exclusion and its effects on school readiness.

Keywords: adaptability, cognitive development, preschool education, social development, socially disadvantaged environment

Úvod

Příspěvek si klade za cíl prezentovat teoretické zakotvení a výsledky z terénního výzkumu zaměřeného na vztah předškolního vzdělávání a školní zralosti u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Teoretická část příspěvku se zaměřuje na shrnutí hlavních poznatků v dané oblasti, vymezuje nejdůležitější termíny z hlediska školské legislativy a vysvětluje důležitost předškolní přípravy dětí pro jejich bezproblémový vstup do základní školy. Rovněž je teoretická část příspěvku podpořena výsledky terénního výzkumu, který proběhl na vybraných základních školách olomouckého kraje v rámci projektu Vznik a rozvoj partnerské sítě pro realizaci stáží a aplikovaného výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci, číslo CZ.1.07/2.4.00/31.0153.

Teoretické ukotvení výzkumu

Problematika vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je stále aktuálním tématem a neustále se hovoří o potřebných změnách ve školském systému na systémové úrovni, které by umožnily efektivnější zapojení této skupiny dětí mezi svými vrstevníky z majoritní společnosti. Téměř vždy se předpokládá, že nepříznivé sociální zázemí a odlišný kulturní kapitál rodiny, mnohdy i samotný nezáměr rodiny o vzdělávání svých dětí jsou hlavními důvody, proč jsou tyto děti z dané skupiny ve škole dlouhodobě neúspěšné a jejich další prognóza je většinou nepříznivá. Často se setkáváme s tím, že je velmi podceňován skutečný význam předškolního vzdělávání a následná lepší připravenost a adaptace těchto dětí na školní nároky a podmínky. V realitě se taktéž setkáváme s tím, že jen malé procento dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí pravidelně navštěvuje jakoukoliv předškolní přípravu, ostatní děti je navštěvují buď jen velmi nepravidelně, nebo vůbec. Důvody pro jejich nízkou návštěvnost jsou různé, od velké vzdálenosti předškolních institucí z místa bydliště těchto dětí, neochota a neinformovanost jejich rodičů posílat děti do mateřských škol, kapacitní omezení těchto zařízení a v neposlední řadě uplatňování skrytých diskriminačních kritérií při výběru dětí do předškolních zařízení. Rovněž je třeba zdůraznit, že v českém školském zákoně stále chybí legislativně prodloužení povinné školní docházky již od posledního ročníku předškolního zařízení, jak je to běžně ve většině evropských zemí, což by významně napomohlo k lepšímu sociálnímu začlenění těchto dětí do majoritní společnosti, přestože byl tento bod již několikrát předmětem diskuze Ministerstva školství ČR.

Definice dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

V další řadě bychom měli vymezit také i to, jakým způsobem lze děti ze sociálně znevýhodněného prostředí identifikovat. Kvalitní a přesná specifikace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí dle školského zákona zatím není plně uspokojující. Podle Školského zákona 561/2004 Sb. lze definovat děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jako:

- děti, které pochází z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením či z rodiny ohrožené sociálně patologickými jevy,
- děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou,
- děti azylantů a účastníků řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu.

Podle Vyhlášky č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, se za „dítě se sociálním znevýhodněním pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje dítě z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a dítě znevýhodněné nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.“

Od 60. let 20. století jsou ve společenských vědách rozvíjeny teorie sociokulturního handicapu. S těmito teoriemi se pojí myšlenka, že lidé a děti ze sociálně slabého, případně kulturně (etnicky) odlišného prostředí jsou vůči majoritní společnosti „handicapováni“ z hlediska podnětnosti prostředí. Děti z takového prostředí kognitivně nedosahují výsledky,

kteří se očekávají v podmínkách „běžného“ prostředí. Selhávání dětí ve škole je pak důsledkem zmiňovaného méně podnětného prostředí, spíše nežli biologizujícího předpokladu o „geneticky dané“ nižší inteligenci (Brožovská et al., 2012, s. 39).

Podle Šikulové (2011, s. 14) lze také sociální znevýhodnění chápat jako stav, u něhož je možné identifikovat příčiny a na základě diagnostiky navrhnout vhodné zásahy a předpokládat určitý vývoj. Sociální znevýhodnění je vnímáno, jako rozdíl mezi „optimálním“ vývojem potřebným pro školní úspěch a aktuálním stavem schopností a možností dítěte. Ty jsou často ovlivněny dlouhodobým vývojem v prostředí postiženém chudobou, v lokalitách s nízkým socioekonomickým statutem, silnou přítomností rizikových vlivů často s prvky sociokulturní odlišnosti, případně různou kombinací těchto jevů.

V současné době stále přetrvává potřeba odborné identifikace a diagnostiky dětí, které potřebují pomoc a podporu při vzdělávání. Týká se to rovněž i dětí, které označujeme za „sociálně znevýhodněné.“ Bez odborné specifikace a zařazení těchto dětí do příslušné kategorie nelze jim poskytnout účinnou pomoc v podobě podpůrných či vyrovnávacích opatření. V podobném smyslu se uvádí, že „rozsah a příčiny sociálního znevýhodnění u dětí nelze paušalizovat, problematika vyžaduje vždy pečlivou a individuální diagnostiku, zkoumání stavu, jeho souvislosti a potřeb dítěte (tzv. osobnostní přístup)“ (Šikulová et al., 2011, s. 12).

Předškolní vzdělávání

Vstup do školy představuje důležitý mezník v životě dítěte. Dítě se stává školákem a tímto se dostává do zcela nového prostředí, ve kterém musí plnit různá očekávání. Zahájení školní docházky předpokládá, že dítě již ovládá určité dovednosti a znalosti pro úspěšný start ve vzdělávacím procesu.

Škola jako instituce, je produktem majoritní kultury, neboť řeč, myšlení a chování, jež se ve škole favorizují, jsou nejbližší dětem z majoritních rodin. Na druhé straně, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí zpravidla nedokážou v plném rozsahu dosáhnout požadované školní výsledky, neboť nemají k tomu dostatečně vyvinuté předpoklady. Z mnoha terénních zkušeností vyplývá, že naprostá většina dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jež nenavštěvovaly žádnou systematickou předškolní přípravu, se již na prvním stupni základní školy setkávají s velkými problémy při zvládnutí školních úkolů a učiva. Nejčastěji se jako problém uvádí nízká nebo nedostatečná znalost vyučovacího jazyka jakožto klíčové podmínky pro školní úspěšnost a navazování optimálních vztahů s vrstevníky a učiteli. Dle teorie jazykového kódu Basila Bernsteina, každé dítě již od útlého dětství formuje zkušenost pod vlivem sociálního prostředí, ve kterém vyrůstá. Mezi kódy, které se liší nejen slovní zásobou a způsobem vyjadřování, ale také celkovým způsobem komunikace Bernstein vyzdvihuje dva základní (Brožovská et al., 2012):

- a) Omezený jazykový kód charakterizující sociálně slabé vrstvy lidí, který se projevuje jednodušším vyjadřováním, imperativy, předáváním praktické zkušenosti apod.
- b) Rozvinutý jazykový kód, nejčastěji přítomen u střední společenské vrstvy, která podporuje vývoj teoretického myšlení, rozvinuté slovní vyjadřování a dotazování.

U romských dětí jakožto nejpočetnější skupině se stigmatem sociálního znevýhodnění je jazyková znalost značně komplikovaná. Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR (Červenka, Sadílková, & Kubaník, 2008) proběhl v roce 2008. V rámci tohoto výzkumu byly zkoumány jazykové kompetence téměř 1000 romských dětí v celkem 59 školách. Při hodnocení jazykové kompetence v romštině bylo zjištěno, že 30% dětí jsou plně kompetentní mluvčí, 16% jsou skoro kompetentní mluvčí, 21% jsou pasivní mluvčí a 29% jsou nemluví. Při kvalitativním hodnocení autoři výzkumu konstatují, že romština ustupuje jako mateřský/první jazyk v podstatě u všech dětí a pouze u 1/3 dětí lze do budoucna předpokládat, že budou schopni v budoucnu romštinu předávat další generaci dětí. Znalost českého jazyka je u romských dětí také velmi problematická. Směs češtiny a romštiny, označovaná jako „etnolekt“, jim ztěžuje komunikaci a veškerý kognitivní vývoj.

Z dalších faktorů problematické adaptace sociálně znevýhodněných dětí na školní podmínky patří odlišná sociální zkušenost, kterou nemohou uplatnit v běžném pedagogickém procesu vč. odlišné hodnotové orientace a vzorců chování. Takto „vybavené“ děti jsou konfrontovány se znalostmi, sociálními normami a zvyklostmi, které nijak nesouvisí s jejich domácím sociokulturním zázemím. Obecná psychosociální neefektivita se pak specificky projeví ve školním prostředí v podobě problémového chování, neschopnosti zvládat úkoly, nedostatečného úsilí měnit sama sebe, záměrného překračování společenských norem, apod. (Šikulová et al., 2011). Často tyto děti nemohou uplatnit své dosavadní zkušenosti, jak sociální, tak kognitivní a mnohdy pak působí ve školním (institucionálním) prostředí, jako kdyby neměly žádné zkušenosti, znalosti a schopnost vycházet s autoritami. Konflikt mezi domácí a školní praxí v hlavním vzdělávacím proudu je po nástupu do školy u těchto dětí spíše pravidlem než výjimkou a lze obecně identifikovat podobné problémy v linii jejich vzdělávací dráhy a následném uplatnění na trhu práce. Podle Šikulové a kol. (2011, s. 13), významným činitelem školního neúspěchu se pak jeví tzv. *sociokulturní diskontinuita*, zejména „nedostatek slučitelnosti mezi domácí praxí dítěte (sociálním kapitálem získaným v domácím prostředí) a školní praxí založenou na jiných sociokulturních zvyklostech.“

V praxi se především setkáváme s tvrzením, že pro školní úspěšnost dětí je nejdůležitější samotný přístup rodiny ke vzdělávání a jejich hodnotová orientace, jejich ochota plnit školní požadavky a ochota spolupráce se školou. Je nutné však podotknout, že k tomu, aby dítě z tohoto prostředí bylo ve škole úspěšné je zapotřebí spolupráce několik subjektů a to především systémová spolupráce předškolních zařízení, škol, nestátních neziskových organizací (NNO) a samotných rodin. Ovšem bez systémové iniciativy institucionálních zařízení, především předškolních se situace bude stále opakovat, bez očekávaných pozitivních změn.

Význam předškolního vzdělávání pro úspěšné zařazení dětí do výchovného – vzdělávacího procesu spočívá především v tom, že pobyt a aktivita v těchto institucích efektivně u dětí vyrovnává nedostatky v sociální a kognitivní oblasti způsobené odlišným rodinným a sociokulturním zázemím. V tom smyslu čl. 33 Sbírek zákonů č. 317/2008 definuje cíle předškolního vzdělávání: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá

vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Zahraniční studie sdílejí totožný názor, že předškolní vzdělávání v různých formách má pozitivní vliv na zvyšování kapacity a schopnosti se učit u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, nezbytné pro následné zvládnání školních úkolů. Dle Burgera (2010, s. 161), významnější pozitivní výsledky předškolního vzdělávání byly prokázány v kratším časovém horizontu u mladších dětí na prvním stupni základní školy, zatímco u starších dětí se zmíněné účinky předškolního vzdělávání se již významně neprojevovaly. Obecně pozitivní účinek programů pro předškolní vzdělávání na kognitivní vývoj dětí ze SZP sdílejí i další zahraniční studie (např. Anderson et al., 2003; Barnett, 2008; Reynolds et al., 2007), v těchto studiích se však zdůrazňuje nezbytnost komplementárního zapojení ostatních členů primární rodiny dítěte do edukačního procesu.

Ve své disertaci Kaleja (2010) rovněž uvádí, že romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem nadále zůstává nízký podíl romských dětí v mateřských školách, který se odhaduje na přibližně dvě pětiny z celého počtu dětí. Dále se zmiňuje, že v lokalitách s větším počtem romského obyvatelstva před rokem 1989 docházela do mateřské školy značná část romských dětí, neboť docházka a stravné pro sociálně slabší rodiny hradil sociální odbor. Po roce 1989 se zavedením poplatků za tyto služby počet romských dětí v mateřských školách se výrazně snížil. Tento stav rovněž zdůrazňují Cahn a Chirico (1999, s. 43) ve zprávě Evropského centra pro práva (ERCC) Romů, ve které se postuluje, že „pokud by mateřské školy v České republice byly zdarma a pokud by byla projevena snaha k integraci romských dětí na úrovni mateřských škol...“, mělo by to zcela pozitivní dopad na vývoj těchto dětí.

Analýza praktických zkušeností pracovníků Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, o.p.s. a také tuzemských a zahraničních studií poukazuje, že předškolní vzdělávání má mimořádný dopad na školní úspěšnost, významně snižuje riziko delinkventního rozvoje a celkově přispívá k plnohodnotnému společenskému uplatnění sociálně znevýhodněných jedinců. Klingerová a kol. (2012, s. 5) vyzdvihuje, že návratnost investic do předškolního vzdělávání patří v oblasti veřejných služeb mezi nejvýhodnějšími, zatímco „neúčast na předškolním vzdělávání, společně s nedostatečnou podporou na základní škole mají za následek odklonění těchto dětí z hlavního vzdělávacího proudu, předčasné ukončení vzdělávací kariéry, následnou nezaměstnanost a závislost na sociálních dávkách. Neúčast na předškolním vzdělávání proto přispívá k mezigeneračnímu přenášení chudoby a sociálního vyloučení.“

Problém a cíle výzkumu

Primárním problémem výzkumu bylo verifikovat souvislost mezi předškolním vzděláváním a adaptibilitou na školní prostředí u specifického souboru dětí vyrůstající v nepříznivých sociálně ekonomických podmínkách. Konkrétně šlo o empirické zjištění, zda předškolní vzdělávání statisticky významně souvisí s rozvojem kognitivních a sociálních

dovednosti dětí v období zahájení povinné školní docházky. V tomto kontextu intervenující podmínkou byla návštěva mateřské školy minimálně 1 rok před nástupem dítěte do ZŠ (experimentální skupina). Dále byly porovnávány výsledky psychologických testů mezi experimentální a kontrolní skupinou dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (dále SZP), které nemají zkušenost s předškolním vzděláváním, což mělo poukázat na směr a intenzitu změn v kognitivním a sociálním vývoji. V souvislosti s tím se jako nezávislá proměnná výzkumu považuje účast dítěte na předškolním vzdělávání, zatímco závislou proměnnou jsou testové výsledky obou skupin dětí. Příslušné kognitivní a sociální funkce jsme u obou skupin dětí zaznamenávali v průběhu jednoho roku, na začátku a na konci školního roku.

Základním cílem výzkumu je empirické zjištění o tom, zda předškolní vzdělávání přispívá k obecné adaptaci dětí ze SZP na podmínky související se zahájením školní výuky. V rámci našeho příspěvku se zaměřujeme na kognitivní a sociální vlastnosti u dětí, které navštěvovaly a nenavštěvovaly MŠ. K základnímu cíli výzkumu byly specifikovány dílčí cíle:

1. Zjistit, zda při zahájení školní docházky a také při ukončení první třídy ZŠ existuje signifikantní rozdíl v obecných rozumových schopnostech mezi skupinou dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ oproti dětem ze SZP, které nenavštěvovaly MŠ
2. Zjistit, zda při zahájení školní docházky a také při ukončení první třídy ZŠ existuje signifikantní rozdíl v sociální zralosti mezi skupinou dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ oproti dětem ze SZP, které nenavštěvovaly MŠ.
3. Zjistit, zda při zahájení školní docházky a také při ukončení první třídy ZŠ existuje signifikantní rozdíl ve schopnosti osvojit si funkce čtení mezi skupinou dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ oproti dětem ze SZP, které nenavštěvovaly MŠ.

Výzkumné otázky

Verifikace souvislostí mezi předškolním vzděláváním, pohlavím a kognitivně–sociální adaptací v průběhu absolvování první třídy na ZŠ u dětí ze SZP bylo operacionalizováno následujícími výzkumnými otázkami:

- VO1:** Jak souvisí předškolní vzdělávání s vývojem obecných rozumových schopností dětí ze SZP v prvním roce školní docházky?
- VO2:** Jak souvisí předškolní vzdělávání s vývojem schopnosti osvojit si funkce čtení dětí ze SZP v prvním roce školní docházky?
- VO3:** Jak souvisí předškolní vzdělávání s vývojem sociální zralosti dětí ze SZP v prvním roce školní docházky?

Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru jsme se řídili hlavně tím, zda dítě pochází z rodin žijících v sociálně znevýhodněném prostředí a také zda před zahájením povinné školní docházky alespoň na jeden rok absolvovalo předškolní vzdělávání či nikoliv.

Šetření probíhalo ve dvou vlnách, v obdobích zahájení a ukončení první třídy povinné školní docházky na vybraných základních školách v Přerově, Kroměříži a Havířově.

S každým dítětem se pracovalo individuálně, po domluvě se školním pedagogem, šetření každého dítěte trvalo cca 1 hodinu.

Iniciální šetření (zahájení školního roku) absolvovalo 24 dětí ze SZP, 14 z experimentální a 10 z kontrolní skupiny. Při závěrečném šetření na konci školního roku byl tento počet snížen na 16 dětí (6 chlapců a 10 dívek) z důvodu nezastižení, přestěhování, nedokončení všech testových úkolů atd. Soubor 16 dětí byl rozdělen na podsoubor 10 dětí ze SZP, kteří před zahájením povinné školní docházky navštěvovali mateřskou školu (MŠ) a podsoubor 6 dětí ze SZP bez předškolní zkušenosti. Z pohledu věku, oba podsoubory byly vyrovnány a pohybovaly se v rozmezí 6,4 až 7,3 let. Formální srovnání dat z první a druhé vlny šetření potvrdilo jejich relevantnost pro další statistické zpracování a testování hledaných souvislostí mezi předškolním vzděláváním a školní adaptibilitou dětí ze SZP. Všichni respondenti, resp. jejich zákonní zástupci, poskytli informovaný souhlas s výzkumem.

S empirickými daty bylo nakládáno v souladu s etickými standardy běžně uplatňovanými ve výzkumu a v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů (viz Metodika výzkumu..., n.d.). Souhlas o psychologickém testování dětí rodiče poskytli, poté, co byly seznámeni s charakterem a účelem výzkumu a způsobu zacházení s daty. Podepsaný informovaný souhlas je archivován v souladu se zákonem o nakládání s osobními údaji, zatímco zpracovaná data jsou anonymizována.

Sběr a zpracování empirických dat

Pojem adaptibility dětí v období zahájení povinné školní docházky byl vymezen empirickým zjištěním stavu a rozvoje kognitivních, sociálních a exekutivních dovedností, pro které jsme použili relevantní psychologické metody.

Psychologický zájem o kognitivní složku adaptibility zkoumaných dětí byl prioritně zaměřen na obecné rozumové schopnosti a připravenost pro osvojení funkce čtení. Pro určení obecných rozumových schopností dětí jsme se rozhodli použít standardizovaný Obrázkový inteligenční test A, autorky Joan E. Stuart, podle které „vedený test je vhodnou pomůckou pro zjišťování obecných rozumových schopností dětí ve věku 7–8,5 roku, a že je vhodný pro rychlé orientační vyšetření“ (Stuart, 1994, s. 5). Připravenosti dítěte osvojit si funkce čtení jsme zjišťovali pomocí standardizovaného Edfeldtova reverzního test, který „na základě měření intenzity reverzních tendencí predikuje úspěšnost čtení a psaní v první třídě při běžných vyučovacích postupech“ (ibid.).

Ke zjišťování **sociálního rozměru** školní adaptibility dětí ze SV byla použita Vinelandská škála sociální zralosti, kterou v našich podmínkách standardizoval Jiří Kožený. Škála je vhodná pro posuzování tzv. školní zralosti zejména při vstupu do školy, neboť se jedná o událost, která před dítětem klade „nejen nové intelektuální nároky, ale je i značně zatěžující sociální situací, v níž má dítě prokázat dosud nepožadovanou míru soběstačnosti, nezávislosti a sociální odpovědnosti“ (Kožený, 1992, s. 2).

Původně bylo rovněž plánované měření **exekutivních funkcí** u dětí ze SZP a k tomuto byl navržen Test Hanojské věže, který určuje schopnost respondentů účinně regulovat a ovládat vlastní chování. Nicméně, výsledky z iniciálního šetření ozřejmily, že Test Hanojské věže nedokáže u dané věkové skupiny dětí diferencovat exekutivní dovedností. Kvůli nedostatku

alternativního postupu měření opustili jsme od původního výzkumného záměru pátrat po souvislostech mezi předškolní zkušeností a exekutivními procesy u dětí ze SZP.

Ze statistických metod byly použity standardní postupy popisné explorační naměřených hrubých skóre: aritmetický průměr, standardní odchylka a medián. Hodnoty a rozdíly v mediánech z pohledu absolvování či neabsolvování mateřské školy a pohlaví zkoumaných dětí byly základem další induktivní analýzy. Volbu induktivních statistických postupů, zejména typ korelační analýzy a test významnosti rozdílů měl určit test normality dat. Pro přijetí/zamítnutí statistického významu testovaných souvislostí byl zvolen kritérium 95% pravděpodobnosti (0,05). Normalita dat byla ověřena pomocí Shapiro–Wilkova testu, který u téměř všech výsledků při hladině významnosti 0,05 poukázal na nerovnoměrné rozložení dat. V souladu s neprokázanou normalitou a smíšenou povahou dat (alternativní a ordinální hodnoty) byly použity neparametrické postupy Mann–Whitneyho U–testu a Spearmanova korelačního koeficientu. Výpočty probíhaly ve statistickém programu STATISTIKA 12 CZ.

Výsledky

Úvodem prezentujeme základní empirická data popisné statistiky v rámci iniciálního a závěrečného měření kognitivních a sociálních vlastností obou skupin dětí ze SZP, viz tab. 1 a tab. 2.

Tabulka 1: Údaje popisné statistiky pro podsoubor dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ před vstupem do školy

Proměnná	MŠ= ANO (1) Popisné statistiky								
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm.odch.
OBRÁZKOVÝ IQ - HS/pre	10	36,0000	36,5000	18,0000	52,0000	29,0000	47,0000	141,111	11,8790
OBRÁZKOVÝ IQ - HS/post	10	34,9000	37,5000	14,0000	53,0000	23,0000	44,0000	176,100	13,2702
VINELANDSKÁ ŠKÁLA - HS/pre	10	26,0500	26,5000	20,5000	29,5000	25,0000	27,5000	7,2472	2,6920
VINELANDSKÁ ŠKÁLA - HS/post	10	29,9000	30,5000	28,0000	32,0000	28,0000	31,0000	2,5444	1,5951
EDFELDT ÚV - HS/pre	10	66,8000	69,0000	32,0000	78,0000	66,0000	73,0000	166,622	12,9082
EDFELDT ÚV - HS/post	10	72,1000	76,0000	59,0000	80,0000	67,0000	79,0000	65,8771	8,1165

Tabulka 2: Údaje popisné statistiky pro podsoubor dětí ze SZP, které nenavštěvovaly MŠ před vstupem do školy

Proměnná	MŠ= NE (0) Popisné statistiky								
	N platných	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	Dolní kvartil	Horní kvartil	Rozptyl	Sm.odch.
OBRÁZKOVÝ IQ - HS/pre	6	26,8333	27,5000	18,0000	34,0000	24,0000	30,0000	30,566	5,5287
OBRÁZKOVÝ IQ - HS/post	6	34,0000	36,0000	14,0000	47,0000	28,0000	43,0000	142,400	11,9331
VINELANDSKÁ ŠKÁLA - HS/pre	6	22,5000	21,5000	18,5000	27,5000	19,0000	27,0000	16,700	4,0865
VINELANDSKÁ ŠKÁLA - HS/post	6	24,6666	23,5000	23,0000	28,5000	23,0000	26,5000	5,3667	2,3166
EDFELDT ÚV - HS/pre	6	61,1666	62,0000	55,0000	66,0000	60,0000	62,0000	12,966	3,6009
EDFELDT ÚV - HS/post	6	69,1666	68,0000	56,0000	83,0000	63,0000	77,0000	93,766	9,6833

V prvé řadě bylo důležité otestovat signifikanci hledaných souvislostí mezi nezávislou proměnnou (návštěva MŠ) a závislými proměnnými (vybrané aspekty kognitivní a sociální adaptability) při prvním a závěrečném měření u dětí ze SZP, viz tabulka č. 3. Kritérium významnosti všech testů byl předem stanoven na hladině 95% pravděpodobnosti (0,05).

V odhadu obecných rozumových schopností (Obrázkový IQ) **nebyl** zjištěn signifikantní rozdíl v žádném ze dvou měření (pre a post). V odhadu sociální zralosti (Vinelandská škála) **byl** zjištěn signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami dětí pouze při druhém měření ($p=0,00$) ve prospěch dětí, které navštěvovaly MŠ. V odhadu připravenosti pro osvojení funkce čtení (Edfeldtův reverzní test) **byl** zjištěn signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami dětí pouze při prvním měření ($p=0,01$) a sice ve prospěch dětí, které navštěvovaly MŠ.

Tabulka 3: Naměřené hodnoty porovnávací první měření (pre) a druhé měření (post), dle proměnné zda děti ze SZP navštěvovaly či nenavštěvovaly MŠ u jednotlivých testů*

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. MŠ (Sk 1 - ANO; Sk 2 NE) Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
OBRÁZKOVÝ IQ - HS/pre	98,5000	37,5000	16,5000	1,41004	0,15852	1,41526	0,15699	10	6	0,14710
OBRÁZKOVÝ IQ - HS/post	87,0000	49,0000	28,0000	0,16269	0,87075	0,16293	0,87056	10	6	0,87487
VINELANDSKÁ ŠKÁLA - HS/pre	101,0000	35,0000	14,0000	1,68121	0,09272	1,68993	0,09104	10	6	0,09340
VINELANDSKÁ ŠKÁLA - HS/post	111,5000	24,5000	3,5000	2,82009	0,00480	2,84318	0,00446	10	6	0,00174
EDFELDTŮV - HS/pre	108,0000	28,0000	7,0000	2,44046	0,01466	2,47342	0,01338	10	6	0,01098
EDFELDTŮV - HS/post	91,0000	45,0000	24,0000	0,59655	0,55080	0,60009	0,54844	10	6	0,56218

pozn: * Obrázkový inteligenční test A, Vinelandská škála sociální zralosti, Edfeldtův reverzní test

K výzkumným otázkám

Výzkum postuloval, že předškolní vzdělávání příznivě a dlouhodobě ovlivňuje vývoj kognitivních a sociálních dovedností dětí a jejich adaptibilitu na školní prostředí, zejména u dětí vyrůstající v nepříznivých sociálně ekonomických podmínkách. Obecným cílem opakovaného měření příslušných kognitivních a sociálních funkcí (při zahájení a ukončení první třídy na ZŠ) dětí ze SZP byla verifikace prospěšnosti předškolního vzdělávání na jejich adaptibilitu při nástupu a během prvního roku školní docházky. Vzhledem k limitům měření, zejména nevyváženosti podsouborů dětí ze SZP z pohledu navštěvování MŠ a omezené velikosti vzorku, je nezbytná obezřetnost při interpretaci empirických zjištění a testovaných souvislostí. Porozumění statistických souvislostí, zejména směru a intenzity změn v kognitivním a sociálním vývoji rovněž předpokládá náhled do výsledků popisných statistik iniciačního a závěrečného měření (tabulky č. 1 a 2).

K výzkumné otázce (VO1) *Jak souvisí předškolní vzdělávání s vývojem obecných rozumových schopností dětí ze SZP v prvním roce školní docházky?* lze konstatovat, že iniciační ($p=0,157$) a závěrečné měření ($p=0,87$) mezi skupinou dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ oproti dětem ze SZP, které MŠ nenavštěvovaly, nezjistilo signifikantní rozdíl v rozumových schopnostech měřených Obrázkovým inteligenčním testem A.

K výzkumné otázce (VO2) *Jak souvisí předškolní vzdělávání s vývojem schopnosti osvojit si funkce čtení dětí ze SZP v prvním roce školní docházky?* lze konstatovat, že v rámci měření na začátku školního roku **byl** zjištěn signifikantní rozdíl ($p=0,01$) ve schopnosti osvojit si funkce čtení ve prospěch dětí ze SZP které navštěvovaly MŠ. Ke konci školního roku však **nebyl** zjištěn signifikantní rozdíl ($p=0,55$) ve schopnostech osvojit si funkce čtení mezi skupinou dětí ze SZP které navštěvovaly MŠ oproti dětem ze SZP, které MŠ nenavštěvovaly. Tudiž, děti ze SZP, které nenavštěvovaly MŠ se, v průběhu roku, srovnaly se svými vrstevníky z experimentální skupiny v dané schopnosti osvojit si proces čtení.

K výzkumné otázce (VO3) *Jak souvisí předškolní vzdělávání s vývojem sociální zralosti dětí ze SZP v prvním roce školní docházky?* Lze konstatovat, že při iniciálním měření byl zjištěn rozdíl za hranicí signifikance ($p=0,09$) v sociální zralosti mezi skupinou dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ oproti dětem ze SZP, které do MŠ nechodily. Výsledky ze závěrečného měření však naznačují, že předškolní vzdělávání může v průběhu prvního roku školní docházky nastartovat příznivější sociální rozvoj dítěte ze SZP, což také indikuje signifikantní rozdíl ($p=0,002$) ve výsledcích na Vinelandské škále sociální zralosti mezi skupinou dětí ze SZP které navštěvovaly MŠ oproti sociálně znevýhodněným dětem, které, MŠ nenavštěvovaly.

Diskuze

Výše prezentovaný příspěvek se zabývá souvislostmi mezi předškolním vzděláváním a adaptabilitou na školní prostředí u dětí, které vyrůstají v sociálně znevýhodněných životních podmínkách. Cílem empirického výzkumu bylo zjistit, zda v našich podmínkách předškolní vzdělávání přispívá ke kognitivní a sociální adaptaci dětí ze SZP v prvním roce školní docházky.

Zahraniční studie na toto téma přinášejí jednoznačné závěry ve smyslu obecně prospěšného účinku předškolního vzdělávání na pozdější sociální a akademický vývoj dětí ze SZP (Anderson et al., 2003; Barnett, 2008, Burger, 2010). Nicméně nejrelevantnější poznatky o kompenzujícím účinku předškolního vzdělávání na další vývoj jedinců ze SZP může poskytnout longitudinální a metodologicky komplexně plánovaný výzkum. Otázkou je, nakolik výzkumy tohoto druhu skýtají dostatek důkazů, abychom mohli hovořit o přímém, kauzálním účinku předškolního vzdělávání na pozdější kognitivní a sociální vývoj jedinců? V tom smyslu náš výzkum zůstává v mezích statistického uvažování o daných souvislostech a představuje iniciální empirickou sondu a podnět pro budoucí výzkumné verifikace u nás.

V našem výzkumu se statisticky nepotvrdila v literatuře deklarovaná souvislost (iniciální měření: $p=0,157$; závěrečné měření: $p=0,87$) *mezi předškolní zkušenosti a obecnými rozumovými schopnostmi* dětí ze SZP. Kladné nálezy ze zahraničních studií (např. Reynolds a kol., 2007) byly získány na reprezentativnějším vzorku, během delší doby zkoumání než jeden rok a pomocí citlivějších psychologických testů. Z našich výsledků můžeme vyvodit, že kognitivní schopnosti jsou pravděpodobně nejobtížněji ovlivnitelnou oblastí. Vysvětlení rozporu mezi našimi daty a výsledky dalších studií i poznatků z praxe můžeme také hledat v délce předškolního vzdělávání a také v jeho intenzitě. Obě tyto proměnné nebyly ve výzkumném designu zohledněny. V praxi se často setkáváme se situací, kdy dítě sice je do mateřské školy přihlášeno po dobu jednoho roku, ale reálně do ní chodilo pouze pár měsíců. Můžeme také předpokládat, že předškolní vzdělávání v délce dva a více let může mít také odlišné efekty. Další možností je, že v nezávisle proměnných nebyly dostatečně operacionalizovány proměnné týkající se míry sociálního vyloučení rodin. Existuje stále značný rozdíl mezi rodinami, které žijí sice v problematickém, ale stabilním prostředí, a rodinami, které se ve velmi rychlém sledu přesouvají mezi ubytovny po celé republice. Dá se předpokládat, že i tyto proměnné mohou mít na rozpor ve výsledcích výrazný vliv.

K souvislosti mezi *předškolním vzděláváním a vývojem schopnosti osvojit si funkce čtení* v prvním roce školní docházky byl na začátku školního roku zjištěn signifikantní rozdíl ($p=0,01$) ve prospěch dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ, což mj. může indikovat, že pobyt v MŠ kompenzuje obecnou nepodnětnost primárních rodin ze SZP, nezáměr o to, že předpoklady ke čtení je potřeba s dětmi rozvíjet ještě před školní docházkou doma – typicky kreslením, vymalováváním, práce s různými tvary, předčítáním. Obecně je také potřeba rozvíjet kladný přístup k literatuře a vzdělání. Nepotvrzení statistického rozdílu mezi oběma podskupinami dětí ze SZP na závěr školního roku naznačuje, že znevýhodnění, které si děti z nepodnětného prostředí bez předškolní přípravy přináší a které bylo statisticky signifikantní při zahájení školní docházky, není až tak rozsáhlé a je možné je v průběhu prvního roku dohnat. Smazání rozdílu také může být důsledkem pozitivního účinku individuálního přístupu k dětem, doučování pro selhávající žáky a dalšími kompenzujícími kroky v rámci edukačního a výchovného systému školy.

Posléze prokázání statistického rozdílu ($p=0,00$) mezi *předškolním vzděláváním a sociální zralostí* na závěr školního roku ve prospěch dětí ze SZP, které navštěvovaly MŠ, může souviset s vlivem zkušenosti z předškolního vzdělávání, zároveň však otevírá další otázky. Na základě těchto výsledků bychom mohli formulovat hypotézu, že předškolní vzdělávání nevede přímo k signifikantně vyšší míře sociální zralosti, ale vytváří předpoklady k tomu, aby se v počátcích školní docházky sociální zralost rychleji rozvíjela. V tom smyslu lze souhlasit s názorem Reynoldse a kol. (1997), že sociální rozvoj je dlouhodobý proces, jehož komplexní povahu a souvislosti, zejména u dětí ze SZP lze nejrelevantněji zkoumat longitudinálně.

Nejproblematictější se ukázal výběr a zachování celistvosti souboru zkoumaných dětí po plánovanou dobu šetření, tedy jeden akademický rok. Tudiž, kvůli nezastižení, přestěhování nebo nedokončení všech testových úkolů byl iniciální počet respondentů (24) snížen o třetinu (8), což nepochybně ovlivnilo reprezentativnost empirických dat, zejména vypovídající hodnoty měřených indikátorů kognitivní a sociální adaptace dětí ze SZP z pohledu jejich účasti či neúčasti na předškolním vzdělávání.

Dále se jako možný problém ukazuje i komplexnost fenoménu sociálního vyloučení a již zmiňovaná intenzita předškolního vzdělávání. Tyto vlivy by v dalších studiích a výzkumech mohly figurovat v podobě řady dalších nezávislých proměnných. Další nezávislou proměnnou může být skutečnost, že pokud rodina ze sociálně vyloučeného prostředí je schopna překonat řadu překážek a zařídit předškolní vzdělávání pro své děti a dále je tam systematicky vodit, tak to velmi pravděpodobně vypovídá o hodnotách a postojích dané rodiny ke vzdělání. Tyto postoje a hodnoty se pravděpodobně budou demonstrovat i v dalších oblastech a mohou vést k lepším výsledkům dětí. Z toho důvodu by další výzkumy v této oblasti měly zohlednit i postoje a fungování primární rodiny.

Mezi další podněty do diskuze by se mohla řadit otázka, zda předškolní vzdělávání podobně či odlišně „působí“ na školní adaptibilitu dětí ze SZP z hlediska rozdílného pohlaví? Kvůli výraznému snížení i tak malého výzkumného souboru jsme se rozhodli odstoupit od další fragmentace obou podsouborů dětí (MŠ – ano/ne) dle pohlaví. Dále se jako diskutabilní ukázalo psychologické měření exekutivních funkcí, a to kvůli nedostatečné schopnosti Testu Hanojské věže úspěšně diferencovat zmíněné procesy u dětí mladšího školního věku, zejména ze SZP. Evidence o exekutivních funkcích u těchto dětí lze

vydedukovat např. z dílčích položek či obecného dojmu při řešení Vinelandské škále sociální zralosti, to by však spíše bylo prospěšné pro idiografické šetření dané problematiky.

Závěr

Rádi bychom přispěli svými výsledky k širšímu pochopení zatím ne příliš prozkoumané problematiky souvislosti mezi předškolním vzděláváním a psychosociální adaptací na školní podmínky dětí ze SZP. Zejména zahraniční výzkumy referují o dlouhodobém kompenzujícím vlivu předškolní zkušenosti na další akademický a sociální růst osob ze sociálně znevýhodněného prostředí. V našem výzkumu jsme mezi dvěma podskupinami dětí ze SZP zaznamenali vysoce signifikantní vliv předškolního vzdělávání na další rozvoj sociální zralosti v průběhu první třídy, dále jsme zaznamenali významný rozdíl v připravenosti osvojit si čtení a psaní na počátku školní docházky, i když v průběhu školní docházky se tento rozdíl stírá a nezaznamenali jsme jednoznačné pozitivní souvislosti v oblasti kognitivních funkcí. Dále nebyla shledána žádná statistická evidence v neprospěch dětí, které navštěvovaly MŠ, což dále potvrzuje obecný názor odborníků, že předškolní zkušenost je nenahraditelným mezníkem kognitivního, osobnostního, a sociálního rozvoje dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Zdroj financování

Příspěvek byl podpořen projektem „Vznik a rozvoj partnerské sítě pro realizaci stáží a aplikovaného výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci“, číslo CZ.1.07/2.4.00/31.0153.

Literatura

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., ... Carande-Kulis, V. G. (2003). The effectiveness of early childhood development programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32–46.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications (EPRU Policy Brief)*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education and Policy Research Unit.
- Brožovská, H., Holá, J., Jirásková, P., Lorencová, V., Piorecká, B., & Vařenková, Z. (2012). *Rozvoj spolupráce s mateřskými školami při aplikaci včasné péče*. Praha: Centr podpory inkluzivního vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.

- Cahn, C., & Chirico, D. (1999). "A Special Remedy: Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic." European Roma Rights Center. Získáno z <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/untc/unpan015004.pdf>
- Červenka, J., Sadílková, H., & Kubaník, P. (2008). *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav jižní a centrální Asie, Seminář romistiky. Získáno z <http://romistika.pspace.cz/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf>
- Edfeldt, A. W. (1992). *Reverzní test. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Kaleja, M. (2010). *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. Brno: Pedagogická fakulta, MU.
- Klingerová, P., Ranglová, K., Moravec, Š., & Vrána, K. (2012). *Systémová spojení – předškolní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. Získáno z <http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1367231186-Syst%C3%A9mov%C3%A1%20spojen%C3%AD%20FINAL%20oprava2.pdf>
- Kožený, J. (1992). *Vinelandská škála sociální zralosti. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Metodika výzkumu Katedry psychologie FF UP v Olomouci (2014)*. Získáno z https://spsych.ff.upol.cz/intranet/r-proj/papsav/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/intranet/r-proj/papsav/Sdilene%20dokumenty/Methodika%20v%C3%BDzkumu/METODIKA%20KOMPLET.docx&action=default
- Reynolds, A. J., Mann, E., Miedel, W., & Smokowski, P. (1997). The state of early childhood intervention: Effectiveness, myths and realities, new directions. *Focus*, 19(3), 25–28.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., ... Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), 730–739.
- Sbírka Zákonů č. 317/2008*. Získáno z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=317/2008&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Šikulova, R., Brtnová Čepičková, I., Géringová, J., Hornáčková, V., Janáčková, B., Křováčková, B., ... Wedlichová, I. (2011). *Společně to dokážeme: Metodika pro učitele přípravných tříd*. Ústí nad Labem.
- StatSoft, Inc. (2013). *STATISTICA (data analysis software system), version 12*. Získáno z www.statsoft.com
- Stuart, J. A. (1994). *Obrázkový inteligenční test A. Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů*. 25. 5. 2011. Získáno z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. Získáno z <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- Zákon č. 317/2008 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*: 2. 9. 2008. Získáno z http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=317/2008&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy