

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Diplomová práce



Bc. Daniela Zierisová

**Behaviorální charakteristiky dětí jako rizikový faktor školní neúspěšnosti v mladším školním věku**

**Behavioral characteristics of children as a risk factor of school failure among school age children**

Mgr. et Mgr. Lea Takács, Ph.D.

2024

## **Poděkování**

V první řadě bych ráda poděkovala své vedoucí Mgr. et Mgr. Lee Takács, Ph.D. za trpělivost, velmi podnětné komentáře k práci a poskytnutí dat k výzkumu. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Janu Suchánkovi za pomoc se statistickou analýzou dat. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za jazykovou korekturu i za podporu během celého studia.

### **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

.....

Daniela Zierisová

V Praze dne 10.4.2024



## **Abstrakt**

Tato diplomová práce se zaměřuje na efekt behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost v mladším školním věku. Cílem teoretické části bylo vymezit pojem školní úspěšnosti, popsat behaviorální charakteristiky dětí v předškolním věku a shrnout výsledky dosavadních studií týkajících se vztahu školní úspěšnosti a behaviorálních charakteristik. Cílem empirické části bylo zjistit, zda behaviorální charakteristiky předškolních dětí, mají efekt na školní úspěšnost v mladším školním věku. Ve vztahu behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti byla ověřována role rodičovského zapojení, jakožto moderátoru. Pro tuto analýzu byla využita data z validizace screeningového dotazníku *Index kumulativního rizika (IKR)*. Pro měření behaviorálních projevů i školní úspěšnosti byla využita data z *IKR* a *Škály školní úspěšnosti*, která byla v rámci indexu vytvořena. Pro ověření efektu behaviorálních charakteristik na školní úspěšnost byla použita regresní analýza. Výsledky ukazují, že problémy v chování u předškolních dětí má negativní dopad na školní úspěšnost v mladším školním věku. Efekt rodičovského zapojení se nepotvrdil. Výsledky této práce poukazují na možnost zachycení dětí ohrožených školní neúspěšností již před nástupem do školy.

**Klíčová slova:** školní úspěšnost; behaviorální charakteristiky; mladší školní věk; předškolní věk; Index kumulativního rizika (IKR)

## **Abstract**

This thesis focuses on the effect of behavioral characteristics in preschool age on school success in school age children. The aim of the theoretical part was to define the concept of school achievement, to describe the behavioral characteristics of preschool age children and to summarize the results of previous studies regarding the relationship between school achievement and behavioral characteristics. The aim of the empirical part was to find out, whether the behavioral characteristics of preschool children influence later school achievement. The role of parent involvement as a moderator was verified in the relationship between behavioral characteristics and school achievement. Data from the validation of the Cumulative Risk Index (IKR) were used for this analysis. Data from the IKR and the School Success Scale, which were created as a part of the index, were used to measure behavioral characteristics and school success. A regression analysis was used to verify the effect of behavioral characteristics on school achievement. The results show that behavior problems in preschoolers have a negative impact on school success. The effect of parent involvement was not confirmed. The results of this work point to the possibility of capturing children at risk of school failure even before starting school.

**Key words:** school achievement; behavioral characteristics; school age; preschool age; Cumulative Risk Index (IKR)

## Obsah

Úvod.....	10
I. Teoretická část .....	13
1. Školní úspěšnost.....	13
1.1. Rizikové faktory školní úspěšnosti .....	15
2. Behaviorální charakteristiky dětí v předškolním věku.....	21
2.1. Sociálně-emoční vývoj v předškolním věku .....	21
2.2. Temperament.....	24
2.2.1. Teorie temperamentu .....	24
2.2.2. Projevy temperamentu v předškolním období .....	26
2.3. Externalizující problémy .....	27
2.4. Internalizující problémy .....	30
2.5. Dotazníkové metody užívané ke zjištění behaviorálních charakteristik u dětí .....	31
3. Behaviorálních charakteristik v předškolním věku jako prediktor školní neúspěšnosti v mladším školním věku .....	37
3.1. Vztah sociálně-emočního vývoje a školní neúspěšnosti v mladším školním věku.....	37
3.2. Vztah temperamentových charakteristik a školní neúspěšnosti.....	38
3.3. Vztah školní neúspěšnosti s externalizujícími a internalizujícími symptomy .....	39
II. Empirická část.....	44
4. Cíl výzkumu .....	44
4.1. Výzkumné otázky a hypotézy .....	45
5. Metodika .....	48
5.1. Procedura.....	48
5.2. Výzkumný soubor .....	49
5.3. Měřicí nástroje .....	50

5.4. Statistická analýza.....	52
5.5. Etika výzkumu .....	55
6. Výsledky .....	56
6.1. Preliminární analýzy .....	56
6.2. Hlavní analýzy .....	59
6.2.1. Efekt behaviorálních charakteristik na školní výkon a moderující efekt rodičovského zapojení.....	59
6.2.2. Efekt behaviorálních charakteristik na zvládnání režimu školy a moderující efekt rodičovského zapojení.....	66
7. Diskuse.....	74
8. Závěr .....	77
Reference.....	79
Seznam příloh.....	106
Seznam tabulek .....	107



## Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Porucha pozornosti s hyperaktivitou
AGR	agresivní chování
AIC	Akaikeho informační kritérium
AIR	American Institutes for Research
APA	American Psychological Association, Americká psychologická asociace
ASEBA	The Achenbachs System of Empirically Based Assessment
BASC-2	Behavior Assessment for Children, Second Edition
CBCL/1,5 – 5	Preschool Child Behavior Checklist
CBQ	Children's Behavior Questionnaire
CTSR-R	Conners' Teacher Rating Scale-Revised
IKR	Index kumulativního rizika
INT	internalizující chování
NPI	Národní pedagogický institut
NÚDZ	Národní ústav duševního zdraví
PRO	prosociální chování
RZ	rodičovské zapojení
SEB	seberegulace
SOC	sociální kompetence
SOU	soustředění
tt	týden těhotenství

## Úvod

Vzdělání je jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují fungování člověka ve společnosti a jeho uplatnění na trhu práce (Mirowsky, 2003). Má efekt na sociálně-ekonomický status i celkový well-being jedinců a jeho úspěšnost je závislá na průběhu studia i školních výkonech (Chen et al., 1997; Mirowsky, 2003). Horší školní výsledky či obtíže ve školní adaptaci mohou vést k problémům napříč oblastmi jedincova života, od psychického zdraví po sociální vztahy a důsledky školního neúspěchu mohou přetrvávat až do dospělosti (Mirowsky, 2003). Je proto žádoucí zachytit žáky ohrožené školní neúspěšností co nejdříve, v ideálním případě ještě před nástupem do školy.

Školní úspěšnost je komplexním fenoménem, který je založen na mnoha faktorech, podmíněných jak dědičností, tak prostředím. V této práci se budu zabývat především behaviorálními charakteristikami, jakožto prediktory školní úspěšnosti.

Ač můžeme temperamentové charakteristiky (Fung et al., 2018; Miller & Goldsmith, 2017; Özdemir & Adak, 2019; Rhoades et al., 2011; Rudasill & Konold, 2008; Valiente et al., 2014), externalizující a internalizující symptomy (Breslau et al., 2009; Dobbs et al., 2006; Giannopulu et al., 2008; Chen et al., 2022; Miles & Stipek, 2006; Olson et al., 2011) pozorovat již u předškolních dětí, dosavadní výzkumy se převážně zaměřují na vztah behaviorálních charakteristik a školního úspěchu u dětí mladšího školního věku a u dospívajících (Deighton et al., 2018; Halonen et al., 2006; Moilanen et al., 2010; Okano et al., 2020; Panayiotou & Humphrey, 2018; Turunen et al., 2017; Verboom et al., 2014; Weeks et al., 2016). Výzkumů zkoumajících vztah mezi behaviorálními charakteristikami v předškolním věku a školním úspěchem u dětí mladšího školního věku je o poznání méně (Al-Hendawi, 2013; Hinshaw, 1992; Kulkarni & Sullivan, 2022). Dosavadní výzkum u této věkové skupiny dětí se tedy v oblasti efektu behaviorálních charakteristik na školní neúspěšnost jeví jako nedostatečný, přestože by lepší vhled do těchto souvislostí mohl vést k efektivnější identifikaci dětí s rizikem školního neúspěchu.

V této práci si kladu za cíl vysvětlit pojem školní úspěšnost, představit behaviorální charakteristiky dětí v předškolním věku a shrnout dosavadní poznatky o tom, jak souvisí konkrétní temperamentové charakteristiky a problémy v chování u předškolních dětí se školní úspěšností v mladším školním věku. Zároveň je mým cílem provést výzkum, který ověřuje efekt behaviorálních charakteristik dětí v předškolním věku na školní výkon a adaptaci ve škole v prvním roce školní docházky. Budu ověřovat, zda je efekt behaviorálních charakteristik na školní úspěšnost moderován „rodičovským zapojením“. Rodičovské zapojení definuji v této práci jako aktivně strávený čas rodičů s dítětem, ve smyslu činností, které rozvíjejí jak pouto mezi rodičem a dítětem, tak dítě samotné. V zahraničních studiích se pojem rodičovské zapojení používá ve smyslu angažovanosti rodičů ve vzdělávacím procesu dítěte (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl et al., 2000). Vzhledem k tomu, že v této práci užívám pojem rodičovské zapojení v kontextu předškolních dětí, je podstatou tohoto pojmu snaha rodičů o rozvoj dítěte v rámci společné interakce.

V literárně-přehledové části vymezím pojmy školní úspěšnosti a neúspěšnosti, představím důležité rizikové faktory školní neúspěšnosti. Dále popíšu důležité behaviorální charakteristiky dětí v předškolním věku. Popíšu sociálně-emoční vývoj, zásadní teorie temperamentu a typické projevy temperamentových charakteristik u předškoláků. Dále se budu věnovat dosavadním poznatkům o dalších behaviorálních charakteristikách, které mohou představovat rizikové faktory školní neúspěšnosti, jako jsou internalizující a externalizující symptomy. Představím existující dotazníkové metody užívané ke zjištění problémů v chování. Poslední kapitola teoretické části bude věnována shrnutí dosavadních studií, které se zabývají vztahem behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti, a to s důrazem na efekt behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost v mladším školním věku.

Ve výzkumné části práce představím výsledky kvantitativního výzkumu, pro který byla využita data získaná v rámci standardizace metody Index kumulativního rizika školní neúspěšnosti (IKR); tato metoda byla vyvinuta v Národním ústavu duševního zdraví (NÚDZ) jako výstup grantového projektu TL02000561/ Vývoj nástrojů pro predikci školní úspěšnosti v předškolním věku: Index kumulativního rizika a Screening afektivních a kognitivních funkcí formou interaktivních

počítačových her (TL02000561) (řešitelka projektu RNDr. Tereza Nekovářová, Ph.D., hlavní autorka metody Mgr. Lea Takács, Ph.D.). Aplikačním garantem tohoto grantu byl Národní pedagogický ústav (NPI).

Ve výzkumu prezentovaném v empirické části práce se zaměřím na ověření hypotézy, že chování dětí v předškolním věku (konkrétně agresivní chování, seberegulace, soustředění, prosociální chování, internalizující problémy a sociální kompetence) má vliv na školní úspěšnost a školní adaptaci u dětí v mladším školním věku. Druhá ověřovaná hypotéza se zaměřuje na stejný vztah, je však rozšířená o rodičovské zapojení jakožto potenciální moderátor efektu chování na školní úspěšnost dětí. Cílem studie je tematicky navázat na již realizované zahraniční výzkumy, které uvádějí, že behaviorální charakteristiky ve smyslu externalizujících (Coie et al., 1995; Chen et al., 2010; Moilanen et al., 2010; Moilanen et al., 2010; Rubin et al., 2006) a internalizujících (Pedersen et al., 2019) symptomů mají negativní vliv na školní úspěšnost i školní adaptaci u dětí v mladším školním věku, a ověřit efekt behaviorálních charakteristik na vzorku českých dětí.

## **I. Teoretická část**

### **1. Školní úspěšnost**

Základní pilíře úspěchu ve školním prostředí jsou u dětí položeny již před zahájením školní docházky. V předškolním období se intenzivně formují klíčové dovednosti a kompetence, které dětem následně slouží během jejich školní docházky. Školní úspěch v prvních letech školní docházky není pouze indikátorem školního výkonu, ale má vliv na širokou škálu aspektů života (Sarif, 2022). Školní úspěšnost v mladším školním věku ovlivňuje nejen následnou vzdělávací dráhu dětí, ale může mít dalekosáhlé důsledky pro jejich profesní dráhu, sociální interakce, finanční stabilitu a celkové duševní a fyzické zdraví v dospělosti (Chen et al., 1997).

Školní úspěšnost nemá v odborných pramenech ustálenou definici, není tedy jednoznačné, co všechno pojem zahrnuje a podle čeho se úspěšnost dítěte ve škole posuzuje. Pedagogický slovník však školní úspěch definuje dvojím způsobem, a to jako: 1) Zvládnání nároků a požadavků školy, které se odráží v pozitivním hodnocení školního prospěchu. 2) Výsledek kooperace ve vztahu učitel-žák vedoucí k dosažení vytyčených vzdělávacích cílů (Průcha et al., 2013). Jako protipól uvádějí stejní autoři i definici školního neúspěchu, projevujícího se především selháváním v oblasti školního prospěchu a negativními změnami postoje žáků k učení (Průcha et al., 2013).

V prvních letech školní docházky je školní úspěšnost obvykle hodnocena na základě schopnosti dítěte plnit požadavky v jednotlivých oblastech základního trivía, tedy ve čtení, psaní a matematice. Koncept školní úspěšnosti lze chápat však i z širší perspektivy. Někteří autoři proto pod školní úspěšnost zařazují schopnost dítěte efektivně se adaptovat na školní prostředí a zvládat nároky školy včetně dodržování školních pravidel a přizpůsobení se školnímu režimu (Eoh et al., 2022), začlenění se do třídního kolektivu a budování sociálních vztahů (Kington & Blackmore, 2021) či angažovanost ve škole a chuť se vzdělávat (Estévez et al., 2021).

Jak již bylo zmíněno výše, školní úspěšnost hraje pro dítě významnou roli v jeho budoucím osobním i profesním rozvoji (Chen et al., 1997). Školní úspěch je klíčem k přístupu k dalšímu vzdělání a kvalifikovanému zaměstnání v budoucnosti. Děti mladšího školního věku, které dosahují výborných akademických výsledků, mají vyšší šanci na návazné studium na středních školách dle vlastní preference, na absolvování prestižních vysokých škol a na následné získání kvalitních pracovních příležitostí (Levin et al., 1971; Mazzotti et al., 2016). Kvalitní vzdělání zprostředkovává nejenom znalosti a dovednosti potřebné pro úspěch v konkrétní profesi, ale také příležitost k učení se novým věcem a schopnost přizpůsobovat se změnám na trhu práce. Tímto způsobem školní úspěch vytváří dobrý základ pro dlouhodobý profesní růst a rozvoj. Ve škole navíc děti získávají nejen znalosti, ale rozvíjejí též dovednosti, které jsou klíčové pro úspěch v životě. Mezi tyto dovednosti patří komunikace, spolupráce, kritické myšlení a řešení problémů. Často se s nimi setkáváme pod pojmem "měkké dovednosti", což jsou nezbytné charakteristiky pro úspěch v moderním pracovním prostředí (Tripathy, 2020). Děti, které se ve škole účastní aktivit podporujících rozvoj těchto dovedností, tak mají větší šanci na úspěch v profesním životě a na vytváření pozitivních mezilidských vztahů.

Školní úspěšnost má také významný vliv na sociální vztahy a emoční pohodu dětí. Děti, dosahující dobrých výsledků ve škole, mají často vyšší sebevědomí a zažívají častěji pocity úspěchu. To může pozitivně ovlivnit jejich vztahy s vrstevníky a celkový pocit spokojenosti (Gallardo et al., 2016). Naopak žáci, kteří mají problémy se školním prospěchem, mohou zažívat stres a úzkosti spojené s nedostatečným sebevědomím (Gedda-Muñoz et al., 2023). Podpora školního úspěchu dětí je proto klíčová pro jejich celkový sociální a emoční rozvoj.

Vzhledem k zásadním dopadům školní úspěšnosti pro další život dítěte, je důležité, aby rodiče, učitelé a celá společnost podporovali děti v pozitivním postoji ke vzdělávání a pomáhali jim dosahovat úspěchu ve škole i v životě.

Vzdělávací sektor veřejného školství se stále více zaměřuje na rané dovednosti, přičemž pedagogové a političtí činitelé hledají způsoby, jak zmírnit rostoucí rozdíly ve výsledcích vzdělávání napříč zemí (Cabral-Gouveia et al., 2023). Cesty

k budoucím školním výsledkům se často formují v raných letech, kdy se předškolní děti učí důležité dovednosti, které slouží jako základ pro dovednosti potřebné k úspěchu ve škole. Studie kolektivu autorů zdůrazňuje, že děti, které vstupují do školy s ranými matematickými či předčtenářskými dovednostmi, mají v budoucnu lepší předpoklady k dosažení školní úspěšnosti, než je tomu u jejich vrstevníků, kteří tyto dovednosti nemají (Duncan et al., 2007). Například American Institutes for Research (AIR) (2013) publikoval komplexní přehled ukazatelů, prediktorů a jiných faktorů spojených s úspěšným ukončením středoškolského vzdělání a úspěchem na vysoké škole. Zpráva zdůrazňuje, že projevy chování žáků, které mají vliv na jejich budoucí vzdělávání, lze vyzorovat již v prvních ročnících základní školy. Tato zjištění jsou výzvou pro pedagogické pracovníky. Jejich úkolem by mělo být sledování raných matematických a předčtenářských dovedností, které mohou do určité míry předpovědět školní úspěšnost či neúspěšnost v následujících ročnících školní docházky. To napomůže k efektivnějšímu zachytu žáků, kteří vykazují nedostatečnou míru těchto dovedností a potřebují zvýšenou podporu pro jejich rozvoj (Hein et al., 2013). Díky včasnému zachytu a podpurným opatřením můžeme dosáhnout nižšího počtu žáků ohrožených školní neúspěšností z důvodu špatného školního výkonu.

Z předešlého odstavce vyplývá, že je stěžejní identifikovat rizikové faktory školní neúspěšnosti ještě před zahájením školní docházky. Díky včasné identifikaci dětí ohrožených školní neúspěšností je možné poskytnout jim včasnou podporu a intervenovat v situacích, které by mohly vést k potenciálnímu selhávání.

### **1.1. Rizikové faktory školní úspěšnosti**

Jak již bylo nastíněno výše, výzkumy ukazují, že faktory ovlivňující školní úspěšnost, lze zachytit již před nástupem dítěte do školy. Nejranějšími faktory s efektem na školní úspěšnost jsou prenatální a perinatální faktory, jako jsou například rizikové chování matky během těhotenství, termín porodu či kojení (Englerová & Takács, 2020). Důležitou roli hraje také kognitivní a řečový vývoj dítěte, jakož i sociálně-emoční faktory. Děti se liší co do schopnosti seberegulace i v sociálních dovednostech, které mohou predikovat jejich budoucí úspěch ve škole (Morrison et al., 2010; Smithers et al., 2018; Ursache et al., 2012). Další faktory,

jako je temperament, emoční a behaviorální problémy či rodinná situace, mají také významný vliv na budoucí úspěšnost dítěte ve škole (Al-Hendawi, 2013; Gauffin et al., 2013). Protektivní nebo rizikové prostředí, ve kterém se dítě vyvíjí, může hrát v jeho úspěchu ve škole rovněž určitou roli. Rizikové faktory zahrnují socioekonomický status rodiny, dostupnost podpůrných zdrojů, chování rodičů a stabilitu rodinných vztahů (Anthony et al., 2014; Augustine & Crosnoe, 2010; Claessens et al., 2014; Sektnan et al., 2010).

### *Sociodemografické faktory*

Ukazuje se, že jednotlivé faktory zahrnuté v socioekonomickém statutu mají efekt na kognitivní vývoj dětí i jejich školní výkon. Zvláště ohrožené jsou děti dlouhodobě žijící v chudobě, avšak i mírná forma materiální tísně může negativně ovlivnit školní výsledky dětí (Martens et al., 2014). Studie (Workman, 2022) poukazuje i na významnou roli v nerovnosti ve školních výsledcích mezi dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin a dětmi z příjmově silnějších rodin s lepším sociálním postavením, která se nazývá „socioekonomický gradient“. Socioekonomický gradient se vyskytuje napříč zeměmi a může ovlivňovat úspěch dětí ve vzdělávacím procesu. Studie uvádějí, že mnoho dětí ze sociálně znevýhodněných rodin navíc předčasně ukončuje školní docházku, což má dramatický dopad na jejich budoucí směřování (Winding & Andersen, 2015).

Dalším rizikovým faktorem vedoucím ke špatným školním výsledkům je nepříznivé prostředí mimo školu. Studie uvádí, že faktory spojené s místem bydliště, tedy kombinace sociálních, ekonomických a demografických charakteristik obyvatelstva, rovněž ovlivňují školní výsledky dětí (Martens et al., 2014). Například bylo dokázáno, že vyšší soudržnost v sousedství vedoucí k emoční podpoře matky, pomoci s péčí o dítě či placením účtů je spojena s lepšími verbálními dovednostmi u malých dětí (Kohen et al., 2002). Naopak segregace nízkopříjmových rodin do jedné čtvrti může dětem z těchto rodin vytvářet ztížené podmínky pro rozvoj důležitých předškolních dovedností souvisejících s pozdějším školním úspěchem (Leventhal & Dupéré, 2019).



### *Prenatální a perinatální faktory*

Životospráva a rizikové chování matky během těhotenství, zdravotní problémy matky či průběh porodu jsou dalšími rizikovými faktory spojenými se školní neúspěšností. Studie ukazují, že příliš nízká váha, obezita (Basatemur et al., 2013) i výrazné výkyvy váhy matky během těhotenství (Huang et al., 2014) mohou vést u dětí k horším školním výsledkům. Faktorem, který měl naopak pozitivní efekt na výkony dětí v jazykových testech a matematice, byl aktivní pohyb matek před těhotenstvím i během něj. Tento efekt vyšel statisticky významně však pouze u chlapců (Esteban-Cornejo et al., 2016). Vliv rizikového chování matky v podobě pravidelné konzumace alkoholu či kouření cigaret během těhotenství na vývoj plodu je zjištěno, ke kterému odborníci došli již v minulém tisíciletí. Ukazuje se, že ke zhoršenému školnímu výkonu vede nejen kouření samotné matky během těhotenství, ale i pasivní kouření těhotné matky ve formě pobytu v zakouřeném prostředí (Nguyen-Hoang & Yeung, 2018). U konzumace alkoholu v těhotenství byla prokázána problematičnost jak u pravidelné denní konzumace, která negativně ovlivňovala výsledky testů zaměřených na jazyk, čtení, matematiku a přírodovědné znalosti (Alati et al., 2013), tak u nárazové konzumace (Goldschmidt et al., 2004). Nepravidelná konzumace alkoholu, především u žen v prvním trimestru těhotenství, vedla k celkově horší školní úspěšnosti dětí v mladším školním věku v porovnání s dětmi matek, které alkohol během těhotenství nekonzumovaly (Goldschmidt et al., 2004).

Ze zdravotních problémů v těhotenství byl zkoumán například diabetes mellitus a jeho efekt na školní úspěšnost. Studie ukazuje, že tato diagnóza souvisí s horšími výsledky v psaní u dětí mladšího školního věku (Moore et al., 2014). Na horší výsledky dětí v oblasti matematiky má vliv snížená funkce štítné žlázy u matky (Noten et al., 2015). Efekt psychiatrických onemocnění těhotných matek na školní výsledky jejich dětí je na základě závěrů dosavadních studií nejednoznačný. Studie Lin et al. (2017) však poukazuje na statisticky významný negativní efekt schizofrenie matky na výkony dítěte ve čtení a na negativní efekt depresivních symptomů matky na výkony v psaní, hláskování a matematice.

Horší školní výsledky ve čtení, hláskování i matematice vykazují na prvním stupni základní školy nedonošené děti v porovnání s dětmi narozenými na termín (Allotey

et al., 2018). Pozitivní efekt na školní výkon dětí může mít kojení (Kim et al., 2017), podle jiných studií je však skutečným důvodem lepších školních výsledků vyšší socioekonomický status, neboť dle statistik jsou delší dobu a častěji kojeny děti starších a vzdělanějších matek (Gibbs & Forste, 2014; Horwood & Fergusson, 1998).

#### *Zdravotní problémy dítěte*

Studie ukazují, že děti častěji hospitalizované (Bortes et al., 2018), s vyšší nemocností či zdravotními problémy různého typu (Hughes et al., 2021; Shaw et al., 2015) jsou ohroženy špatnými školními výsledky výrazněji než jejich vrstevníci bez zdravotních problémů. Vliv na školní úspěšnost může mít jak samotná konkrétní zdravotní komplikace (Shaw et al., 2015), tak i vyšší absence ve škole v důsledku nemoci (Klein & Sosu, 2024).

#### *Kognitivní schopnosti dítěte*

Kognitivní schopnosti jsou jedním z důležitých faktorů souvisejících se školní úspěšností, neboť byl mezi těmito dvěma proměnnými prokázán oboustranný vztah. Ukázalo se, že školní úspěšnost v podobě výkonů ve čtení a matematice u žáků mladšího školního věku se navzájem ovlivňuje s kognitivními funkcemi jako jsou exekutivními funkce a pracovní paměť žáků (Peng & Kievit, 2020).

Mezi kognitivní funkce řadíme i řeč, což je mj. jedna z kompetencí rané gramotnosti dětí. Definice rané gramotnosti se zaměřuje na povahu znalostí, dovedností a postojů, které předcházejí učení se číst a psát v prvních ročnících základní školy. Důležitost této fáze spočívá v tom, že děti, které vstupují do školy, mají již určité znalosti o písmenech a jejich zvukové podobě, zkušenosti s různými formami tištěného textu, zároveň mají širokou slovní zásobu, rozumí syntaxi a dokážou se bez problémů dorozumět pomocí verbálního projevu (Brown, 2014).

Právě raná gramotnost je dalším z významných prediktorů školní úspěšnosti dětí. Důkazy z longitudinálních studií naznačují, že kompetence rané gramotnosti mají vliv na pozdější školní úspěšnost v různých oblastech. Například National Early Literacy Panel, panel pod Národním institutem zdraví dětí a lidského vývoje Eunice Kennedy Shriver v USA (2010) uvádí, že slovní zásoba v mladším školním věku je silným prediktorem pro schopnost čtení. Studie také naznačují, že rané dovednosti

ve čtení souvisí s matematickými dovednostmi na základní škole (Cooper et al., 2014).

Kromě přímého vlivu má raná gramotnost také nepřímý vliv na školní úspěšnost. Studie zkoumající vztah mezi sociálními dovednostmi a gramotností ukazuje, že nízká úroveň rané gramotnosti může predikovat agresivní chování u dětí, jeden z rizikových faktorů školního neúspěchu (Miles & Stipek, 2006).

Dalším faktorem souvisejícím s kognitivními schopnostmi, především s myšlením a řešením problémů, jsou matematické dovednosti. Důležitost matematických dovedností v raném věku v souvislosti se školním výkonem je zdůrazněna v různých studiích. Například schopnost počítat a porozumět významu čísel a jejich vztahům v předškolním nebo školním věku predikuje pozdější úspěch v matematice a čtení na základní škole (Claessens & Engel, 2013). Důležité je zejména porozumění hodnotě čísel, schopnost rozlišit množství a identifikovat chybějící čísla v řadách (Jordan et al., 2003).

Závěry těchto studií poukazují na to, že úsilí vložené do rozvoje matematických dovedností již v předškolním a raném školním věku má dlouhodobé pozitivní dopady na školní úspěšnost dětí. Pro vzdělávání to znamená důraz na poskytnutí dostatečných příležitostí pro rozvoj matematických dovedností prostřednictvím hravých a interaktivních metod, které podporují porozumění matematickým konceptům a jejich aplikaci v různých kontextech (Jordan et al., 2003).

Dalším prediktorem školní úspěšnosti v prvních letech školní docházky je psaní. Psaní je dovedností, kterou se dítě učí po zahájení školní docházky, je však žádoucí, aby dítě vstupovalo do školy s grafomotorickými a vizuomotorickými dovednostmi, na kterých je dovednost psaní založená. Problémy v oblasti jemné motoriky, a především grafomotoriky jsou jedním z možných prediktorů školní neúspěšnosti u dětí v mladším školním věku (Contreras Jordán & Infantes-Paniagua, 2021).

Stěžejní oblastí kognice jsou rovněž exekutivní funkce, mezi něž patří inhibice naučených a automatických reakcí, pracovní paměť a volní pozornost (Lan et al., 2011). Je dokázáno, že exekutivní funkce v předškolním věku souvisí se školní

zralostí (Blair, 2016) i klíčovými školními dovednostmi, jako jsou čtení psaní a počítání (Clark et al., 2010; Willoughby et al., 2012). Ukazuje se, že schopnost potlačit automatické či předem naučené reakce má významný vliv především na výsledky v matematice, volní pozornost predikuje výkony v matematice i ve čtení (Lan et al., 2011).

## **2. Behaviorální charakteristiky dětí v předškolním věku**

Tato kapitola se zaměřuje na behaviorální charakteristiky dětí v předškolním období, přičemž shrnuje typické projevy chování, sociálně-emoční vývoj, projevy temperamentu a v neposlední řadě externalizující a internalizující symptomy.

Behaviorální charakteristiky dětí se vyznačují rozmanitostí a dynamikou, ačkoliv má každý jedinec své individuální charakteristiky a tempo rozvoje, existují určité obecné trendy a vzorce chování, které lze ve vývoji pozorovat. Tato kapitola se snaží poskytnout přehled těchto charakteristik a nabízí základ pro hlubší porozumění vývoji chování v předškolním období.

Během předškolního věku dochází ke kvalitativním změnám jeho chování a vztahování se ke světu i ostatním lidem. Předškolní dítě se učí navazovat vrstevnické vztahy, které mu umožňují rozvíjet sociální dovednosti (Flook et al., 2019). Dále rozvíjí své kompetence v oblasti emocí – učí se vyjadřovat své emoce, adekvátně reagovat na emoce druhých (Halberstadt et al., 2001) a regulovat pocity u sebe sama (Cole et al., 2004). Svou roli v projevech chování hraje i temperament. Děti se liší ve schopnosti adaptace na nové prostředí či v náchylnosti k negativitě a špatné náladě (Putnam & Rothbart, 2006).

### **2.1. Sociálně-emoční vývoj v předškolním věku**

V rámci sociálně-emočního vývoje dochází během předškolního období k významným změnám, z ryze egocentrického myšlení se dítě dostává do fáze, kdy už je schopno částečně nahlížet i na potřeby ostatních, učí se dodržovat společenské normy, plnit sociální očekávání druhých a regulovat své emoce (Denham & Burton, 2003). Během předškolního období dochází u dětí k proměnám sociálních dovedností a sociálního uvažování, jejich emočního porozumění a regulace emocí, jejich sebeuvědomění a sebeovládání (Denham & Burton, 2003).

#### *Emoční vývoj*

Ve vývoji emocí u předškolních dětí jsou klíčové dva hlavní úkoly – naučit se vyjadřovat a ovládat vlastní emoce. Během předškolního věku jsou děti na začátku své cesty ve vzdělávacím prostředí, a je proto důležité, aby se naučily vyjadřovat

své emoce vhodným způsobem a také je regulovat podle kontextu. Schopnost vyjadřovat emoce vhodným způsobem může ovlivnit, jak jsou děti vnímány svými vrstevníky a učiteli, přičemž pozitivní vyjádření emocí může přispět k lepší sociální integraci a přijetí v kolektivu vrstevníků (Denham et al., 1990; Denham et al., 2003; Shin et al., 2011).

Emoční regulace umožňuje dětem efektivně reagovat na různé situace, jako jsou například následování pokynů, dělení se s ostatními, čekání na řadu během hry nebo plnění úkolů (Graziano et al., 2007; Howse et al., 2003; Shields et al., 2001). Děti, které dobře zvládají ovládat své emoce, mají pozitivní vztahy s vrstevníky i učiteli a dobře se adaptují na prostředí školky. Předškoláci, kteří mají problémy regulovat své emoce, reagují často nepřiměřeně situaci, například projevy silných emocí nebo destruktivním či agresivním chováním. To vede k problémům v sociálních interakcích i vyššímu riziku školní neúspěšnosti v mladším školním věku (Miller et al., 2004; Miller et al., 2006).

### *Vrstevnické vztahy*

Schopnosti navazovat vrstevnické vztahy a tvořit přátelství jsou klíčové pro rozvoj sociálně-emočních kompetencí předškolních dětí. Během interakcí s vrstevníky jsou děti vystaveny reakcím druhých, jejich názorům či emocím, což jim pomáhá překonat egocentrický pohled na svět a vnímat i potřeby druhých. Tyto zkušenosti pak mohou být základem pro rozvoj schopnosti řešit konflikty a spolupracovat (Guralnick, 1993; Topping & Ehly, 1998). Naopak u dětí, které mají problém vytvářet pozitivní vrstevnické vztahy, byly prokázány nedostatky v oblasti herních dovedností, schopnosti domluvit se nebo udělat kompromis, spolupráci během hry či respektování pravidel skupiny (Webster-Stratton & Lindsay, 1999).

První vrstevnické vztahy a rané formy přátelství se začínají objevovat na pomezí batolecího a předškolního období (Howes et al., 1988; Lenz et al., 2021). Kvalita a hloubka přátelských vrstevnických vztahů se během předškolního období zvyšuje, mezi přátelskými vztahy a ostatními vrstevnickými vztahy je pozorovatelný rozdíl ve způsobu interakce. Předškolní děti při kontaktu s kamarády iniciují více sociálních interakcí a projevují složitější herní chování (Rubin et al., 1998).

Socializace v podobě navazování vztahů je přirozenou potřebou, která je v předškolním období podpořena docházkou do předškolního zařízení. Děti v předškolním věku tak mají možnost se setkávat se stabilní skupinou vrstevníků, což jim dává příležitost k vrstevnickým interakcím a formování přátelských vztahů (Camilli et al., 2010). Ukazuje se, že kamarády si předškolní děti nevybírají pouze v závislosti na frekvenci setkávání s danými vrstevníky, ale i na jejich temperamentových charakteristikách a pohlaví. Zdá se, že přirozenou tendencí dětí je vybírat si k sobě kamarády, kteří jsou jim podobní v pohlaví, úrovni energie a schopnosti regulovat emoce (Gleason et al., 2005).

Předškolní děti, které jsou kolektivem přijímané, mají lepší dovednosti v oblasti sociální interakce (Gottman et al., 1975) a vykazují vyšší míru prosociálního dovedností jako je naslouchání či poskytování pomoci druhým (Shin et al., 2011), v porovnání s nepřijímanými vrstevníky. U dětí, které mají problémy s navazováním vrstevnických vztahů a nejsou vrstevníky přijímány, se s větší pravděpodobností, v porovnání vrstevníky, objevují externalizující symptomy (Erwin, 1994).

### *Prosociální chování*

Součástí sociálně-emočního vývoje dětí je rovněž rozvoj prosociálního chování – záměrných činů za účelem naplnit potřeby druhých (Dunfield & Kuhlmeier, 2013; Svetlova et al., 2010; Tomasello, 2016). Významnou roli při utváření prosociálního chování hrají sociální pravidla a očekávání recipročního chování (Kuhlmeier et al., 2014; Tomasello, 2016). To se u předškolních dětí projevuje prosociálním chováním, které je založeno na dodržování společenských norem, jako je například pozdrav či poděkování. Dalšími projevy prosociálního chování v předškolním věku je schopnost empaticky jednat v zájmu vrstevníků, např. snaha utiřit plačícího kamaráda či porozumění potřebám kamaráda a poskytnutí pomoci k jejich uspokojení (Salerni & Caprin, 2022). Pozitivní chování vůči druhým je proto spojováno se sociální kompetencí (Flook et al., 2019; Laible et al., 2014). Předškolní děti, které se dokáží chovat prosociálně, častěji pozitivně interagují s vrstevníky a jsou lépe přijímány v kolektivu (Farina & Belacchi, 2022).

S prosociálním chováním u předškoláků se pojí také lepší porozumění emocím druhých a rozvoj komunikačních dovedností (Conte et al., 2018).

Studie zkoumající vliv předškolního vzdělávání na rozvoj prosociálního chování došly k rozdílným závěrům. Zatímco některé manifestují častější projevy prosociálního chování u dětí chodících do mateřské školy či jeslí (McCormick, 2018; Quigley & Hall, 2016), jiné u dětí navštěvujících předškolní zařízení poukazují na zvýšenou neposlušnost a agresivitu (McCartney et al., 2010).

## **2.2. Temperament**

Důležitým faktorem ovlivňujícím projevy dítěte je temperament, definovaný jako „rozdíly v reaktivitě a regulaci, ovlivněné dědičností, zráním a získanými zkušenostmi“ (Rothbart & Derryberry, 1981). Podstatou teorie temperamentu je, že stejné podněty v identickém prostředí mohou mít velmi rozdílný efekt na prožívání dvou dětí, které mají rozdílný temperament, liší se tedy v reaktivitě a regulaci. Projevy temperamentu můžeme pozorovat již od narození (Rothbart, 1986). Temperament je relativně stabilní součástí osobnosti a jeho charakteristiky tak mají do jisté míry vliv na celý jeho život. Nedávná studie potvrdila stabilitu temperamentu od předškolního věku do adolescence, navzdory tomu, že se jedná o období změn a zrání osobnosti (Posner & Rothbart, 2007).

Soudobé studie ukazují, že temperamentové charakteristiky jsou založeny na dědičnosti zhruba z jedné čtvrtiny, zbylé tři čtvrtiny variance tvoří unikátní faktory prostředí, které je potřeba v budoucích studiích lépe prozkoumat (van Wijk et al., 2019).

### **2.2.1. Teorie temperamentu**

Klasický model Thomase a Chessové (Chess et al., 1963) definuje na základě projevů chování kojenců devět temperamentových kategorií: úroveň aktivity, pravidelnost biologických funkcí (cyklus bdění a spánku), reakci na nové situace, adaptabilitu na potřebu změny v zavedených vzorcích chování, podnětový práh, kvalitu převažující nálady, intenzitu exprese nálady, odklonitelnost pozornosti při trvajícím činnosti a rozsah pozornosti spolu se stupněm vytrvalosti při řešení



obtížného úkolu (Chess et al., 1963). Zároveň rozpracovává temperamentovou typologii čítající tři typy temperamentu u dětí v raném věku: snadný temperament, zahrnující pravidelnost biologických funkcí, pozitivní reakce na nové podněty, převážně pozitivní náladu a rychlou adaptaci na změny; obtížný temperament, který je opakem snadného temperamentu; a tzv. „slow-to-warm-up“ temperament, který se vyznačuje pomalou adaptabilitou a mírně negativními reakcemi na nové podněty.

Další významnou teorií temperamentu 20. století je model EAS Busse a Plomina (Buss & Plomin, 1975). Akronym EAS obsahuje tři dimenze osobnostních rysů, které jsou pozorovatelné od narození, jsou ovlivněny dědičnými predispozicemi a zůstávají hlavními rysy i v průběhu života. První dimenzí je emocionalita, charakteristika týkající se individuálních rozdílů v emoční reaktivitě a intenzitě prožívání. Lidé s vysokou emocionalitou obvykle prožívají intenzivněji pozitivní i negativní emoce, jsou citliví vůči emocionálním podnětům a může pro ně být náročné regulovat své emoce. Naopak pro jedince s nízkou emocionalitou je typická vyrovnanost a nižší emocionální reaktivita. Zároveň pro ně nemusí být přirozené projevat své emoce tak otevřeně, jako je tomu u lidí s vysokou emocionalitou. Další dimenzí temperamentu v modelu EAS je aktivita. Je definována potřebou fyzické činnosti, životním tempem jedince a preferovanou mírou aktivity. Jedinci s vysokou úrovní aktivity obvykle disponují větším množstvím fyzické energie oproti ostatním jedincům. Může se proto zdát, že jsou často neklidní, neboť potřebují mít možnost být v pohybu a fyzicky stimulováni. Nízká úroveň aktivity se může projevovat pomalejším životním tempem, preferencí klidnějších aktivit a nižším zájmem o fyzicky náročné činnosti. Poslední dimenzí je sociabilita, míra preference společnosti jiných lidí. Jedinci s vysokou mírou sociability se obvykle cítí komfortně v sociálních situacích, vyhledávají společnost ostatních a těší se ze vzájemných interakcí. Naopak nízká míra sociability je spojována s rezervovaností a introverzí. Lidé s nízkou mírou sociability obvykle preferují samotu či menší okruh blízkých přátel před sociálními interakcemi ve velké skupině lidí. Původní model EAS zahrnoval ještě dimenzi impulzivity, která byla později odstraněna, neboť nebyla prokázána dostatečná stabilita tohoto rysu osobnosti. Zároveň se objevila pochybnost, zda je impulzivita podmíněna dědičně (Buss & Plomin, 1975).

K temperamentovému modelu EAS se váže dotazník hodnotící výše zmíněné dimenze. Existuje ve třech verzích – sebehodnotící, pro rodiče a pro učitele. Otazník obsahuje 20 otázek zaměřených na čtyři sledované dimenze: emocionalitu, aktivitu a sociabilitu, ke kterým byla později zahrnuta ještě dimenze zdrženlivosti (Mathiesen & Tambs, 1999).

Klíčovou teorií, ze které vychází mnoho studií zaměřujících se na souvislosti temperamentu u dětí, je teorie Mary Rothbartové (Rothbart, 2011), která pracuje se třemi dimenzemi temperamentu surgencí, negativní afektivitou a volní kontrolou (Rothbart et al., 2001). První faktor, surgence, má blízko osobnostní dimenzi extravertze a popisuje chování dítěte charakterizované impulzivitou, nízkou mírou zdrženlivosti, vysokou úrovní aktivity a intenzivním hledáním potěšení. Negativní afektivita, druhý faktor, koresponduje s neuroticismem a je charakterizován vysokou nestabilitou nálad a sklony k intenzivnějšímu prožívání negativních emocí jako je strach, smutek, hněv/frustraci. Poslední faktor, volní kontrola, se podobá faktoru svědomitosti a zaměřuje se na schopnost dítěte záměrně kontrolovat impulzy a řídit své chování. Faktor zahrnuje smyslovou citlivost, inhibiční kontrolu, zaměřenou pozornost a klidné prožívání radosti (Rothbart et al., 2001).

### **2.2.2. Projevy temperamentu v předškolním období**

Předškolní věk je obvyklým obdobím nástupu dítěte do předškolního zařízení, který je spojený s velkými změnami v každodenní rutině dítěte. Předškoláci jsou tak často vystaveni novým zkušenostem, např. odloučení od rodičů, adaptaci na kolektiv mateřské školy či jeslí, přizpůsobení se novému režimu a pravidlům. Nejistota spojená s těmito neznámými situacemi u dětí zvyšuje pocity strachu a nejistoty. Míra těchto pocitů a schopnost adaptace na nové prostředí je u každého dítěte individuální, zčásti se však odvíjí od temperamentových charakteristik.

Ukazuje se, že nejistoty spojené s novými zážitky či neočekávanými změnami mohou zvýšit negativní emoční reaktivitu, což negativně ovlivňuje adaptivní chování (Morriss et al., 2022). Děti s vyšší emoční reaktivitou mohou být více ovlivněny těmito negativními emocemi, což může vést k horší schopnosti adekvátně reagovat na nečekané situace (Kagan, 1997). K lepší adaptaci na nové

prostředí může pomoci inhibiční kontrola, schopnost jednotlivce regulovat své emoční a behaviorální reakce na základě vyhodnocení sociální situace (Pérez-Edgar et al., 2011) i sociálně-emoční dovednosti, které snižují nejistotu v nových situacích (Verron & Teglassi, 2017).

Na každodenní fungování předškolního dítěte má vliv i faktor surgence. Ukazuje se, že děti v předškolním věku s vysokou úrovní aktivace mohou projevat nadměrnou zvědavost v nových situacích spojenou s opomíjením pravidel a norem slušného chování (Sallquist et al., 2009). Naopak, děti s nízkou úrovní aktivace mohou být opatrné a vyhýbavé vůči novým zkušenostem (Hipson & Séguin, 2016).

### **2.3.Externalizující problémy**

Externalizující problémy u předškolních dětí zahrnují agresivní chování a problémy se soustředěním (Achenbach & Rescorla, 2001). Tyto problémy mohou být představovány nedostatkem vizuálně-motorických, kognitivních a sociálních dovedností (Breslau & Chilcoat, 2000; Davis et al., 2005; Harpin, 2005). Předškolní děti s externalizujícími symptomy vykazují větší sklony k impulzivě a nadměrné aktivitě než jejich vrstevníci. Zároveň je u předškoláků s externalizujícími problémy, v porovnání s ostatními dětmi, patrná horší seberegulace, nižší tolerance vůči frustraci a snížená schopnost soustředění (Cormier, 2008; Modesto-Lowe et al., 2008).

Agresivní chování se projevuje jako úmyslné jednání s cílem způsobit druhému bolest, stres či škodu (Helmsen et al., 2012). Může se projevovat fyzicky – dítě druhého bouchne, kopne, šťouchne či strčí, ale i verbálně – agresor na druhé křičí, posmívá se či nadává druhým, zesměšňuje jejich výtvořky (Goldstein & Naglieri, 2011). Projevy agresivního chování se liší v závislosti na pohlaví. Chlapci častěji vykazují fyzickou agresivitu v porovnání s dívkami, zatímco dívky se obvykle uchylují spíše k verbální agresii (Murray-Close et al., 2007). Studie ukazují, že chlapci se chovají agresivněji než dívky (Beyer et al., 2012; Graves et al., 2012), což může souviset se sociálním očekáváním a rozdílnými výchovnými praktikami vztahujícími se k jednotlivým pohlavím (Cole et al., 2003).

Problémy se soustředěním se u předškolních dětí projevují sníženou schopností ignorovat rušivé podněty, problémy s udržením pozornosti, zvýšenou impulzivitou

a problémy s plánováním a organizací svých aktivit (Breslau & Chilcoat, 2000; Davis et al., 2005). Děti s problémy se soustředěním v praxi předškolního vzdělávání špatně zvládají plnit pokyny učitelů a zaměřovat svou pozornost na řízené aktivity (Davis et al., 2005).

Ukazuje se, že externalizující symptomy u předškolních dětí mají souvislost s temperamentovými charakteristikami (Gartstein et al., 2012). Bylo prokázáno, že nízká míra volní kontroly v batolecím věku zvyšuje riziko externalizujících symptomů v předškolním období. Vyšší riziko externalizujících symptomů v předškolním věku bylo prokázáno taky v souvislosti s vyšší mírou surgence a některými charakteristikami negativní afektivity (Gartstein et al., 2012).

Externalizující symptomy u dětí souvisí také s vývojem exekutivních funkcí (Barkley, 2018), souborem kognitivních procesů, které umožňují plánování a regulaci chování v souladu s vnějšími podmínkami. Deficity v oblasti exekutivních funkcí se projevují v předškolním věku neschopností ovládat svoje jednání v sociálních situacích, tedy například nevhodným chováním v obchodě, „skákáním druhým do řeči“ či problémy počkat, až na jedince přijde řada (Volckaert & Noël, 2015). Nedostatky v exekutivních funkcích mohou mít u předškolních dětí za následek zvýšenou impulzivitu a nepředvídatelnost v chování, což se může projevovat silnými výbuchy emocí či verbální agresivitou (Liu, 2004), naopak rozvoj exekutivních funkcí u předškolních dětí vede ke snížení externalizujících symptomů (Volckaert & Noël, 2015).

### *Poruchy chování*

Porucha chování, související s externalizujícími symptomy, je charakterizována chováním, které porušuje práva ostatních nebo hlavní společenské normy přiměřené věku (American Psychiatric Association, 2013). Odhaduje se, že postihuje přibližně 10 % dětí (Nock et al., 2007). Typickými projevy jsou frekventované a intenzivní výbuchy vzteku, lhaní, opoziční chování vůči autoritě, nadměrná agresivita vůči vrstevníkům, iniciování konfliktů, ničení věcí, krádeže, případně krutost k lidem či zvířatům (Murray & Farrington, 2010). Ačkoli některé ze symptomů nejsou relevantní pro děti předškolního věku, mnoho symptomů

se může objevit již v předškolním období. Není však jasné, jak brzy je možné tuto poruchu diagnostikovat (Keenan et al., 2007). Předpokládá se totiž, že některé výše zmíněné projevy chování jsou běžné i u neurotypicky se vyvíjejících dětí a mohou představovat normální vývojové fáze. Studie však ukazují, že stanovená diagnóza poruchy chování na začátku předškolního období predikuje opětovné stanovení diagnózy před nástupem do školy (Rolon-Arroyo et al., 2014). Stejná studie dochází k závěru, že externalizující symptomy jsou rizikovým faktorem poruchy chování, stanovení diagnózy poruchy chování u dětí bez externalizujících symptomů je velmi ojedinělé (Rolon-Arroyo et al., 2014).

Děti s diagnózou poruchy chování jsou jednoznačně skupinou ohroženou školním neúspěchem, a to především pro vliv výše zmíněných projevů na zařazení do kolektivu i vztah k autoritě učitele a povinností školní docházky (Husby et al., 2023). Projevy poruch chování ztěžují dětem navazování funkčních vrstevnických vztahů a přijetí třídním kolektivem (Mikami & Lorenzi, 2011).

#### *Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)*

Další z možných diagnóz souvisejících s externalizujícími symptomy je porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), neurobiologická porucha charakterizovaná symptomy nedostatku pozornosti, hyperaktivitou a impulsivitou (American Psychiatric Association, 2013). Projevy ADHD můžeme pozorovat na dětech již před zahájením školní docházky. Předškolní děti s ADHD se vyznačují snadnou rozptýleností pozornosti a problémy s udržení volní pozornosti na jedné konkrétní aktivitě. Dále mohou mít problémy s dokončováním započatých úkolů, sledováním pokynů či čekáním, až na ně přijde řada. Hyperaktivita bývá často patrná skrze neklid a neustálou potřebu stále se hýbat. Vliv na chování dítěte má ve značné míře i impulzivita – neschopnost kontroly impulzů a jednání bez předchozího uvážení. Projevuje se skrze náhlé reakce, nedostatek trpělivosti a nedodržování pravidel a hranic (Barkley, 2018). Přeneseme-li tyto projevy do praxe, děti s ADHD se dostávají snadno do konfliktu s autoritami pro porušování pravidel a nedostatek respektu vůči dospělým.

U dětí v mladším školním věku se pak obtíže ve smyslu ADHD mohou projevovat horší schopností soustředit se na vyučování, sníženou kvalitou plnění školních

úkolů, těžkostmi s udržení klidu během vyučování a sezení po delší dobu na jednom místě. Tyto problémy vedou k negativním dopadům na školní dovednosti dítěte, zejména v oblastech čtení, psaní a matematiky (Jangmo et al., 2019). Porucha pozornosti s hyperaktivitou může rovněž ovlivnit schopnost dítěte navazovat vztahy s vrstevníky, což může vést k sociální izolaci a problémům ve školním prostředí (Mikami & Lorenzi, 2011).

#### **2.4. Internalizující problémy**

Internalizující symptomy u dětí představují širokou škálu emočního prožívání, které je typicky zaměřené dovnitř a není externě viditelné. Tyto problémy se projevují především ve vnímání a zpracování emocí, spíše než skrze viditelné projevy, jako jsou agresivita nebo rušivé chování, které jsou typické pro externalizující symptomy (Liu et al., 2011).

Prvním internalizujícím symptomem je vyhýbavé chování, objevující se jak v kontaktu s cizími lidmi, tak v interakci s lidmi, které zná dítě ze svého okolí (Hart et al., 2000). Děti s vyhýbavým chováním jsou v interakcích s druhými mnohem méně aktivní než ostatní děti stejného věku (Schneider, 1999). Rané zkušenosti předškoláků s vyhýbavým chováním vůči interakcím s vrstevníky či úplnou izolací mohou přispívat ke vzniku obtíží v iniciaci a udržování mezilidských vztahů (Rubin et al., 2009) a k deficitům v sociálních dovednostech a schopnostech spolupráce (Bohlin et al., 2005). Předškolní děti s internalizujícími symptomy se mohou oproti ostatním dětem více vyhýbat interakcím s vrstevníky mimo jiné i proto, že zažívají nižší míru radosti ze sociálních aktivit (Rubin et al., 2009)

Nízká míra radosti souvisí s dalším internalizujícím symptomem, emoční reaktivitou. Internalizující problémy se pojí s vyšší mírou negativní emoční reaktivity, tedy vysokou úrovní podrážděnosti, smutku či strachu (Lonigan et al., 2003; Zahn-Waxler et al., 2000) a zároveň s nízkou mírou pozitivní emoční reaktivity, která u předškoláků s internalizujícími symptomy zvyšuje riziko rozvoje deprese, zvláště pak u dětí matek s diagnostikovanou depresí v anamnéze (Durbin et al., 2005).

Posledním popsaným internalizujícím symptomem je somatizace – často se objevující fyzické obtíže, nejčastěji zvýšená unavitelnost, bolesti hlavy a žaludku

bez organické příčiny (Jellesma et al., 2015). Internalizující symptomy u předškolních dětí se často zvýrazní s nástupem do mateřské školy (Bayer et al., 2011), který se pojí s odloučením od rodičů i adaptací na nové prostředí a režim. Děti v předškolním období mají zpravidla omezenou schopnost reflektovat a verbalizovat své vnitřní prožívání. Rozpoznání internalizujících symptomů u předškolních dětí tedy závisí na všímavosti rodičů a učitelů, kteří mohou vypožorovat u dětí specifika ve změnách chování a nálady.

## **2.5. Dotazníkové metody užívané ke zjištění behaviorálních charakteristik u dětí**

Tato podkapitola si klade za cíl představit existující diagnostické a screeningové nástroje zaměřené na behaviorální projevy temperamentu, emoční, sociální a adaptační dovednosti u dětí předškolního věku. Vzhledem k nízkému věku dětí se jedná o dotazníky pro rodiče, pečující osoby nebo odborníky. Důležitým cílem těchto dotazníkových metod je identifikace jednotlivých symptomů, které mohou naznačovat potřebu podpůrných opatření pro optimální vývoj dítěte a jeho následný úspěch ve školním prostředí.

Výzkumníci v oblasti diagnostiky dětí se snaží zdokonalit existující metody a vytvořit metody nové. Napříč oborovými hranicemi je kladen důraz na studium vývojových indikátorů, které mohou poukazovat na potenciální obtíže. Proces diagnostiky však čelí určitým výzvám, jako je nedostatek kapacit a finančních prostředků pro implementaci široké škály diagnostických nástrojů.

Přestože diagnostické nástroje poskytují cenné informace pro intervenci a podporu dětského vývoje, je důležité zdůraznit, že samotné použití těchto nástrojů vyžaduje obezřetnost a znalost jejich specifik. Nejnovější verze nástrojů a metod mohou zůstat nedostupné nebo nevyužité v praxi, zatímco starší verze mohou být stále používány kvůli osvědčené účinnosti či finančním omezením. Zároveň je třeba brát v úvahu dynamiku vývoje dítěte a individuální faktory, které mohou ovlivnit interpretaci diagnostických výsledků (Oakland & Algina, 2011).

Přechod od primárního screeningu k detailnější diagnostice je důležitým krokem v procesu identifikace potřeb dítěte a navrhovaných intervencí. Včasná identifikace potenciálních problémů a následné intervenční opatření mohou přispět ke zdárnému průběhu dětského vývoje.

### ***Children's Behavior Questionnaire (CBQ)***

Children's Behavior Questionnaire (CBQ) (Rothbart et al., 2001) je behaviorálním dotazníkem mapujícím temperamentové rysy u dětí od tří do osmi let. Dotazník byl vytvořen Mary Rothbartovou, která vycházela z pojetí temperamentu jakožto individuálních rozdílů v reaktivitě a seberegulaci na podkladu dědičných faktorů i získaných zkušeností (Rothbart & Derryberry, 1981). Dotazník CBQ existuje ve třech verzích – standardní, krátké a velmi krátké formě.

Vývoj velmi krátké formy dotazníku dětského chování zohlednil faktorovou strukturu objevující se u standardní i krátké verze CBQ. Předchozí analýzy faktorů konzistentně identifikovaly tři faktory reflektující osobnostní dimenze velké pětky: surgence/extraverze, negativní afektivita a volní kontrola (Goldberg, 1990).

První faktor, surgence, má blízko osobnostní dimenzi extraverze a popisuje chování dítěte charakterizované nízkou stydlivostí, vysokou aktivitou, potěšením z aktivit vysoké intenzity (např. radost z nových činností, činností vyžadujících vysokou aktivitu) a impulzivitou. Negativní afektivita, druhý faktor, koresponduje s neuroticismem a je charakterizován vyšší náchylností k negativním emocím, jako je strach, smutek, hněv či frustrace, a horší schopností utiřit se. Poslední faktor, volní kontrola, se podobá faktoru svědomitosti a zaměřuje se na schopnost seberegulace a schopnost potlačení impulzivních reakcí. Faktor zahrnuje citlivost smyslů, inhibiční kontrolu, zaměřenou pozornost a klidné prožívání radosti (Rothbart et al., 2001).

Standardní verze CBQ obsahuje 195 položek, které jsou rozděleny do 15 škál. Patnáct škál dotazníku CBQ odpovídá patnácti primárním temperamentovým rysům, jako jsou například impulzivita, stydlivost, strach, vztek/frustrace, smutek, inhibiční kontrola či citlivost smyslů (Putnam & Rothbart, 2006).



Dotazník CBQ existuje také v krátké a velmi krátké formě, které vznikly s cílem vytvoření praktičtějšího a efektivnějšího nástroje pro výzkumné účely. Krátká forma CBQ sestává z 94 položek v 15 škálách, odpovídajícím škálám standardní verze dotazníku. Children's Behavior Questionnaire – Very Short Form (CBQ-VSF) (Putnam & Rothbart, 2006), tedy velmi krátká forma dotazníku dětského chování je tvořena 36 položkami, rovnoměrně rozloženými do tří širokých škál. Tato verze dotazníku zajišťuje výzkumníkům dostatečnou reliabilitu i validitu při měření klíčových aspektů temperamentu a současně není tak náročná na finance, čas ani lidské zdroje (Putnam & Rothbart, 2006).

### ***The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)***

Dotazník The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997) je stručným dotazníkem hodnotícím atributy jako jsou problémové chování, sociální vztahy, pozornost a emocionální prožívání ve věku od 4 do 17 let. Vývoj dotazníku SDQ je reakcí na nedostatečnost již existujících metod, např. Rutterových dotazníků pro rodiče, které se zaměřují pouze negativní aspekty v rysech chování, konkrétně na emoční a behaviorální problémy. Protektivní faktory či pozitivní aspekty v chování jsou Rutterem zcela opomíjeny, v SDQ tak Robert Goodman (Goodman, 1997) zahrnuje oblasti jako prosociální chování, vztahy s vrstevníky či schopnost koncentrace.

SDQ obsahuje 25 položek rovnoměrně rozložených do 5 sledovaných škál: škály problémového chování (Conduct Problems Scale), škály emočních symptomů (Emotional Symptoms Scale), škály problémů ve vztazích s vrstevníky (Peer Problems Scale), škály hyperaktivity a nepozornosti (Hyperactivity–Inattention Scale) a škály prosociálního chování (Prosocial Scale) (Goodman et al., 1998).

Dotazník je k dispozici ve třech formách: první forma je určena pro posouzení chování dítěte rodičem či pečující osobou, druhou formu využívá pro posouzení chování dítěte pedagog a třetí je forma sebesuzovací, ta je určena dětem a dospívajícím od 11 do 17 let. Administrace dotazníku je časově nenáročná, zabere okolo 5 minut času. Každá z 25 položek je formulována jako výrok, u kterého respondenti posuzují míru jeho pravdivosti ve vztahu k chování posuzovaného

jedince. Odpověď vybírají z tříbodové stupnice možností: 0 = „není to pravda“, 1 = „spíše pravda“, 2 = „je to určitě pravda“, přičemž vycházejí z chování posuzovaného jedince v období posledních šesti měsíců. V každé škále lze tedy skórovat v rozsahu od 0 do 10. Kromě jednotlivých škál lze vyhodnotit také škálu celkových obtíží, která se skládá ze škály hyperaktivity a nepozornosti, škály emocionálních příznaků, škály problémového chování a škály problémů ve vztazích s vrstevníky. Škála prosociálního chování nemůže být zahrnuta, neboť posuzuje na rozdíl od výše zmíněných škál pozitivní rys v chování (Goodman, 1997).

### ***Preschool Child Behavior Checklist (CBCL/1,5-5)***

Dotazník (Achenbach & Rescorla, 2001) je součástí Achenbachova systému empiricky založeného hodnocení (ASEBA – The Achenbachs System of Empirically Based Assessment), jenž sdružuje množství dalších nástrojů. CBCL samotný má několik různých forem, např. CBCL/1,5–5 – LDS, což je verze zaměřená na sledování vývoje jazykových dovedností, dále pak kromě zde probírané verze pro předškolní věk existuje i verze pro věk 6–18 let. Formy CBCL se dělí i podle toho, kým je dotazník vyplňován – rodič, učitel, pro CBCL/6–18 i sebehodnocení (Piper et al., 2014). CBCL/1,5–5 je přeložen do českého jazyka, kde existují multikulturní normy, jejichž součástí jsou data i z české populace (ASEBA – The Achenbachs System of Empirically Based Assessment).

Preschool Child Behavior Checklist (CBCL/1,5–5) (Achenbach, 2011), nástroj pro hodnocení chování a emočního fungování dětí od 1,5 do 5 let se skládá z 99 tvrzení popisujících různé emoční stavy a škálu projevů chování, se kterými se můžeme setkat u dětí předškolního věku. Je hojně využívanou metodou pro zhodnocení externalizujících a internalizujících symptomů u dětí v předškolním věku. Rodič, pečující osoba či učitel posuzuje, do jaké míry odpovídá popisované chování typickým projevům hodnoceného dítěte (Achenbach & Rescorla, 2001).

Tvrzení/položky jsou hodnoceny na škále 0-2 v závislosti na tom, jak pravdivě vypovídají o dítěti na základě projevů jeho chování v posledních 6 měsících života, přičemž 0 = „není to pravda, neodpovídá“; 1 = „částečně, někdy pravda“, 2 = „úplná pravda, často pravda“. Položky jsou rozděleny do následujících škál: externalizující

problémy, internalizující problémy, škála celkových obtíží, škála problémů se spánkem a škála stresu. (Achenbach & Rescorla, 2001).

Nástroj je pro své uspokojivé psychometrické vlastnosti využíván v klinické praxi i ve výzkumu. Test-retest reliabilita dotazníku s odstupem osmi dní dosahuje v průměru hodnoty  $r = 0,85$  ( $r = 0,68 - 0,92$ ) pro jednotlivé škály. Korelace výsledků při vyplnění dvěma různými posuzovateli dosahuje  $r = 0,61$ . Na vzorku dětí s externalizujícími a internalizujícími symptomy a dětí se standardním vývojem byla zkoumána validita nástroje, čímž byla potvrzena i dobrá rozlišovací schopnost popisované metody. Internalizující a externalizující škála identifikovala správně 74 % diagnostikovaných dětí (Achenbach, 2011).

### ***Behavior Assessment for Children, Second Edition (BASC-2)***

Behavior Assessment System for Children, Second Edition (BASC-2) (Kamphaus et al., 2007) je dotazníkem pro hodnocení chování dětí, přičemž forma pro předškolní děti je určena dětem od dvou do pěti let, další formy jsou pro mladší školní věk (6 – 11 let) a pubescenty, adolescenty (12 – 21 let). Tvrzení obsažená v dotazníku může u varianty pro předškolní věk hodnotit rodič, pečující osoba či učitel na 4bodové škále výskytu chování („nikdy – téměř vždy“) (Bradstreet et al., 2017). Administrace dotazníku trvá v průměru 10 – 20 minut (Reynolds & Kamphaus, 2004). Forma dotazníku pro děti předškolního věku obsahuje osm škál: problémy s pozorností, agresi, hyperaktivitu, úzkost, depresi, somatizaci, atypické projevy (chování považované za zvláštní, případně chování běžně spojené s psychózou) a vyčlenění (vyhýbání se kolektivu a interakcím s druhými); dále čtyři adaptivní škály, které se týkají aktivit každodenního života, sociálních dovedností, komunikace a adaptability. Verze dotazníku pro předškolní děti obsahuje čtyři kompozitní škály – adaptivní dovednosti, index behaviorálních symptomů, internalizující a externalizující problémy (Reynolds et al., 2011).

Vnitřní konzistence kompozitních škál je vysoká (Cronbachova alfa byla vyšší než 0,90), totéž platí pro individuální škály (Cronbachova alfa byla vyšší než 0,80). Test-retestová reliabilita byla ověřena opakovaným testováním jedinců v různých věkových skupinách a dosahuje v průměru hodnoty  $r = 0.80$  pro kompozitní škály

a  $r = 0,70 - 0,80$  pro jednotlivé škály napříč všemi věkovými skupinami. Analýza spolehlivosti mezi hodnotiteli byla provedena pro hodnocení rodičem a učitelem, přičemž hodnota  $r$  dosahovala hodnoty  $0,57 - 0,74$  pro kompozitní škály. Srovnání dotazníku BASC-2 s podobnými nástroji pro hodnocení chování, jako je např. výše zmíněný CBCL/1,5-5 či Conners' Teacher Rating Scale-Revised (CTSR-R), ukazuje na dobrou konstrukční a konvergentní validitu dotazníku (Reynolds & Kamphaus, 2004).

### **3. Behaviorálních charakteristik v předškolním věku jako prediktor školní neúspěšnosti v mladším školním věku**

Tématem této kapitoly je potenciální souvislost behaviorálních charakteristik dítěte v předškolním období a jeho školní úspěšnosti v mladším školním věku. Souvislost mezi školním neúspěchem a problémy v behaviorální adaptaci dětí je zkoumána již od 60. až 70. letech 20. století. Epidemiologické studie té doby, pocházející z Velké Británie, potvrdily souvislost mezi deficitem v oblasti čtení a externalizujícími symptomy (Rutter, 1974). Toto zjištění vyvolává zájem o další zkoumání efektu externalizujících symptomů i školní neúspěšnosti na různé oblasti života dětí. Studie naznačují, že behaviorální problémy v dětství mohou vést k pozdější maladaptaci ve společnosti, která se projevuje mimo jiné antisociálním chováním a užíváním návykových látek (Eron, 1987; Gittelman, 1985), dalšími rizikovými faktory pro školní neúspěšnost. Jiné studie uvádí souvislost problémů v oblasti čtení s vyšším rizikem pro deficity v dalších oblastech školní úspěšnosti (Rutter & Yule, 1975; Spreen, 1988). Dá se tedy říci, že problémy v chování i školní neúspěšnost u dětí mohou zvýšit riziko dominového efektu souvisejících negativních fenoménů ovlivňujících celý následující život.

Současné studie se zabývají vztahem školní úspěšnosti s temperamentovými charakteristikami (Nasvytienė & Lazdauskas, 2021), externalizujícími (Chen et al., 2022; Kulkarni & Sullivan, 2022) i internalizujícími symptomy (Keles et al., 2018; Okano et al., 2020) a značně rozvíjejí poznání těchto vztahů, jejichž výzkum započal v druhé polovině minulého století. Následující podkapitoly se věnují současnému poznání vztahu behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti.

#### **3.1. Vztah sociálně-emočního vývoje a školní neúspěšnosti v mladším školním věku**

Sociálně-emoční vývoj souvisí se školní zralostí i pozitivními vrstevnickými vztahy ve školní třídě. Studie ukazují, že některé sociálně-emoční dovednosti předškolních dětí mají vliv na následnou školní úspěšnost (Malecki & Elliot, 2002; Miles & Stipek, 2006). Sociální schopnosti jako jsou kooperace či sebekontrola predikují dobrý školní výkon v mladším školním věku (Agostin & Bains, 1997), zatímco

problémy v sociální oblasti mají negativní dopad na školní úspěšnost dětí (Dobbs et al., 2006).

Pozitivní efekt na školní úspěšnost byl dokázán u prosociálního chování dětí (Miles & Stipek, 2006). Dobrá úroveň prosociálního chování dětí při zahájení školní docházky souvisela s lepšími výsledky obecné gramotnosti ve třetí a páté třídě základní školy, velikost efektu prosociálního chování na gramotnost dětí v průběhu času klesala (Miles & Stipek, 2006). Sociálně-emoční charakteristiky jako navazování sociálních interakcí, proaktivní chování, pozitivní ladění, důvěra k druhým lidem či sebekontrola, měřené v předškolním věku, mají u pozitivní dopad na pozdější školní výkon, konkrétně na výsledky v matematice (Dobbs et al., 2006).

### **3.2. Vztah temperamentových charakteristik a školní neúspěšnosti**

Temperament dítěte má významný vliv na školní výkony i adaptaci dětí na školní prostředí. Studie uvádějí, že temperament je faktorem ovlivňujícím připravenost dětí do školy i následnou školní úspěšnost (Fung et al., 2018; Miller & Goldsmith, 2017; Özdemir & Adak, 2019; Rhoades et al., 2011; Rudasill & Konold, 2008). Charakteristiky temperamentu u dětí, ve smyslu schopnosti vědomě regulovat emoce, zaměřovat svou pozornost a volně ovládat své chování, má pozitivní vliv na průběh vzdělávání. Naopak problémy s volním jednáním a sklony k negativnímu emočnímu prožívání u předškolních dětí predikují externalizující symptomy, tím pádem i horší připravenost na školu a potenciální školní neúspěch (Gaias et al., 2016; Gartstein et al., 2016; Morris et al., 2013; VanSchyndel et al., 2017).

Mnoho studií ukazuje, že volní kontrola, jedna ze základních temperamentových charakteristik, má souvislost se školním výkonem. Schopnost volní kontroly u předškolních dětí má pozitivní efekt na jejich školní úspěšnost i sociální adaptaci ve škole (Sánchez-Pérez et al., 2018; Valiente et al., 2010). Některé studie naznačují, že asociace mezi volní kontrolou a školním výkonem je mediována zapojením ve třídě (Valiente et al., 2014) či chováním spojeným s učením (Sánchez-Pérez et al., 2018). K rozdílným výsledkům dochází studie z roku 2017

(Liu et al., 2017). Autoři zde nedochází k signifikantnímu efektu volní kontroly na výkony v matematice ani čtení.

Důležitou temperamentovou charakteristikou související s volní kontrolou je seberegulace. Studie McClellandové a kolektivu autorů (2007) zjistila, že děti ohrožené školní neúspěšností, které dokážou regulovat své emoce a chování, dosahují vyšších skóre v testech zaměřujících se na čtení, matematiku a slovní zásobu.

Negativní afektivita má oproti volní kontrole negativní efekt na školní výkon (Denham et al., 2012; Valiente et al., 2010). Smutek a stydlivost u předškolních dětí mají negativní efekt na školní úspěch (Valiente et al., 2010). S tímto výsledkem je v souladu i další studie, která udává sociálně-emoční dovednosti jako mediátor efektu negativního emočního ladění na školní úspěch (Denham et al., 2012).

U efektu surgence na školní výkon se závěry autorů jednotlivých studií liší (Alavi et al., 2019; DiLalla et al., 2004; Martin et al., 1988). Autoři metaanalýzy z roku 2021 (Nasvytienė & Lazdauskas, 2021) uvádějí rozdílné výsledky u zahrnutých studií. Na rozdíl od signifikantního efektu negativní afektivity a volní kontroly na školní výkon, efekt surgence na školní výkon zůstává neprůkazný.

### **3.3. Vztah školní neúspěšnosti s externalizujícími a internalizujícími symptomy**

Vztah externalizujících a internalizujících symptomů se školní úspěšností byl zkoumán různými přístupy a bylo tak vytvořeno více teoretických modelů, jejichž cílem je vysvětlit vztah behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti (Chen et al., 2022). V této podkapitole bude hlavní pozornost věnována modelu, který pracuje s behaviorálními charakteristikami jako s prediktorem školní úspěšnosti. Tento model koresponduje s výzkumnou částí diplomové práce, která je zaměřena na ověření efektu behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost v mladším školním věku. Druhý model ověřuje opačný efekt, prediktorem je tedy školní úspěšnost a zkoumán je její efekt na externalizující a internalizující symptomy. Třetí model ověřuje reciproční vztah behaviorálních charakteristik se školní úspěšností a poslední zde popsany model pracuje s různými

proměnnými, které mají efekt na školní úspěšnost i behaviorální charakteristiky (Chen et al., 2022).

#### *Model narušení přizpůsobení (Adjustment Erosion Model)*

Jak již bylo zmíněno v úvodu podkapitoly, tento model ověřuje efekt externalizujících a internalizujících symptomů na úspěšnost žáka ve školním prostředí. Existuje řada studií zaměřených na vliv behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost v mladším školním věku. Jednou z nejprozkoumanějších behaviorálních charakteristik predikujících školní neúspěšnost je nepozornost. Ukazuje se, že problémy se soustředěním a seberegulací v předškolním věku pravděpodobně komplikují udržení pozornosti a dokončování zadaných úkolů, což zvyšuje riziko horších školních výsledků (Olson et al., 2005; Olson et al., 2011). Nepozornost u dětí před zahájením školní docházky má negativní vliv na jejich matematické a čtenářské dovednosti v mladším školním věku (Breslau et al., 2009; Giannopulu et al., 2008). Negativní efekt na školní výkon byl prokázán také u agresivního chování (Coie et al., 1995; Chen et al., 2010; Rubin et al., 2006). V porovnání s ostatními dětmi, je u dětí s agresivním chováním a problémy s pozorností větší riziko přeřazení do speciální třídy, horších známek a stanovení diagnózy poruchy chování, a to během celého období povinné školní docházky (Bierman et al., 2013). Další studie naznačuje, že agresivní chování u předškolních dětí může vést k vytváření konfliktních vztahů s učiteli. Konfliktní vztahy s vyučujícími mohou u dětí s agresivními projevy v porovnání s vrstevníky vést k nižší míře motivace k plnění školních povinností. Tento proces může částečně vysvětlovat spojitost mezi agresí a horším školním výkonem (Miles & Stipek, 2006).

Negativní vliv na školní výkon mají i internalizující symptomy. Ukazuje se, že nízké sebevědomí, úzkostnost, osamělost či smutek v předškolním období predikují horší školní výsledky u dětí v mladším školním věku (Chen et al., 2022). Negativní efekt se ukazuje i ve vztahu internalizujících problémů v předškolním věku k výkonům v matematice v prvních ročnících školní docházky (Dobbs et al., 2006).



### *Model akademické inkompetence (Academic Incompetence Model)*

Model akademické inkompetence pracuje s předpokladem, že problémy ve škole přispívají k rozvoji externalizujících a internalizujících symptomů, školní neúspěch tedy predikuje problémy v chování. Vzhledem k tomu, že je prediktorem školní úspěšnost, nelze ověřovat jeho efekt na externalizující a internalizující symptomy u předškolních dětí. Efekt školní úspěšnosti na behaviorální charakteristiky dítěte však potvrzují výsledky mnoha zahraničních studií z posledních let, proto považují za důležité zmínit alespoň ty z nich, které se zabývají dětmi v mladším školním věku. Školní neúspěšnost v osmi letech predikuje nárůst externalizujících symptomů o dva roky později (Moilanen et al., 2010). Nárůst externalizujících symptomů u dětí v mladším školním věku negativně ovlivňují i dílčí školní neúspěchy, jako jsou problémy se čtením (Halonen et al., 2006).

Platnost efektu školní úspěšnosti na internalizující symptomy potvrzuje několik zahraničních studií (Moilanen et al., 2010; Panayiotou & Humphrey, 2018; Turunen et al., 2017). Ukazuje se, že školní neúspěšnost v mladším školním věku zvyšuje riziko následných projevů internalizujícího chování v pozdějším věku (Deighton et al., 2018; Moilanen et al., 2010). K tomuto závěru dospěla i studie Panayiotouové a Humphreyho (2018), která však našla efekt rané školní neúspěšnosti na internalizující chování pouze u dívek, nikoli u chlapců. Ukazuje se, že negativní efekt na internalizující chování mají i dílčí projevy školní neúspěšnosti například problémy se čtením (Turunen et al., 2017).

### *Reciproční model*

Několik málo studií prokázalo obousměrné vztahy mezi behaviorálními charakteristikami a školním výkonem. Studie prováděná na vzorku finských dětí ve věku od předškolního období po mladší školní věk poukazuje na obousměrné efekty, tj. externalizující problémy před nástupem do školy a v prvních ročnících školy souvisejí se špatnými školními výsledky v pozdějších ročnících, zároveň školní neúspěch v prvních ročnících školní docházky predikuje externalizující symptomy v dalších ročnících (Metsäpelto et al., 2015). Jiné studie (Okano et al., 2020; Weeks et al., 2016; Zhang et al., 2019; Zimmermann et al., 2013) dokládají platnost obousměrného vztahu mezi chováním a školní úspěšnosti u žáků prvního

a druhého stupně základní školy. Navíc uvádějí, že zatímco prediktivní síla vlivu školního neúspěchu na externalizující problémy se s narůstajícím věkem žáků zvyšuje, efekt behaviorálních charakteristik na školní úspěšnost se postupem času snižuje (Okano et al., 2020; Weeks et al., 2016; Zhang et al., 2019; Zimmermann et al., 2013).

Některé studie identifikovaly obousměrné vztahy i mezi internalizujícím chováním a školní úspěšností. U dívek v mladším školním věku byl nalezen obousměrný vztah mezi školními známkami a internalizujícím chováním (Okano et al., 2020). Podobný vztah mezi internalizujícími symptomy a školní úspěšností uvádí studie z norského prostředí, prováděná na vzorku žáků od čtvrté do sedmé třídy (Keles et al., 2018). Další studie obousměrného vztahu internalizujících symptomů a školní úspěšnosti pracují se vzorkem dospívajících (Verboom et al., 2014; Weidman et al., 2015; Zhang et al., 2019). Zaměřují se na vztahy mezi školní úspěšností a konkrétními internalizujícími symptomy, jako jsou např. deprese či úzkosti (Verboom et al., 2014; Weidman et al., 2015; Zhang et al., 2019).

Je důležité neopomenout fakt, že mnoho studií a systematických reviews nenalezla empirické doklady pro potvrzení recipročního modelu. V současné době nejaktuálnější systematické review (Kulkarni & Sullivan, 2022), které se zabývá otázkou obousměrného vztahu dvou výše zmíněných proměnných, navazuje na práci Hinshawa z roku 1992. Závěrem tohoto review je prohlášení o neprůkaznosti výsledků, které podporují obousměrný vztah školní úspěšnosti a behaviorálních charakteristik. Autoři systematického review (Kulkarni & Sullivan, 2022) se na základě výsledků zahrnutých studií přiklání k teorii existence proměnné, která má efekt na školní úspěšnost i behaviorální charakteristiky.

### *Model sdíleného rizika*

Posledním modelem vztahu behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti je model sdíleného rizika. Podle tohoto modelu externalizující a internalizující symptomy i problémy ve škole vycházejí ze společných základních faktorů, tedy určité třetí proměnné, která ovlivňuje jak chování, tak výkon. Nejstabilnějším prediktorem horšího školního úspěchu i externalizujících problémů, je dle studií úroveň kognitivních schopností dítěte (Duckworth et al., 2012; Kulkarni &

Sullivan, 2022; Murray & Farrington, 2010). Prediktorem behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti je i expresivní složka řeči (Chow et al., 2018). Všechny studie, které zařazovaly ranou úroveň expresivního jazyka jako confounder, našly slabé až středně silné efekty na školní úspěch. Tomu odpovídají důkazy důležitosti jazyka a řeči pro rozvoj čtení i matematického myšlení (Peng et al., 2020). Slabé konzistentní korelace byly zároveň nalezeny mezi ranou úrovní expresivní složky řeči a chováním. (Chow et al., 2018).

Další proměnnou, která má negativní efekt na školní úspěšnost i behaviorální charakteristiky dítěte, je nedostatek pozornosti (Grimm et al., 2010). Nepozornost u dětí může vysvětlit komorbiditu mezi horšími školními výkony a externalizujícími symptomy. U dětí s nižšími skóry pozornosti a horším přístupem k učení bylo pravděpodobnější, že patří do skupiny s přetrvávajícími problémy s chováním (Kulkarni et al., 2021; Kulkarni & Sullivan, 2022). Ze starších studií vyplývá, že dalšími možnými proměnnými s efektem na školní úspěšnost i behaviorální charakteristiky mohou být například inteligence dítěte (Masten et al., 1999), rodičovská péče (Barber & Olsen, 1997; Best et al., 1997), temperament dítěte (Rothbart et al., 2000) či kvalita attachmentu (Moss et al., 2006).

## **II. Empirická část**

Výzkumná část práce je částečnou validizací nástroje pro predikci rizika školní neúspěšnosti Indexu kumulativního rizika (IKR). Nástroj byl vyvíjen v rámci projektu TL02000561/ Vývoj nástrojů pro predikci školní úspěšnosti v předškolním věku: Index kumulativního rizika a Screening afektivních a kognitivních funkcí formou interaktivních počítačových her (TL02000561). Byl spolufinancován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci programu ETA. Hlavní autorkou metody je Mgr. et Mgr. Lea Takács, Ph.D. a řešitelkou projektu RNDr. Tereza Nekovářová, Ph.D.

### **4. Cíl výzkumu**

Tento výzkum si klade za cíl ověřit efekt behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost. Výzkum vztahu těchto faktorů může mít významný praktický dopad. Diseminace výsledků negativního efektu problémového chování na školní úspěšnost by mohla vést k většímu důrazu na prevenci problémového chování a rozvoj sociálně-emočních dovedností u předškolních dětí. Intervenční programy zaměřené na rozvoj efektivního řešení konfliktů, prosociálního chování, copingových strategií, komunikačních dovedností a emoční regulace mají statisticky významný vliv na rozvoj těchto oblastí, a to jak v prostředí rodiny (Shepard & Dickstein, 2009), tak v předškolním zařízení (Reid et al., 2014).

Dosavadní výzkum vztahu behaviorálních charakteristik v předškolním věku a školní úspěšnosti se zabýval převážně efektem behaviorálních charakteristik na školní výkon ve smyslu výsledků ve škole. Předkládaný výzkum si klade za cíl ověřit efekt behaviorálních charakteristik nejen na školní výkon, ale i na schopnost adaptovat se na školní režim. Studií ověřujících efekt behaviorálních charakteristik na schopnost školní adaptace, nebo zvládání režimu školy je dosud velmi málo (Dobbs et al., 2006; Chen et al., 2022; Pedersen et al., 2019).

Dalším cílem prezentovaného výzkumu je analyzovat moderující efekt rodičovského zapojení ve vztahu mezi behaviorálními charakteristikami dítěte v předškolním věku a jeho školní úspěšností. Rodičovské zapojení je definováno jako koncept zahrnující pozitivní postoj rodičů ke vzdělávání dětí, podpora

vzdělávacího procesu (pomoc s úkoly, vysvětlování učební látky apod.), emoční angažovanost vůči dětem a jejich úspěchům a zapojení ve vzdělávacích aktivitách dítěte (Kohl et al., 2000). Studie ukazují, že rodičovské zapojení má pozitivní efekt na školní úspěšnost dětí v mladším školním věku (Hill & Craft, 2003). Vzhledem k předškolnímu věku našeho vzorku byla definice rodičovského zapojení pro účel výzkumu pozměněna. Rodičovským zapojením zde rozumíme angažovanost rodičů v rozvoji dítěte, ve smyslu aktivního trávení času s dětmi v rámci hry, četby knížek a vzájemné komunikace.

Výzkum je realizován v prospektivně longitudinálním designu a jeho realizace je příspěvkem k ověření prediktivní validity části Indexu kumulativního rizika IKR (Takács et al., 2023), konkrétně subškál zaměřených na chování dítěte.

#### **4.1. Výzkumné otázky a hypotézy**

Na základě výše popsaných cílů výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Behaviorální charakteristiky v předškolním věku jsou statisticky významným prediktorem školní úspěšnosti v mladším školním věku (školního výkonu a zvládání režimu školy).

H1a: Agresivní chování v předškolním věku je statisticky významným prediktorem školní úspěšnosti v mladším školním věku (školního výkonu a zvládání režimu školy).

H1b: Internalizující problémy v předškolním věku jsou statisticky významným prediktorem školní úspěšnosti v mladším školním věku (školního výkonu a zvládání režimu školy).

H1c: Prosociální chování v předškolním věku je statisticky významným prediktorem školní úspěšnosti v mladším školním věku (školního výkonu a zvládání režimu školy).

H1d: Seberegulace v předškolním věku je statisticky významným prediktorem školní úspěšnosti v mladším školním věku (školního výkonu a zvládání režimu školy).

H1e: Soustředění v předškolním věku je statisticky významným prediktorem školní úspěšnosti v mladším školním věku (školního výkonu a zvládnání režimu školy).

H1f: Sociální kompetence v předškolním věku jsou statisticky významným prediktorem školní úspěšnosti v mladším školním věku (školního výkonu a zvládnání režimu školy).

H2: Efekt behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost (školní výkon, zvládnání režimu školy) je moderován rodičovským zapojením tak, že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt behaviorálních charakteristik na školní úspěšnost silnější.

H2a: Efekt agresivního chování v předškolním věku na školní úspěšnost (školní výkon, zvládnání režimu školy) je moderován rodičovským zapojením tak, že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt agresivního chování na školní úspěšnost silnější.

H2b: Efekt internalizujících problémů v předškolním věku na školní úspěšnost (školní výkon, zvládnání režimu školy) je moderován rodičovským zapojením tak, že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt internalizujících problémů na školní úspěšnost silnější.

H2c: Efekt prosociálního chování v předškolním věku na školní úspěšnost (školní výkon, zvládnání režimu školy) je moderován rodičovským zapojením tak, že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt problémů v oblasti prosociálního chování na školní úspěšnost silnější.

H2d: Efekt seberegulace v předškolním věku na školní úspěšnost (školní výkon, zvládnání režimu školy) je moderován rodičovským zapojením tak, že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt problémů se seberegulací na školní úspěšnost silnější.

H2e: Efekt soustředění v předškolním věku na školní úspěšnost (školní výkon, zvládnání režimu školy) je moderován rodičovským zapojením tak,

že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt problémů se soustředěním na školní úspěšnost silnější.

H2f: Efekt sociálních kompetencí v předškolním věku na školní úspěšnost (školní výkon, zvládnutí režimu školy) je moderován rodičovským zapojením tak, že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt problémů v sociálních kompetencích na školní úspěšnost silnější.

## 5. Metodika

### 5.1. Procedura

Data využitá v této práci byla získána v rámci projektu TL02000561/ Vývoj nástrojů pro predikci školní úspěšnosti v předškolním věku: Index kumulativního rizika a Screening afektivních a kognitivních funkcí formou interaktivních počítačových her (TL02000561). Vývoj IKR byl podpořen ze strany Technologické agentury ČR (TA ČR) v rámci programu ETA. Hlavní autorkou metody je Mgr. et Mgr. Lea Takács, Ph.D., řešitelkou projektu je RNDr. Tereza Nekovářová, Ph.D.

Tento projekt měl prospektivně longitudinální design. V rámci projektu byla sbírána prospektivně data týkající se behaviorálních charakteristik dětí předškolního věku a následně jejich školní úspěšnosti po zahájení školní docházky. Data byla sbírána ve spolupráci s mateřskými školami v celé ČR. Oslovené MŠ byly vybrány náhodným způsobem z výkazu S01 pro školní rok 2018/2019, který obsahoval seznam všech mateřských škol v České republice k datu 30. 9. 2018. Zařazeny byly běžné i lesní mateřské školy, naopak vynechány byly MŠ určené pro děti se zdravotním znevýhodněním, MŠ při zařízeních pro výkon ústavní-ochranné výchovy či MŠ, jejichž činnost byla ukončována. Bylo náhodně vybráno 73 MŠ z celkového počtu MŠ. Zohledněn byl počet MŠ v jednotlivých krajích tak, aby bylo procentuální zastoupení vybraných MŠ v jednotlivých krajích totožné. Součástí výběru bylo také náhodné pořadí, v němž byly MŠ osloveny. V některých případech byla do projektu zahrnuta i další pracoviště zřizovaná danou MŠ. Celkem se do sběru dat zapojilo 67 MŠ.

Ve spolupráci s MŠ byly osloveny matky dětí zařazených do předškolního ročníku a přizvány k účasti na studii – byly požádány o vyplnění dotazníku IKR. Pro zajištění reprezentativity výzkumného souboru byly oslovovány matky všech dětí zařazených v předškolním ročníku. Sběr dat proběhl ve 4 vlnách v rozmezí let 2019 a 2021. Oslovování matek dětí probíhalo v první vlně od května 2019, v druhé vlně od prosince 2019, třetí vlna od května 2020 a čtvrtá vlna od května 2021. Samotný sběr dat probíhal v jednotlivých vlnách v intervalech: 3. 6. 2019 - 1. 9. 2019, 6. 12. 2019 - 21. 5. 2020, 15. 6. 2020 - 30. 8. 2020 a 26. 5. - 20. 7. 2021. Matky dětí vyplňovaly dotazník IKR online nebo v papírové formě.



Další fáze sběru dat probíhala v době, kdy děti zařazené do výzkumu navštěvovaly 1. třídu ZŠ. Prostřednictvím e-mailu či telefonicky byli jejich matky požádány o vyplnění navazujícího dotazníku. Škály školní úspěšnosti dítěte. Sběr dat pro Škály školní úspěšnosti probíhal vždy nejdříve ve čtvrtém měsíci po zahájení školní docházky dítěte. Sběr probíhal ve 3 vlnách, pro první vlnu dat IKR od 24. 3. 2020 do 2. 6. 2020, pro druhou a třetí vlnu dat IKR od 16. 3. 2021 do 11. 7. 2021 a pro čtvrtou vlnu dat IKR od 8. 12. 2021 do 4. 7. 2022.

## 5.2. Výzkumný soubor

Do studie bylo zařazeno 361 předškolních dětí. Vylučující kritéria byla následující: chybějící data u Škály školní úspěšnosti (200 dětí), chybějící data pro alespoň jednu proměnnou, kterou jsme v modelech aplikovali (31 dětí). Další vylučovací kritéria nebyla zavedena, abychom neoslabili rozmanitost souboru. Výsledný soubor zahrnoval 130 dětí. Charakteristiky jsou popsány v Tabulce 1.

**Tabulka 1**

*Charakteristiky souboru*

n		130
<i>Věk dítěte v letech</i>	Průměr (SD)	6.26 (0.51)
<i>Pohlaví dítěte</i>	Dívka, n (%)	61 (46.9 %)
	Chlapec, n (%)	69 (53.1 %)
<i>Věk matky v době porodu dítěte</i>	Průměr (SD)	31 (4.7)
<i>Věk otce v době porodu dítěte</i>	Průměr (SD)	34 (5.9)
	Chybějící data, n (%)	42 (32.3 %)
<i>Nejvyšší dosažené vzdělání matky</i>	Základní vzdělání, n (%)	1 (0.77 %)
	Středoškolské bez maturity, n (%)	5 (3.85 %)
	Středoškolské s maturitou, n (%)	40 (30.77 %)
	Nástavba, VOŠ, n (%)	13 (10 %)
	VŠ bakalářské, n (%)	11 (8.46 %)
	VŠ magisterské, n (%)	60 (46.15 %)

<i>Nejvyšší dosažené vzdělání otce</i>	Základní vzdělání, n (%)	1 (0.77 %)
	Středoškolské bez maturity, n (%)	20 (15.38 %)
	Středoškolské s maturitou, n (%)	50 (38.46 %)
	Nástavba, VOŠ, n (%)	6 (4.62 %)
	VŠ bakalářské, n (%)	11 (8.46 %)
	VŠ magisterské, n (%)	42 (32.31 %)
<i>Bytová situace</i>	Vlastní byt či dům, n (%)	102 (78.46 %)
	Nemovitost patřící příbuzným, n (%)	9 (6.92 %)
	Pronájem, n (%)	12 (9.23 %)
	Ve společné domácnosti s příbuznými, n (%)	7 (5.38 %)
<i>Měsíční čistý příjem rodičů</i>	16 – 30 tisíc, n (%)	8 (6.15 %)
	31 – 45 tisíc, n (%)	41 (31.54 %)
	46 – 60 tisíc, n (%)	43 (33.08 %)
	61 tisíc a více, n (%)	38 (29.23 %)
<i>Psychiatrická diagnóza matky</i>	Diagnóza, n (%)	5 (3.85 %)
	Bez diagnózy, n (%)	125 (96.15 %)
<i>Typ porodu</i>	Spontánní vaginální, n (%)	96 (73.85 %)
	Akutní císařský řez, n (%)	15 (11.54 %)
	Plánovaný císařský řez ze zdrav. důvodů, n (%)	17 (13.08 %)
	Klešťovým porodem nebo pomocí vakuumextraktoru, n (%)	2 (1.54%)
<i>Gestační věk při porodu (týdny)</i>	Průměr (SD)	39,5 (1.99)
<i>Porodní váha (gramy)</i>	Průměr (SD)	3330 (527.1)

### 5.3.Měřicí nástroje

#### *Index kumulativního rizika (IKR)*

Index kumulativního rizika IKR (Takács et al., 2023) je nástroj určený ke screeningu rizika školní neúspěšnosti u předškolních dětí. IKR vyplňují rodiče, příp. primární pečovatelé dětí předškolního věku. Vyplnění dotazníku trvá přibližně 20 minut. Index IKR obsahuje 121 položek rozdělených do rizikových oblastí, pomocí nichž měří míru rizika školní neúspěšnosti. Rizikovými oblastmi jsou Sociodemografická rizika (9 položek), Zdravotní problémy dítěte (23 položek),

Stres matky (11 položek), Stres dítěte (6 položek), Rizikové chování rodičů (9 položek), Podnětnost prostředí (7 položek), Připravenost dítěte na školu (15 položek) a Chování dítěte (41 položek).

Pro analýzy realizované v tomto výzkumu jsou relevantní pouze některé části IKR, především položky škály Chování dítěte a položky potenciálních kovariátů ověřovaného efektu behaviorálních charakteristik na školní úspěšnost.

Škála Chování dítěte je stěžejní pro tento výzkum, neboť sleduje behaviorální charakteristiky u předškolních dětí. Tato souhrnná oblast má uspokojivou míru vnitřní konzistence, Cronbachova alfa se pohybuje v rozmezí mezi 0,76 a 0,83, což vypovídá o stabilní struktuře části dotazníku věnované oblasti chování (Takács et al., 2023). Škála rozděluje behaviorální charakteristiky do šesti subškál: Sociální kompetence dítěte (9 položek), Prosociální chování dítěte (4 položky), Internalizující problémy u dítěte (7 položek), Agresivní chování u dítěte (6 položek), Soustředění dítěte (6 položek) a Sebergulace dítěte (6 položek), u kterých v analýzách ověřujeme efekt na školní úspěšnost dětí.

Oblast Sociální kompetence mapuje vztah dítěte k sociálním interakcím s ostatními dětmi, tedy zda a jak se dítě zapojuje do interakcí s vrstevníky a zda je interakce těší, či se jim radši vyhýbá. Prosociální chování dítěte zjišťuje, zda se dítě snaží pomoci druhým a bere na ně ohledy. Internalizující problémy u dětí se zaměřují na internalizující symptomy u dětí, tedy smutek, náladovost, nejistotu, úzkost a sociální stažení. Oblast Agresivního chování u dítěte zjišťuje agresivní projevy dítěte vůči vrstevníkům i okolí (ničení věcí apod.). Soustředění dítěte zjišťuje schopnost volní pozornosti, tedy zda je dítě schopno se soustředit na činnosti jako je zadaný úkol či prohlížení knížky, zda vyhledává aktivity vyžadující soustředění a zda má tendenci dokončovat aktivity, co začalo. Oblast Sebergulace dítěte zjišťuje, zda se dítě dokáže samo uklidnit v případě, že zažívá frustraci, stres či vztek (Takács et al., 2023). Znění jednotlivých položek subškál Chování dítěte je k nahlédnutí v Příloze 1.

Vzhledem k tomu, že dotazník IKR měří míru kumulativního rizika školní neúspěšnosti, bylo možné jiné rizikové oblasti školní neúspěšnosti, které dotazník sleduje, využít jako kovariáty v analýzách. Ve výzkumu byla využita data z těchto rizikových oblastí: Sociodemografická rizika (vzdělání a věk rodičů, příjem rodičů, bytová situace rodiny), Rizikové chování rodičů (přílišná konzumace alkoholu a kouření rodičů, včetně kouření matky během těhotenství), Zdravotní problémy

dítěte (perinatální rizikové faktory – nízká porodní váha, předčasný porod, operativní porod) a Podnětnost prostředí (míra angažovanosti rodičů v interakci s dítětem, tj. kolik času věnují rodiče aktivitám s dítětem, jako je čtení, povídání si a společná hra). Přesné znění zahrnutých položek z oblasti Podnětnost prostředí je k dispozici v Příloze 1.

#### *Škála školní úspěšnosti*

Škála školní úspěšnosti (Takács et al., 2023) je dotazník pro posouzení školní úspěšnosti dítěte, který je založen na slovním hodnocení rodičů či pečovatelů dítěte, tj. umožňuje posoudit školní úspěšnost dítěte již v prvním roce školní docházky, kdy školní známky nejsou příliš rozlišené, a nemusejí tedy poskytovat přesnou informaci. Školní úspěšnost je v tomto dotazníku pojata v širším smyslu – nejen jako osvojení si školních dovedností, ale rovněž jako adaptace dítěte na školu. Škála školní úspěšnosti obsahuje 29 položek, rozdělených do pěti tematických oblastí, resp. škál: Školní výkon (10 položek), Vztah ke škole (4 položky), Vztahy k dětem, (4 položky) Zvládání režimu školy (7 položek) a Problémy s chováním (4 položky). Vyplnění dotazníku trvá 8 - 12 minut.

Pro účely výzkumu v této práci byly použity škály Školního výkonu a Zvládání režimu školy. Škála Školního výkonu posuzuje školní úspěšnost dle školních výsledků, Zvládání režimu školy mapuje oblasti soustředění, samostatnosti, vytrvalosti a schopnosti adaptace na školní režim. Přesné znění položek dvou výše uvedených škál je k dispozici v Příloze 2.

#### **5.4. Statistická analýza**

Statistická analýza byla vytvářena v programovacím jazyce R v program Rstudio (RStudio Team, 2020).

V prvním kroku byla odstraněna data všech probandů, u nichž byl vyplněn pouze dotazník IKR a chyběla navazující data získaná pomocí Škály školní úspěšnosti. Vyřazení byli rovněž participanti, u nichž bylo více než 10 % chybějících dat v sledovaných oblastech dotazníku IKR. Pokud podíl chybějících hodnot nepřesahoval 10 %, byla chybějící data imputována pomocí „median imputation“.

U položek perinatálních rizik (gestační věk při narození, porodní váha) byly vytvořeny tzv. dummy proměnné; rizikový faktor předčasný porod vycházející z gestačního věku při narození platí pro děti narozené před ukončeným 37. týdnem těhotenství, rizikový faktor nízká porodní váha pro děti s nižší porodní váhou než 2700 g.

Faktor rodičovského zapojení byl vytvořen na základě následujících tří položek IKR:

„Kolik hodin ve všední den obvykle Vy nebo partner/manžel dítěti čtete?“

„Kolik hodin ve všední den obvykle si s dítětem povídáte (mluvíte přímo s dítětem, nikoli že je dítě přítomno rozhovoru s dospělými či jinými dětmi)?“

„Kolik hodin ve všední den obvykle si s dítětem společně hraje?“

Matky dětí odpovídaly prostřednictvím odpověďových škál s možnostmi: „vůbec“, „do 15 min.“, „16 – 30 min.“, „31 – 60 min.“, „61 – 120 min.“, „121 – 180 min.“, „nad 3 hod.“. Každé možnosti byl přiřazen skóre 1 – 7 (Takács et al., 2023). Pracovalo se s hypotézou, že čím je kratší čas strávený danými aktivitami, tím je vyšší předpokládané riziko položky, tedy i vyšší skóre.

Z těchto tří položek byl ad hoc vytvořen faktor, ze sum hrubých skóre položek. Cílem je zachytit rizikové faktory školní úspěšnosti, proto byla stanovena hodnota -1SD od průměru, jakožto cutoff pro nízkou míru rodičovského zapojení. S tímto faktorem se v analýzách pracuje jako s potenciálním moderátorem efektu behaviorálních charakteristik na školní výkon a zvládnání režimu školy. Předpokládá se tedy, že u dětí, jejichž rodiče mají nižší míru zapojení, bude negativní efekt behaviorálních charakteristik na školní úspěšnost silnější.

Proměnná „čistý měsíční příjem rodiny“ byla vyhodnocována pomocí následujících kategorií: 16 – 30 tisíc; 31 – 45 tisíc; 46 – 60 tisíc; 61 tisíc a více. V tabulkách výsledků hlavních analýz jsou tři řádky výsledků, týkajících se této proměnné. „Čistý měsíční příjem 1“ je porovnáním příjmu 61 tisíc a více s příjmem v rozmezí 46 – 60 tisíc, „Čistý měsíční příjem 2“ je porovnáním příjmu 61 tisíc a více s příjmem v rozmezí 31 – 45 tisíc, „Čistý měsíční příjem 3“ porovnáním příjmu 61 tisíc a více s příjmem v rozmezí 16 – 30 tisíc.

Proměnná „bytová situace“ byla hodnocena pomocí následujících kategorií odpovědí: ve vlastním bytě či domě; v domě/bytě, který patří vašim příbuzným; v pronajatém domě/bytě; ve společné domácnosti s příbuznými v jejich domě/bytě. V tabulkách výsledků hlavních analýz jsou tři řádky výsledků, týkajících se této proměnné. „Bytová situace 1“ je porovnáním bydlení ve vlastním bytě či domě s bydlením v domě/bytě, který patří vašim příbuzným. „Bytová situace 2“ je porovnáním bydlení ve vlastním bytě či domě s bydlením v pronajatém domě/bytě. „Bytová situace 3“ je porovnáním bydlení ve vlastním bytě či domě s bydlením ve společné domácnosti v domě/bytě, patřícím příbuzným.

Byly provedeny preliminární analýzy zahrnující deskriptivní charakteristiky jednotlivých subškál Škály chování IKR i subškál Škály školní úspěšnosti (Školní výkon, Zvládání režimu školy) včetně výpočtu Cronbachovy alfy, za účelem získání přehledu o spolehlivosti jednotlivých subškál. Dále byly zkoumány korelace mezi subškálami Škály chování s cílem porozumět jejich vzájemným vztahům a možné faktorové struktuře. Korelace byla vypočítána i pro vzájemný vztah Školního výkonu a Zvládání režimu školy. Nakonec byly analyzovány vzájemné korelace Školního výkonu, Zvládání režimu školy a jednotlivých subškál Škály chování, což umožnilo lépe porozumět jejich vztahu a případným predikčním schopnostem.

Hlavní analýzou byla lineární regrese, v níž byl závisle proměnnou skóre subškály Škály školní úspěšnosti (Školní výkon nebo Zvládání režimu školy), nezávislými proměnnými byly skóre jednotlivých subškál Škály chování z indexu IKR. Pro skóre subškál Škály školní úspěšnosti, (Školní výkon a Zvládání režimu školy), byly tvořeny samostatné modely, v kombinaci se skóre z jednotlivých subškál Škály chování IKR, konkrétně Agresivní chování, Internalizující problémy, Prosociální chování, Soustředění, Seberegulaci a Sociální kompetence. Nejprve byly vytvořeny adjustované modely (sledující vztah mezi výše popsány hlavními proměnnými), do nichž byly zahrnuty výše uvedené kovariáty, poté byly vytvořeny modely s interakcí rodičovským zapojením.

Analýzy byly kontrolovány pro následující proměnné (kovariáty): pohlaví dítěte, měsíční čistý příjem rodičů, bytová situace, rizikové chování rodičů (kouření a konzumace alkoholu u rodičů, kouření matky během těhotenství), předčasný porod

a nízká porodní váha. Vzhledem k velikosti vzorku (N=130) jsme apriori zahrnuli pouze ty proměnné, které byly numerické, popřípadě kategorické proměnné, kde se konkrétní hodnoty vyskytovaly v počtech, které jsou v souladu se smysluplným provedením statistické analýzy.

### **5.5. Etika výzkumu**

Participantů výzkumu byli podrobně informováni o cílech a proceduře výzkumu předtím, než udělili se svou účastí na výzkumu písemný informovaný souhlas. Matky dětí zároveň poskytly souhlas s účastí svého dítěte ve studii. Každá matka, která se zapojila se svým dítětem do studie, obdržela unikátní alfanumerický kód, pod nímž ve studii vystupuje. Přístup ke kódům propojujícím data s konkrétními účastníky mají pouze určení členové výzkumného týmu. Tyto kódy jsou uchovávány oddělně od dat. Identifikační údaje o dětech a rodičích jsou uchovávány odděleně od dat, v datasetech pro statistické analýzy jsou uvedeny pouze alfanumerické kódy. Data získaná v rámci studie jsou uchovávána v souladu se zákonem 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, respektive zákonem 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Projekt byl schválen Etickou komisí Národního ústavu duševního zdraví.

## 6. Výsledky

### 6.1. Preliminární analýzy

Tabulka 2 uvádí deskriptivní charakteristiky pro jednotlivé subškály Chování dítěte (celkový skór u jednotlivých subškál) v použitém souboru.

**Tabulka 2**

*Deskriptivní charakteristiky subškál Chování dítěte IKR*

	<b>N</b>	<b>Cronbachova alpha</b>	<b>Průměr</b>	<b>Medián</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Agresivní chování</b>	359	0.68	8.03	7	2.59	6	24
<b>Internalizující problémy</b>	359	0.67	12.71	12	3.71	7	25
<b>Prosociální chování</b>	359	0.70	6.79	7	1.93	4	15
<b>Soustředění</b>	359	0.69	10.01	9	3.28	6	20
<b>Seberegulace</b>	359	0.67	18.69	19	3.87	9	24
<b>Sociální kompetence</b>	359	0.74	15.99	16	4.37	9	32

Tabulka 3 uvádí deskriptivní charakteristiky pro jednotlivé subškály Škály školní úspěšnosti (celkový skór u jednotlivých subškál) v použitém souboru.



**Tabulka 3***Deskriptivní charakteristiky subškál Škály školní úspěšnosti*

	<b>N</b>	<b>Cronbachova alpha</b>	<b>Průměr</b>	<b>Medián</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>Školní výkon</b>	161	0.69	15.31	14	4.24	10	28
<b>Zvládání režimu školy</b>	161	0.66	12.93	12	3.30	7	25

Tabulka 4 uvádí korelace mezi jednotlivými subškálami Chování dítěte IKR.

**Tabulka 4***Korelace mezi jednotlivými subškálami Chování dítěte*

	<b>Agresivní chování</b>	<b>Internalizující problémy</b>	<b>Seberegulace</b>	<b>Soustředění</b>	<b>Sociální kompetence</b>	<b>Prosociální chování</b>
<b>Agresivní chování</b>	1.000	0.268	0.420	0.235	0.143	0.296
<b>Internalizující problémy</b>	0.268	1.000	0.399	0.195	0.516	0.243
<b>Seberegulace</b>	0.420	0.399	1.000	0.264	0.165	0.475
<b>Soustředění</b>	0.235	0.195	0.264	1.000	0.017	0.182
<b>Sociální kompetence</b>	0.143	0.516	0.016	0.017	1.000	0.124
<b>Prosociální chování</b>	0.296	0.243	0.475	0.182	0.124	1.00

Tabulka 5 uvádí korelace jednotlivých subškál Chování dítěte s dimenzemi Škály školní úspěšnosti.

**Tabulka 5**

*Korelace mezi subškálami Chování dítěte a dimenzemi Škály školní úspěšnosti*

	<b>Agresivní chování</b>	<b>Internalizující problémy</b>	<b>Seberegulace</b>	<b>Soustředěnost</b>	<b>Sociální kompetence</b>	<b>Prosociální chování</b>
<b>Školní výkon</b>	0.292	0.206	0.236	0.267	-0.003	0.220
<b>Zvládání režimu školy</b>	0.332	0.215	0.441	0.280	-0.005	0.330

Tabulka 6 uvádí korelaci mezi jednotlivými dimenzemi Škály školní úspěšnosti – Školním výkonem a Zvládáním režimu školy.

**Tabulka 6**

*Korelace mezi dimenzemi Škály školní úspěšnosti*

	<b>Školní výkon</b>	<b>Zvládání režimu školy</b>
<b>Školní výkon</b>	1.000	0.636
<b>Zvládání režimu školy</b>	0.636	1.000

## 6.2. Hlavní analýzy

V této práci jsem analyzovala efekt behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost (Školní výkon, Zvládání režimu školy). Pro každou z hypotéz byly estimovány dvě lineární regrese, kde vždy jedna využívá jako závisle proměnnou Školní výkon a druhá Zvládání režimu školy. Aby bylo zohledněno riziko více srovnání, aplikovala jsem Bonferroniho korekci na původní úroveň významnosti 0.05. Při počtu dvou modelů jsem použila poloviční úroveň významnosti pro každý z modelů, tedy 0.025. Stejná hladina významnosti byla podle Bonferroniho korekce použita i na efekt behaviorálních charakteristik v předškolním věku na školní úspěšnost moderovaný rodičovským zapojením.

### 6.2.1. Efekt behaviorálních charakteristik na školní výkon a moderující efekt rodičovského zapojení

Byl zjištěn signifikantní efekt agresivního chování v předškolním věku na školní výkon v 1. třídě ZŠ, při kontrole pro následující faktory: Pohlaví dítěte, Rizikové chování rodičů, Nízká porodní váha, Předčasný porod, Čistý měsíční příjem rodiny, Bytová situace. Vyšší skóry u agresivního chování predikovaly nižší školní výkon. Hypotéza H1a pro školní výkon byla tedy potvrzena. Výsledky analýzy jsou uvedeny v Tabulce 7.

**Tabulka 7**

*Souvislost mezi agresivním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	10.36609	1.39238	1.86e-11 ***
<b>Agresivní chování</b>	0.45951	0.12457	<b>0.000345</b> ***
<b>Pohlaví dítěte</b>	1.30645	0.72447	0.073935 .
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03879	0.02723	0.157055
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.83695	1.48750	0.219354
<b>Předčasný porod</b>	-0.20456	1.19035	0.863859
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.04998	0.88159	0.954888
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.01199	0.87568	0.989100
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.06073	1.65920	0.216739
<b>Bytová situace 1</b>	1.06714	1.38423	0.442318
<b>Bytová situace 2</b>	1.21827	1.18920	0.307756
<b>Bytová situace 3</b>	-1.32076	1.56203	0.399550

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 8). Efekt Agresivního chování na Školní výkon není moderován Rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 8**

*Souvislost mezi agresivním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná Rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	11.04931	1.45347	8.92e-12 ***
<b>Agresivní chování</b>	0.37844	0.13398	<b>0.00559 **</b>
<b>Rodičovské zapojení</b>	-4.17071	3.11369	0.18308
<b>Pohlaví dítěte</b>	1.31257	0.72724	0.07374 .
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03749	0.02726	0.17183
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.79029	1.49808	0.23455
<b>Předčasný porod</b>	-0.23454	1.18776	0.84381
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.10503	0.87995	0.90520
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.21815	0.88275	0.80526
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.10894	1.65484	0.20511
<b>Bytová situace 1</b>	1.12774	1.38594	0.41751
<b>Bytová situace 2</b>	1.45553	1.21860	0.23479
<b>Bytová situace 3</b>	-1.21886	1.55904	0.43595
<b>Interakce AGR:RZ</b>	0.55323	0.34765	0.11430

Pro model s akademickým výkonem jako nezávislou proměnnou byla naestimována p-hodnota 0.062. Nebyl tedy zjištěn signifikantní efekt internalizujících problémů v předškolním věku na školní výkon v 1. třídě ZŠ, při kontrole pro následující faktory: Pohlaví dítěte, Rizikové chování rodičů, Nízká porodní váha, Předčasný porod, Čistý měsíční příjem rodiny, Bytová situace. Nelze zamítnout nulovou hypotézu. Výsledky jsou uvedeny v Tabulce 9

**Tabulka 9**

*Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	11.761517	1.676728	1.65e-10 ***
<b>Internalizující problémy</b>	0.205731	0.109239	0.0622 .
<b>Pohlaví dítěte</b>	0.948502	0.745589	0.2059

<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.045049	0.028492	0.1166
<b>Nízká porodní váha</b>	-2.104196	1.611933	0.1943
<b>Předčasný porod</b>	-0.348695	1.267921	0.7838
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.151898	0.919185	0.8690
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	0.006521	0.912637	0.9943
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.901895	1.727603	0.2732
<b>Bytová situace 1</b>	0.888877	1.441141	0.5386
<b>Bytová situace 2</b>	1.147694	1.238465	0.3560
<b>Bytová situace 3</b>	-1.423979	1.626083	0.3830

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 10). Efekt Internalizujících problémů na Školní výkon není moderován Rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout

**Tabulka 10**

*Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	<b>Koeficient <math>\beta</math></b>	<b>SE</b>	<b>p</b>
<b>Intercept</b>	11.54414	1.75075	1.4e-09 ***
<b>Internalizující problémy</b>	0.22161	0.11596	0.0585 .
<b>Rodičovské zapojení</b>	2.91930	5.14052	0.5712
<b>Pohlaví dítěte</b>	0.89057	0.75762	0.2422
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.04596	0.02906	0.1164
<b>Nízká porodní váha</b>	-2.09456	1.64780	0.2063
<b>Předčasný porod</b>	-0.27129	1.29255	0.8341
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.14053	0.92590	0.8796
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	0.04074	0.92189	0.9648
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.07331	1.77244	0.2445
<b>Bytová situace 1</b>	0.89484	1.45975	0.5411
<b>Bytová situace 2</b>	1.02289	1.26955	0.4221
<b>Bytová situace 3</b>	-1.60661	1.67782	0.3403
<b>Interakce INT:RZ</b>	-0.20076	0.40406	0.6202

Pro tento model byla naestimována p-hodnota 0.06. Nebyl tedy zjištěn signifikantní efekt prosociálního chování v předškolním věku na školní výkon v 1. třídě ZŠ. Nelze zamítnout nulovou hypotézu. Výsledky jsou uvedeny v Tabulce 11. Navzdory nedostatečnému splnění podmínky Bonferonniho korekce při p-hodnotě 0,05 a relativně malému počtu pozorování jsem dospěla k závěru, že seberegulace může představovat perspektivní téma pro budoucí výzkum

**Tabulka 11**

*Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	11.86190	1.56750	9.89e-12 ***
<b>Prosociální chování</b>	0.38362	0.19248	<b>0.0486 *</b>
<b>Pohlaví dítěte</b>	0.97014	0.74475	0.1953
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.04075	0.02831	0.1527
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.74458	1.55992	0.2657
<b>Předčasný porod</b>	-0.60616	1.23297	0.6239
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.53160	0.91907	0.5641
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.04338	0.91013	0.9621
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.83393	1.72541	0.2900
<b>Bytová situace 1</b>	0.96764	1.43836	0.5025
<b>Bytová situace 2</b>	1.35352	1.24477	0.2791
<b>Bytová situace 3</b>	-1.36171	1.62371	0.4034

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 12). Efekt prosociálního chování na školní výkon není moderován Rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 12**

*Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	12.19969	1.60485	8.94e-12 ***
<b>Prosociální chování</b>	0.33152	0.19821	0.0972 .
<b>Rodičovské zapojení</b>	-6.91813	5.48465	0.2098
<b>Pohlaví dítěte</b>	0.92294	0.74680	0.2191
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.04563	0.02870	0.1146
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.58092	1.56730	0.3153
<b>Předčasný porod</b>	-0.60579	1.23016	0.6234
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.57881	0.91752	0.5294
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.31553	0.92723	0.7343
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.87652	1.72160	0.2780
<b>Bytová situace 1</b>	1.08638	1.44117	0.4525
<b>Bytová situace 2</b>	1.11710	1.25924	0.3769
<b>Bytová situace 3</b>	-1.18974	1.62418	0.4654
<b>Interakce AGR:RZ</b>	1.31985	0.91001	0.1497

Pro tento model byla naestimována p-hodnota 0.05. Nebyl tedy zjištěn signifikantní efekt seberegulace v předškolním věku na školní výkon v 1. třídě ZŠ, při kontrole pro následující faktory: Pohlaví dítěte, Rizikové chování rodičů, Nízká porodní váha, Předčasný porod, Čistý měsíční příjem rodiny, Bytová situace. Nelze zamítnout nulovou hypotézu. Výsledky jsou uvedeny v Tabulce 13. Navzdory nedostatečnému splnění podmínky Bonferonniho korekce při p-hodnotě 0,05 a relativně malému počtu pozorování jsem dospěla k závěru, že seberegulace může představovat perspektivní téma pro budoucí výzkum

**Tabulka 13**

*Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	10.71383	2.08171	1.09e-06 ***
<b>Seberegulace</b>	0.19525	0.09863	0.0501 .
<b>Pohlaví dítěte</b>	1.07294	0.74984	0.1552
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03936	0.02831	0.1672
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.82536	1.56833	0.2469
<b>Předčasný porod</b>	-0.20832	1.28207	0.8712
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.21842	0.91480	0.8117
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.09384	0.91024	0.9181
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.86610	1.72529	0.2817
<b>Bytová situace 1</b>	1.12853	1.44168	0.4353
<b>Bytová situace 2</b>	1.06022	1.23535	0.3925
<b>Bytová situace 3</b>	-1.37508	1.62391	0.3989

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 14). Efekt prosociálního chování na školní výkon není moderován Rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 14**

*Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaný rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	11.41835	2.16746	6.59e-07 ***
<b>Seberegulace</b>	0.15005	0.10569	0.158
<b>Rodičovské zapojení</b>	-5.95888	5.60576	0.290
<b>Pohlaví dítěte</b>	1.12376	0.75942	0.142
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03933	0.02849	0.170
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.72805	1.58841	0.279
<b>Předčasný porod</b>	-0.33530	1.28935	0.795

<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.02899	0.93054	0.975
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.14567	0.91330	0.874
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.71142	1.73439	0.326
<b>Bytová situace 1</b>	1.12470	1.45085	0.440
<b>Bytová situace 2</b>	1.07502	1.25833	0.395
<b>Bytová situace 3</b>	-1.21206	1.63355	0.460
<b>Interakce SEB:RZ</b>	0.34097	0.29135	0.244

Pro proměnnou soustředění byla v modelu s akademickým výkonem jako nezávislou proměnnou naestimována p-hodnota 0.043, tedy p-hodnota vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 15). Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 15**

*Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	12.03845	1.46750	3.6e-13 ***
<b>Soustředění</b>	0.25233	0.12311	<b>0.0427 *</b>
<b>Pohlaví dítěte</b>	1.09105	0.74971	0.1483
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03062	0.02863	0.2870
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.68394	1.55236	0.2803
<b>Předčasný porod</b>	-1.14049	1.21678	0.3506
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.22627	0.91342	0.8048
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	0.04389	0.91098	0.9617
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.53928	1.73471	0.3767
<b>Bytová situace 1</b>	0.70215	1.44172	0.6272
<b>Bytová situace 2</b>	0.96871	1.23442	0.4342
<b>Bytová situace 3</b>	-1.44075	1.62162	0.3761

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 16). Efekt soustředění na školní výkon není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 16**

*Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	12.14758	1.49100	5.3e-13 ***
<b>Soustředění</b>	0.22956	0.12736	0.0741 .
<b>Rodičovské zapojení</b>	-3.27002	4.45175	0.4641
<b>Pohlaví dítěte</b>	1.13550	0.76145	0.1387



<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.02717	0.02892	0.3495
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.59209	1.56982	0.3126
<b>Předčasný porod</b>	-1.14191	1.22156	0.3519
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.07618	0.92863	0.9348
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	0.05216	0.91398	0.9546
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.32932	1.75410	0.4501
<b>Bytová situace 1</b>	0.81331	1.45212	0.5765
<b>Bytová situace 2</b>	0.88421	1.25769	0.4835
<b>Bytová situace 3</b>	-1.27610	1.63647	0.4371
<b>Interakce SOU:RZ</b>	0.44825	0.47635	0.3487

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 17). Efekt soustředění na školní výkon není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 17**

*Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	14.74942	1.76893	1.77e-13 ***
<b>Sociální kompetence</b>	-0.01682	0.08605	0.845
<b>Pohlaví dítěte</b>	0.85298	0.77000	0.270
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03914	0.02897	0.179
<b>Nízká porodní váha</b>	-1.15279	1.57748	0.466
<b>Předčasný porod</b>	-1.02336	1.23875	0.410
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.35075	0.93944	0.710
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.08318	0.92618	0.929
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.94898	1.75386	0.269
<b>Bytová situace 1</b>	0.96722	1.46789	0.511
<b>Bytová situace 2</b>	1.02725	1.25876	0.416
<b>Bytová situace 3</b>	-1.46025	1.65207	0.379

Pro tento model byla naestimována p-hodnota vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 18). Efekt sociálních kompetencí na školní výkon není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 18**

*Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	13.67509	1.82830	1.67e-11 ***
<b>Sociální kompetence</b>	0.05038	0.09144	0.5828
<b>Rodičovské zapojení</b>	8.66957	4.21451	<b>0.0420 *</b>

Pohlaví dítěte	0.70188	0.76875	0.3632
Rizikové chování rodičů	0.04459	0.02898	0.1267
Nízká porodní váha	-1.38827	1.58479	0.3829
Předčasný porod	-0.39556	1.26808	0.7557
Čistý měsíční příjem rodiny 1	-0.31495	0.93064	0.7357
Čistý měsíční příjem rodiny 2	-0.16419	0.91817	0.8584
Čistý měsíční příjem rodiny 3	-2.62184	1.76852	0.1410
Bytová situace 1	0.81998	1.46308	0.5763
Bytová situace 2	0.70560	1.26936	0.5794
Bytová situace 3	-1.86557	1.64849	0.2601
Interakce SOC:RZ	-0.53296	0.26462	<b>0.464</b>

### 6.2.2. Efekt behaviorálních charakteristik na zvládání režimu školy a moderující efekt rodičovského zapojení

Byl zjištěn signifikantní efekt agresivního chování v předškolním věku na zvládání režimu školy v 1. třídě ZŠ, při kontrole pro následující faktory: Pohlaví dítěte, Rizikové chování rodičů, Nízká porodní váha, Předčasný porod, Čistý měsíční příjem rodiny, Bytová situace. Vyšší skóre u agresivního chování predikovaly nižší školní výkon. Hypotéza H1a pro zvládání režimu školy byla tedy potvrzena. Výsledky analýzy jsou uvedeny v Tabulce 19.

**Tabulka 19**

*Souvislost mezi agresivním chováním v předškolním věku a zvládáním režimu školy v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
Intercept	10.49144	1.10984	4.54e-16 ***
Agresivní chování	0.33348	0.09930	<b>0.00106 **</b>
Pohlaví dítěte	-0.87889	0.57746	0.13073
Rizikové chování rodičů	0.03448	0.02171	0.11492
Nízká porodní váha	0.49033	1.18566	0.67997
Předčasný porod	-1.05843	0.94880	0.26692
Čistý měsíční příjem rodiny 1	-0.60722	0.70270	0.38930
Čistý měsíční příjem rodiny 2	-0.58889	0.69799	0.40057
Čistý měsíční příjem rodiny 3	-2.46013	1.32251	0.06539 .
Bytová situace 1	0.87108	1.10334	0.43143
Bytová situace 2	-0.54278	0.94789	0.56801
Bytová situace 3	0.08257	1.24507	0.94724

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 20). Efekt agresivního chování na zvládnání režimu školy není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 20**

*Souvislost mezi agresivním chováním v předškolním věku a zvládnáním režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	10.93201	1.16208	6.69e-16 ***
<b>Agresivní chování</b>	0.28022	0.10712	<b>0.0101 *</b>
<b>Rodičovské zapojení</b>	-2.44335	2.48947	0.3284
<b>Pohlaví dítěte</b>	-0.89170	0.58145	0.1279
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03315	0.02180	0.1311
<b>Nízká porodní váha</b>	0.56391	1.19775	0.6387
<b>Předčasný porod</b>	-1.08614	0.94964	0.2551
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.64083	0.70354	0.3643
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.72229	0.70578	0.3083
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.49262	1.32309	0.0621 .
<b>Bytová situace 1</b>	0.93589	1.10809	0.4001
<b>Bytová situace 2</b>	-0.43206	0.97430	0.6583
<b>Bytová situace 3</b>	0.14751	1.24649	0.9060
<b>Interakce AGR:RZ</b>	0.35702	0.27795	0.2016

Byl zjištěn signifikantní efekt internalizujících problémů v předškolním věku na zvládnání režimu školy v 1. třídě ZŠ, při kontrole pro následující faktory: Pohlaví dítěte, Rizikové chování rodičů, Nízká porodní váha, Předčasný porod, Čistý měsíční příjem rodiny, Bytová situace. Vyšší skóry u agresivního chování predikovaly horší zvládnání režimu školy. Hypotéza H1b pro zvládnání režimu školy byla tedy potvrzena. Výsledky analýzy jsou uvedeny v Tabulce 21.

**Tabulka 21**

*Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a zvládnáním režimu školy v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	10.29855	1.29972	1.56e-12 ***
<b>Internalizující problémy</b>	0.24154	0.08468	<b>0.00514 **</b>
<b>Pohlaví dítěte</b>	-1.10869	0.57795	0.05753 .
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.04138	0.02209	0.06348 .
<b>Nízká porodní váha</b>	-0.11041	1.24949	0.92974
<b>Předčasný porod</b>	-0.86683	0.98283	0.37962
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.60461	0.71251	0.39787

Čistý měsíční příjem rodiny 2	-0.53882	0.70743	0.44781
Čistý měsíční příjem rodiny 3	-2.31974	1.33916	0.08589 .
Bytová situace 1	0.71762	1.11711	0.52189
Bytová situace 2	-0.54755	0.96000	0.56953
Bytová situace 3	0.01751	1.26046	0.98894

Pro tento model byla naestimována p-hodnota vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 22). Efekt internalizujících problémů na zvládnání režimu školy není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 22**

*Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a zvládnáním režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	9.95752	1.35202	2.99e-11 ***
<b>Internalizující problémy</b>	0.26701	0.08955	<b>0.0035 **</b>
<b>Rodičovské zapojení</b>	4.30471	3.96977	0.2805
<b>Pohlaví dítěte</b>	-1.18482	0.58507	<b>0.0452 *</b>
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.04322	0.02244	0.0566 .
<b>Nízká porodní váha</b>	-0.13425	1.27251	0.9162
<b>Předčasný porod</b>	-0.73876	0.99817	0.4608
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.58829	0.71503	0.4124
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.48541	0.71193	0.4967
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.58286	1.36877	0.0617 .
<b>Bytová situace 1</b>	0.70534	1.12729	0.5328
<b>Bytová situace 2</b>	-0.70538	0.98041	0.4733
<b>Bytová situace 3</b>	-0.26392	1.29570	0.8390
<b>Interakce INT:RZ</b>	-0.31000	0.31204	0.3226

Byl zjištěn signifikantní efekt prosociálního chování v předškolním věku na zvládnání režimu školy v 1. třídě ZŠ, při kontrole pro následující faktory: Pohlaví dítěte, Rizikové chování rodičů, Nízká porodní váha, Předčasný porod, Čistý měsíční příjem rodiny, Bytová situace. Vyšší skóre u prosociálního chování predikovaly horší zvládnání režimu školy. Hypotéza H1c pro zvládnání režimu školy byla tedy potvrzena. Výsledky analýzy jsou uvedeny v Tabulce 23.

**Tabulka 23**

*Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a zvládním režimu školy v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	10.34818	1.21008	5.7e-14 ***
<b>Prosociální chování</b>	0.46050	0.14859	<b>0.00244 **</b>
<b>Pohlaví dítěte</b>	-1.08095	0.57493	0.06260 .
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03636	0.02185	0.09888 .
<b>Nízká porodní váha</b>	0.29736	1.20423	0.80540
<b>Předčasný porod</b>	-1.15848	0.95183	0.22603
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-1.05591	0.70951	0.13940
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.59657	0.70260	0.39759
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.23667	1.33198	0.09580 .
<b>Bytová situace 1</b>	0.81075	1.11039	0.46677
<b>Bytová situace 2</b>	-0.29775	0.96094	0.75723
<b>Bytová situace 3</b>	0.09283	1.25347	0.94109

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 24). Efekt prosociálního chování na zvládnání režimu školy není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 24**

*Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a zvládním režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	10.38833	1.24475	1.88e-13 ***
<b>Prosociální chování</b>	0.45050	0.15373	<b>0.00409 **</b>
<b>Rodičovské zapojení</b>	-2.01438	4.25401	0.63674
<b>Pohlaví dítěte</b>	-1.13665	0.57924	0.05216 .
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03700	0.02226	0.09923 .
<b>Nízká porodní váha</b>	0.45168	1.21563	0.71091
<b>Předčasný porod</b>	-1.16479	0.95414	0.22469
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-1.07306	0.71165	0.13436
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.70011	0.71917	0.33237
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.25374	1.33531	0.09418 .
<b>Bytová situace 1</b>	0.92196	1.11780	0.41121
<b>Bytová situace 2</b>	-0.48568	0.97669	0.61996
<b>Bytová situace 3</b>	0.15915	1.25975	0.89969
<b>Interakce PRO:RZ</b>	0.50337	0.70582	0.47720

Byl zjištěn signifikantní efekt seberegulace v předškolním věku na zvládnání režimu školy v 1. třídě ZŠ, při kontrole pro následující faktory: Pohlaví dítěte, Rizikové chování rodičů, Nízká porodní váha, Předčasný porod, Čistý měsíční příjem rodiny, Bytová situace. Vyšší skóry u seberegulace predikovaly horší zvládnání režimu školy. Hypotéza H1d pro zvládnání režimu školy byla tedy potvrzena. Výsledky analýzy jsou uvedeny v Tabulce 25.

**Tabulka 25**

*Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a zvládnáním režimu školy v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	5.91904	1.48312	0.000116 ***
<b>Seberegulace</b>	0.39378	0.07027	<b>1.43e-07</b> ***
<b>Pohlaví dítěte</b>	-0.80137	0.53423	0.136315
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03434	0.02017	0.091382 .
<b>Nízká porodní váha</b>	-0.31278	1.11737	0.780035
<b>Předčasný porod</b>	-0.02686	0.91342	0.976589
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.59482	0.65175	0.363323
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.67236	0.64850	0.301988
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.20034	1.22919	0.076050 .
<b>Bytová situace 1</b>	1.15568	1.02713	0.262850
<b>Bytová situace 2</b>	-0.63665	0.88013	0.470917
<b>Bytová situace 3</b>	0.13462	1.15696	0.907574

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 26). Efekt seberegulace na zvládnání režimu školy není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 26**

*Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a zvládnáním režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	6.41807	1.54412	6.28e-05 ***
<b>Seberegulace</b>	0.36169	0.07529	<b>4.78e-06</b> ***
<b>Rodičovské zapojení</b>	-4.14468	3.99359	0.3015
<b>Pohlaví dítěte</b>	-0.76930	0.54101	0.1578
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03421	0.02030	0.0946 .
<b>Nízká porodní váha</b>	-0.23411	1.13160	0.8365
<b>Předčasný porod</b>	-0.11879	0.91855	0.8973
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.46089	0.66292	0.4883
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.70892	0.65064	0.2782

<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.09179	1.23560	0.0932 .
<b>Bytová situace 1</b>	1.15850	1.03360	0.2647
<b>Bytová situace 2</b>	-0.63555	0.89644	0.4798
<b>Bytová situace 3</b>	0.24930	1.16376	0.8308
<b>Interakce SEB:RZ</b>	0.24031	0.20756	0.2494

Pro proměnnou soustředění byla v modelu s akademickým výkonem jako nezávislou proměnnou naestimována p-hodnota 0.059, tedy p-hodnota vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 27). Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 27**

*Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a zvládním režimu školy v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	11.675396	1.161829	<2e-16 ***
<b>Soustředění</b>	0.186239	0.097471	0.0585 .
<b>Pohlaví dítěte</b>	-1.032626	0.593550	0.0846 .
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.028439	0.022666	0.2121
<b>Nízká porodní váha</b>	0.595366	1.229011	0.6290
<b>Předčasný porod</b>	-1.739303	0.963332	0.0736 .
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.733970	0.723161	0.3122
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.546867	0.721226	0.4498
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.076526	1.373381	0.1333
<b>Bytová situace 1</b>	0.603223	1.141416	0.5982
<b>Bytová situace 2</b>	-0.724828	0.977299	0.4598
<b>Bytová situace 3</b>	-0.004439	1.283843	0.9972

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 28). Efekt soustředění na zvládnání režimu školy není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 28**

*Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a zvládním režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	11.88234	1.16654	<2e-16 ***
<b>Soustředění</b>	0.14863	0.09965	0.1386
<b>Rodičovské zapojení</b>	-5.39880	3.48300	0.1239

<b>Pohlaví dítěte</b>	-0.94194	0.59575	0.1166
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.02402	0.02263	0.2907
<b>Nízká porodní váha</b>	0.67557	1.22821	0.5834
<b>Předčasný porod</b>	-1.72961	0.95573	0.0730 .
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.50887	0.72655	0.4851
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.53513	0.71509	0.4558
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-1.75677	1.37238	0.2031
<b>Bytová situace 1</b>	0.73565	1.13612	0.5186
<b>Bytová situace 2</b>	-0.78787	0.98401	0.4250
<b>Bytová situace 3</b>	0.24872	1.28035	0.8463
<b>Interakce SOU:RZ</b>	0.68694	0.37269	0.0679 .

Pro proměnnou sociální kompetence byla v modelu se zvládním režimu školy jako nezávislou proměnnou naestimována p-hodnota 0.059, tedy p-hodnota vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 29). Nulovou hypotézu tedy nelze zamítnout.

**Tabulka 29**

*Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a zvládním režimu školy v 1. třídě ZŠ*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	13.64346	1.39735	<2e-16 ***
<b>Sociální kompetence</b>	-0.01057	0.06798	0.8768
<b>Pohlaví dítěte</b>	-1.20519	0.60826	<b>0.0499 *</b>
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03480	0.02289	0.1312
<b>Nízká porodní váha</b>	0.98256	1.24612	0.4320
<b>Předčasný porod</b>	-1.65132	0.97854	0.0942 .
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.82276	0.74210	0.2699
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.63978	0.73163	0.3837
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.37990	1.38545	0.0885 .
<b>Bytová situace 1</b>	0.79616	1.15955	0.4937
<b>Bytová situace 2</b>	-0.67976	0.99435	0.4956
<b>Bytová situace 3</b>	-0.01725	1.30504	0.9895

Pro tento model byla naestimována p-hodnota podstatně vyšší než zvolená hladina významnosti (viz Tabulka 30). Efekt sociálních kompetencí na zvládní režimu školy není moderován rodičovským zapojením. Nulovou hypotézu nelze zamítnout.

**Tabulka 30**

*Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a zvládním režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením*

	Koeficient $\beta$	SE	p
<b>Intercept</b>	12.86398	1.44766	1.08e-14 ***



<b>Sociální kompetence</b>	0.03768	0.07240	0.6038
<b>Rodičovské zapojení</b>	6.41809	3.33708	0.0569 .
<b>Pohlaví dítěte</b>	-1.32702	0.60871	<b>0.0313 *</b>
<b>Rizikové chování rodičů</b>	0.03826	0.02295	0.0982 .
<b>Nízká porodní váha</b>	0.85136	1.25485	0.4989
<b>Předčasný porod</b>	-1.20842	1.00408	0.2313
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 1</b>	-0.79461	0.73689	0.2832
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 2</b>	-0.69778	0.72701	0.3392
<b>Čistý měsíční příjem rodiny 3</b>	-2.86234	1.40032	<b>0.0433 *</b>
<b>Bytová situace 1</b>	0.71381	1.15848	0.5390
<b>Bytová situace 2</b>	-0.94701	1.00509	0.3481
<b>Bytová situace 3</b>	-0.30727	1.30528	0.8143
<b>Interakce SOC:RZ</b>	-0.38092	0.20953	0.0717 .

## 7. Diskuse

Tento výzkum si kladl za cíl zjistit, zda mají behaviorální charakteristiky dětí v předškolním věku efekt na školní úspěšnost v mladším školním věku a zda je tento efekt moderován rodičovským zapojením, které bylo definováno jako angažovanost rodičů v rozvoji dítěte, ve smyslu aktivního trávení času s dětmi v rámci hry, četby knížek a vzájemné komunikace. Školní úspěšnost byla posuzována na základě dvou měřítek: školního výkonu a zvládnutí režimu školy.

Signifikantní efekt na školní výkon v mladším školním věku byl po korekci pro multiple testing Bonferroniho korekcí potvrzen pouze u agresivního chování. Nicméně pokud bychom zvolili původní hladinu významnosti 0.1, což by vzhledem k typu dat a velikosti vzorku bylo smysluplné, novou hladinu významnosti (0.05) by splnily i proměnné seberegulace a prosociální chování. U internalizujících problémů, soustředění a sociálních kompetencí efekt na školní výkon prokázán nebyl.

Při ověřování negativního efektu behaviorálních charakteristik na zvládnutí režimu školy byla prokázána statistická významnost efektu u agresivního chování, prosociálního chování, seberegulace a internalizujících problémů. Efekt na zvládnutí režimu školy nebyl prokázán u soustředění a sociálních kompetencí. Moderace efektu rodičovským zapojením nebyla po korekci pro multiple testing prokázána u žádné behaviorální charakteristiky. Je otázkou, nakolik je tento výsledek způsobený omezeným výzkumným vzorkem či nevhodným postupem při tvorbě proměnné.

Zahraničních studií, které se zabývají efektem behaviorálních charakteristik pozorovatelných v předškolním věku na školní úspěšnost, není mnoho. Porovnáme-li výsledky tohoto výzkumu s existujícími studii zaměřenými na tento efekt, zjistíme, že většina našich zjištění je v souladu se závěry zahraničních studií. Negativní efekt agresivního chování na školní výkon je ve shodě s výsledky zahraničních studií (Bierman et al., 2013; Coie et al., 1995; Chen et al., 2022; Rubin et al., 2006). Ač autoři zahraničních studií uvádí negativní efekt internalizujících problémů u předškolních dětí na školní výkon i adaptaci ve škole (Dobbs et al., 2006; Chen et al., 2022; Pedersen et al., 2019), výsledky tohoto výzkumu potvrdily signifikantní efekt internalizujících symptomů pouze u závisle proměnné zvládnutí

režimu školy, tedy u adaptace na školní režim. Ač někteří zahraniční autoři potvrdili efekt problémů s pozorností v předškolním věku na školní výkon dětí (Breslau et al., 2009; Giannopulu et al., 2008), nám se tento efekt prokázat nezdařilo. V souladu se zahraničními výzkumy není ani vztah seberegulace a školního výkonu. Ve studiích se ukazuje, že problémy se seberegulací v předškolním věku zvyšují riziko školní neúspěšnosti v mladším školním věku (McClelland et al., 2007; Sánchez-Pérez et al., 2018; Valiente et al., 2010), v našem výzkumu však tento efekt signifikantně nevyšel. Realizovaný výzkum však potvrdil negativní efekt problémů se seberegulací v předškolním věku i na pozdější zvládnutí školního režimu, v této oblasti bohužel relevantní poznání ze zahraničních studií pro porovnání chybí. Vztahem sociálních kompetencí v předškolním věku a následnou školní úspěšností se zabývá hned několik autorů zahraničních studií (Agostin & Bains, 1997; Malecki & Elliot, 2002; Miles & Stipek, 2006). Mnozí z nich uvádí ve výsledcích svých studií negativní efekt deficitů v sociální oblasti u předškolních dětí na školní úspěšnost (Dobbs et al., 2006; Malecki & Elliot, 2002; Miles & Stipek, 2006), v tomto výzkumu však signifikantní efekt sociálních kompetencí na školní výkon a adaptaci ve školním prostředí nebyl prokázán. S výsledky jiných studií nelze snadno porovnat ani vztah prosociálního chování a školní úspěšnosti. Zatímco v tomto výzkumu byl prokázán negativní efekt deficitů v oblasti prosociálního chování na zvládnutí režimu školy, zahraniční studie se zaměřovala na pozitivní dopady prosociálního chování v předškolním věku na následnou školní úspěšnost (Miles & Stipek, 2006).

Mezi limitace tohoto výzkumu patří omezená velikost vzorku zapříčiněná velkým úbytkem participantů, kteří nevyplnili navazující dotazník školní úspěšnosti, a tudíž nemohla být jejich data použita. Dalším limitem, který s malým vzorkem souvisí je kvalita modelu. Vzhledem k povaze cíle výzkumu, kterým bylo ověření efektů, nikoliv vytvoření predikčního modelu, nebyla kvalita modelů ověřována dle žádného kritéria, jakým je například hodnota Akaikeho informačního kritéria (AIC). Neprobíhala ani eliminace proměnných s p-hodnotou vyšší než 0,2, mohlo se tak stát, že některé kovariáty zbytečně zatěžovaly modely. Na druhou stranu informace o nesignifikantnosti zvolených kovariátů, která je z výsledků patrná, nás může vést k zamyšlení nad budoucími postupy při tvorbě podobných analýz. Limitací může být i metoda zvolená ke zjištění behaviorálních charakteristik

a školní úspěšnosti, tedy rodičovské hodnocení. Ačkoliv rodiče tráví s dítětem v daném věku velké množství času velmi dobře znají jeho silné stránky a nedostatky, může při posuzování dětí docházet ke zkreslování jejich charakteristik. Pro budoucí analýzy by bylo vhodné pro posouzení školní úspěšnosti zařadit i učitelské hodnocení školní úspěšnosti žáka. Použití více způsobů hodnocení školní úspěšnosti by mohlo vhodné zajistit větší robustnost výsledků a potvrzení jejich reliability.

Silnou stránkou výzkumu je způsob sběru dat, který probíhal v souladu s postupy pro zachování reprezentativity vzorku z celé populace České republiky. Další předností je prospektivně longitudinální design této studie. Přínosem výzkumu je bezpochyby ověření efektu behaviorálních charakteristik na zvládání školního režimu, neboť studií, které se zabývali tímto aspektem školní úspěšnosti příliš není. Výsledky této studie přitom prokázaly, významnější vliv jednotlivých behaviorálních charakteristik právě na tuto oblast školní úspěšnosti. Dosud byl publikovaný pouze omezený počet studií, které zkoumají tento efekt u předškolních dětí. Každá další studie je tak důležitým přínosem, který může vést k lepšímu zachycení dětí s rizikem školního neúspěchu a k zacílenějším intervencím na podporu těchto dětí.

## 8. Závěr

Současný výzkum vztahu behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti se jen málo orientuje na skupinu dětí v předškolním věku, přestože jsou projevy problémového chování, ve smyslu externalizujících a internalizujících symptomů, i temperamentových charakteristik patrné již v tomto věkovém období. Přínosem realizovaných studií na toto téma je porozumění souvislostem mezi ranými behaviorálními charakteristikami a školní úspěšností. Díky zjištění konkrétních behaviorálních rizikových faktorů školní úspěšnosti, je možné cíleně podporovat rozvoj jednotlivých oblastí chování u předškolních dětí a předcházet tak riziku školní neúspěšnosti. Pomocí screeningových metod můžeme zachytit předškolní děti s problémy v chování a zvolit pro ně vhodnou formu podpurných opatření, která umožní u těchto dětí snížení rizika školní neúspěšnosti.

Tento výzkum prokázal negativní dopady na školní úspěšnost u všech zkoumaných behaviorálních charakteristik s výjimkou sociálních kompetencí a soustředění. Ve výzkumu bylo zároveň ověřováno, zda jsou dopady behaviorálních charakteristik na školní neúspěšnost moderovány rodičovským zapojením. Rodičovské zapojení se v analýzách neprojevilo jako moderátor, a to v žádném ze sledovaných efektů. Realizované analýzy jsou v souladu s postulovanými cíli výzkumné části, poznatky z výsledků analýz by mohly vést k většímu důrazu na rozvoj sociálně-emočních kompetencí a podporu well-beingu u předškolních dětí. K tomu může napomoci implementace preventivních programů do vzdělávacích plánů mateřských škol i cílený rozvoj sociálně-emočních kompetencí v prostředí rodiny. Vhodnými metodikami pro rozvoj komunikačních dovedností, copingových strategií, efektivního řešení konfliktů, emoční regulace i prosociálního chování, jsou například program Incredible Years Training Series (Webster-Stratton & Reid, 2018), ze kterého vychází metodika Dobrý začátek, úprava původního programu pro české prostředí (Jirotková & Petrová Kubešová, 2023). Další vhodnou metodikou je program Zippyho kamarádi, který je vhodný pro děti od pěti do sedmi let (Sloan et al., 2017).

Budoucí výzkum v dané oblasti by se mohl zabývat možnou prevencí školní neúspěšnosti, a to jak ve smyslu výzkumu v oblasti mechanismů, které mohou působit jako protektivní faktory ve vztahu behaviorálních charakteristik a školní úspěšnosti, tak efektivitou intervenčních a preventivních programů na podporu

regulace emocí, efektivního zvládání konfliktů, copingových mechanismů, resilience a jiných kompetencí v oblastech chování a prožívání dítěte.

## Reference

- Agostin, T., & Bains, S. (1997). Predicting Early School Success with Developmental and Social Skills Screeners. *Psychology in the Schools, 34*(3), 219-228.
- Achenbach, T., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Achenbach, T. (2011). Child Behavior Checklist. In J. Kreutzer, J. DeLuca & B. Caplan (eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 546-552). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3\\_1529](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1529)
- Alati, R., Davey Smith, G., Lewis, S., Sayal, K., Draper, E., Golding, J., Fraser, R., Gray, R., & Gorlova, O. (2013). Effect of Prenatal Alcohol Exposure on Childhood Academic Outcomes: Contrasting Maternal and Paternal Associations in the ALSPAC Study. *PLoS ONE, 8*(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074844>
- Alavi, M., Seng, J., Mustaffa, M., Ninggal, M., Amini, M., & Latif, A. (2019). Attention, Impulsiveness, and Gender in Academic Achievement Among Typically Developing Children. *Perceptual and Motor Skills, 126*(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0031512518809163>
- Al-Hendawi, M. (2013). Temperament, school adjustment, and academic achievement: existing research and future directions. *Educational Review, 65*(2), 177-205. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.648371>
- Allotey, J., Zamora, J., Cheong-See, F., Kalidindi, M., Arroyo-Manzano, D., Asztalos, E., van der Post, J., Mol, B., Moore, D., Birtles, D., Khan, K., & Thangaratinam, S. (2018). Cognitive, motor, behavioural and academic performances of children born preterm: a meta-analysis and systematic review involving 64 061 children. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology, 125*(1), 16-25. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.14832>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Association.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Anthony, C., DiPerna, J., & Amato, P. (2014). Divorce, approaches to learning, and children's academic achievement: A longitudinal analysis of mediated and moderated effects. *Journal of School Psychology, 52*(3), 249-261.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.003>

Augustine, J., & Crosnoe, R. (2010). Mothers' Depression and Educational Attainment and their Children's Academic Trajectories. *Journal of Health and Social Behavior, 51*(3), 274-290. <https://doi.org/10.1177/0022146510377757>

Barber, B., & Olsen, J. (1997). Socialization in Context. *Journal of Adolescent Research, 12*(2), 287-315. <https://doi.org/10.1177/0743554897122008>

Barkley, R. (2018). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (4th ed). The Guilford Press.

Basatemur, E., Gardiner, J., Williams, C., Melhuish, E., Barnes, J., & Sutcliffe, A. (2013). Maternal Prepregnancy BMI and Child Cognition: A Longitudinal Cohort Study. *Pediatrics, 131*(1), 56-63. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0788>

Bayer, J., Rapee, R., Hiscock, H., Ukoumunne, O., Mihalopoulos, C., & Wake, M. (2011). Translational research to prevent internalizing problems early in childhood. *Depression and Anxiety, 28*(1), 50-57.

<https://doi.org/10.1002/da.20743>

Best, K., Hauser, S., & Allen, J. (1997). Predicting Young Adult Competencies. *Journal of Adolescent Research, 12*(1), 90-112.

<https://doi.org/10.1177/0743554897121006>

Beyer, T., Postert, C., Müller, J., & Furniss, T. (2012). Prognosis and Continuity of Child Mental Health Problems from Preschool to Primary School: Results of a Four-Year Longitudinal Study. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(4), 533-543. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0282-5>



Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., & Pinderhughes, E. (2013). School Outcomes of Aggressive-Disruptive Children: Prediction From Kindergarten Risk Factors and Impact of the Fast Track Prevention Program. *Aggressive Behavior*, *39*(2), 114-130.

<https://doi.org/10.1002/ab.21467>

Blair, C. (2016). Executive function and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *10*, 102-107.

<https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.009>

Bohlin, G., Hagekull, B., & Andersson, K. (2005). Behavioral Inhibition as a Precursor of Peer Social Competence in Early School Age: The Interplay With Attachment and Nonparental Care. *Merrill-Palmer Quarterly*, *51*(1), 1-19.

<https://doi.org/10.1353/mpq.2005.0001>

Bortes, C., Strandh, M., Nilsson, K., & van Wouwe, J. (2018). Health problems during childhood and school achievement: Exploring associations between hospitalization exposures, gender, timing, and compulsory school grades. *PLOS ONE*, *13*(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208116>

Bradstreet, L., Juechter, J., Kamphaus, R., Kerns, C., & Robins, D. (2017). Using the BASC-2 Parent Rating Scales to Screen for Autism Spectrum Disorder in Toddlers and Preschool-Aged Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *45*(2), 359-370. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0167-3>

Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V., & Schweitzer, J. (2009). The Impact of Early Behavior Disturbances on Academic Achievement in High School. *Pediatrics*, *123*(6), 1472-1476. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1406>

Breslau, N., & Chilcoat, H. (2000). Psychiatric sequelae of low birth weight at 11 years of age. *Biological Psychiatry*, *47*(11), 1005-1011.

[https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(99\)00312-1](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(99)00312-1)

Brown, C. (2014). Language and literacy development in the early years: foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, *24*, 35-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034914>

- Buss, A., & Plomin, R. (1975). *A Temperament Theory of Personality Development* (1st ed). Wiley.
- Cabral-Gouveia, C., Menezes, I., & Neves, T. (2023). Educational strategies to reduce the achievement gap: a systematic review. *Frontiers in Education, 8*.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1155741>
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record, 112*(3), 579-620.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/016146811011200303>
- Claessens, A., & Engel, M. (2013). How Important is Where you Start? Early Mathematics Knowledge and Later School Success. *Teachers College Record, 115*(6), 1-29. <https://doi.org/10.1177/01614681131150060>
- Claessens, A., Engel, M., & Curran, F. (2014). Academic Content, Student Learning, and the Persistence of Preschool Effects. *American Educational Research Journal, 51*(2), 403-434. <https://doi.org/10.3102/0002831213513634>
- Clark, C., Pritchard, V., & Woodward, L. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology, 46*(5), 1176-1191. <https://doi.org/10.1037/a0019672>
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., Lochman, J., & Hyman, C. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology, 7*(4), 697-713.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579400006799>
- Cole, P., Teti, L., & Zahn-Waxler, C. (2003). Mutual emotion regulation and the stability of conduct problems between preschool and early school age. *Development and psychopathology, 15*(1), 1-18.
- Cole, P., Martin, S., & Dennis, T. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>

- Conte, E., Grazzani, I., & Pepe, A. (2018). Social Cognition, Language, and Prosocial Behaviors: A Multitrait Mixed-Methods Study in Early Childhood. *Early Education and Development, 29*(6), 814-830.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1475820>
- Contreras Jordán, O., & Infantes-Paniagua, Á. (2021). Fine Motor Skills and Academic Achievement. In P. Gil-Madrona (ed.), *Physical Education Initiatives for Early Childhood Learners* (pp. 55-69). IGI Global.  
<https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7585-7.ch004>
- Cooper, B., Moore, J., Powers, C., Cleveland, M., & Greenberg, M. (2014). Patterns of Early Reading and Social Skills Associated With Academic Success in Elementary School. *Early Education and Development, 25*(8), 1248-1264.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932236>
- Cormier, E. (2008). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Review and Update. *Journal of Pediatric Nursing, 23*(5), 345-357.  
<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2008.01.003>
- Davis, D., Burns, B., Wilkerson, S., & Steichen, J. (2005). Visual Perceptual Skills in Children Born With Very Low Birth Weights. *Journal of Pediatric Health Care, 19*(6), 363-368. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.06.005>
- Deighton, J., Humphrey, N., Belsky, J., Boehnke, J., Vostanis, P., & Patalay, P. (2018). Longitudinal pathways between mental health difficulties and academic performance during middle childhood and early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(1), 110-126. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12218>
- Denham, S., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. (1st). Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, S., McKinley, M., Couchoud, E., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development, 61*(4), 1145-1152.
- Denham, S., Bassett, H., Thayer, S., Mincic, M., Sirotkin, Y., & Zinsser, K. (2012). Observing Preschoolers' Social-Emotional Behavior: Structure,

- Foundations, and Prediction of Early School Success. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246-278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?. *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- DiLalla, L., Marcus, J., & Wright-Phillips, M. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42(5), 385-401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.05.002>
- Dobbs, J., Doctoroff, G., Fisher, P., & Arnold, D. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(2), 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.008>
- Duckworth, A., Quinn, P., & Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451. <https://doi.org/10.1037/a0026280>
- Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Durbin, C., Klein, D., Hayden, E., Buckley, M., & Moerk, K. (2005). Temperamental Emotionality in Preschoolers and Parental Mood Disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(1), 28-37. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.114.1.28>
- Englerová, K., & Takács, L. (2020). Prenatální, perinatální a neonatální faktory a jejich vliv na školní úspěšnost u dětí mladšího školního věku. *Česká gynekologie*, 85(1), 71-79.
- Eoh, Y., Lee, E., & Park, S. (2022). The Relationship between Children's School Adaptation, Academic Achievement, Happiness, and Problematic Smartphone

Usage: A Multiple Informant Moderated Mediating Model. *Applied Research in Quality of Life*, 17(6), 3579-3593. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10080-w>

Eron, L. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42(5), 435-442.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.42.5.435>

Erwin, P. (1994). Social Problem Solving, Social Behavior, and Children's Peer Popularity. *The Journal of Psychology*, 128(3), 299-306.

<https://doi.org/10.1080/00223980.1994.9712732>

Esteban-Cornejo, I., Martinez-Gomez, D., Tejero-González, C., Izquierdo-Gomez, R., Carbonell-Baeza, A., Castro-Piñero, J., Sallis, J., & Veiga, O. (2016).

Maternal physical activity before and during the prenatal period and the offspring's academic performance in youth. The UP&DOWN study. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, 29(9), 1414-1420.

<https://doi.org/10.3109/14767058.2015.1049525>

Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñero, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated

Learning. *Sustainability*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/su13063011>

Eunice Kennedy Shriver. (2010). National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*.

Farina, E., & Belacchi, C. (2022). Being visible or being liked? Social status and emotional skills in bullying among young children. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 267-282.

<https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1903864>

Flook, L., Zahn-Waxler, C., & Davidson, R. (2019). Developmental Differences in Prosocial Behavior Between Preschool and Late Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00876>

Fung, W., Chung, K., & Cheng, R. (2018). Gender Differences in Social Mastery Motivation and Its Relationships to Vocabulary Knowledge, Behavioral Self-

Regulation, and Socioemotional Skills. *Early Education and Development*, 30(2), 280-293. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1544004>

Gallardo, L., Barrasa, A., & Guevara-Viejo, F. (2016). Positive peer relationships and academic achievement across early and midadolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(10), 1637-1648. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.10.1637>

Gartstein, M., Putnam, S., & Rothbart, M. (2012). Etiology of preschool behavior problems: Contributions of temperament attributes in early childhood. *Infant Mental Health Journal*, 33(2), 197-211. <https://doi.org/10.1002/imhj.21312>

Gauffin, K., Vinnerljung, B., Fridell, M., Hesse, M., & Hjern, A. (2013). Childhood socio-economic status, school failure and drug abuse: a Swedish national cohort study. *Addiction*, 108(8), 1441-1449. <https://doi.org/10.1111/add.12169>

Gedda-Muñoz, R., Fuentez Campos, Á., Valenzuela Sakuda, A., Retamal Torres, I., Cruz Fuentes, M., Badicu, G., Herrera-Valenzuela, T., & Valdés-Badilla, P. (2023). Factors Associated with Anxiety, Depression, and Stress Levels in High School Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 1776-1786. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090129>

Giannopulu, I., Escolano, S., Cusin, F., Citeau, H., & Dellatolas, G. (2008). Teachers' reporting of behavioural problems and cognitive-academic performances in children aged 5–7 years. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 127-147. <https://doi.org/10.1348/000709907X204372>

Gibbs, B., & Forste, R. (2014). Breastfeeding, Parenting, and Early Cognitive Development. *The Journal of Pediatrics*, 164(3), 487-493. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.10.015>

Gittelman, R. (1985). Hyperactive Boys Almost Grown Up. *Archives of General Psychiatry*, 42(10). <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1985.01790330017002>

Gleason, T., Gower, A., Hohmann, L., & Gleason, T. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344. <https://doi.org/10.1080/01650250544000116>

- Goldberg, L. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1216>
- Goldschmidt, L., Richardson, G., Cornelius, M., & Day, N. (2004). Prenatal marijuana and alcohol exposure and academic achievement at age 10. *Neurotoxicology and Teratology*, 26(4), 521-532. <https://doi.org/10.1016/j.ntt.2004.04.003>
- Goldstein, S., & Naglieri, J. (eds.). (2011). *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 125-130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*, 46(3). <https://doi.org/10.2307/1128569>
- Graves, S., Blake, J., & Kim, E. (2012). Differences in Parent and Teacher Ratings of Preschool Problem Behavior in a National Sample. *Journal of Early Intervention*, 34(3), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1053815112461833>
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Grimm, K., Steele, J., Mashburn, A., Burchinal, M., & Pianta, R. (2010). Early behavioral associations of achievement trajectories. *Developmental Psychology*, 46(5), 976-983. <https://doi.org/10.1037/a0018878>

Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development, 65*(1), 237-252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>

Guralnick, M. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*, 344-371.

Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective Social Competence. *Social Development, 10*(1), 79-119. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150>

Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., & Nurmi, J. (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 517-534. <https://doi.org/10.1348/000709905X51590>

Harpin, V. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of Disease in Childhood, 90*(1), i2-i7. <https://doi.org/10.1136/adc.2004.059006>

Hart, C., Yang, C., Nelson, L., Robinson, C., Olsen, J., Nelson, D., Porter, C., Jin, S., Olsen, S., & Wu, P. (2000). Peer acceptance in early childhood and subtypes of socially withdrawn behaviour in China, Russia, and the United States. *International Journal of Behavioral Development, 24*(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/016502500383494>

Hein, V., Smerdon, D., & Smabolt, M. (2013). Predictors of Postsecondary Success. In *American Institutes for Research*.

Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion Regulation and Aggressive Behavior in Preschoolers: The Mediating Role of Social Information Processing. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(1), 87-101. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0252-3>

Hill, N., & Craft, S. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and



- Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Hipson, W., & Séguin, D. (2016). Is good fit related to good behaviour? Goodness of fit between daycare teacher–child relationships, temperament, and prosocial behaviour. *Early Child Development and Care*, 186(5), 785-798.
- Horwood, L., & Fergusson, D. (1998). Breastfeeding and Later Cognitive and Academic Outcomes. *Pediatrics*, 101(1), e9-e9.  
<https://doi.org/10.1542/peds.101.1.e9>
- Howes, C., Rubin, K., Ross, H., & French, D. (1988). Peer Interaction of Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1).  
<https://doi.org/10.2307/1166062>
- Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., & Shelton, T. (2003). Regulatory Contributors to Children's Kindergarten Achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120.  
[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7)
- Huang, L., Yu, X., Keim, S., Li, L., Zhang, L., & Zhang, J. (2014). Maternal prepregnancy obesity and child neurodevelopment in the Collaborative Perinatal Project. *International Journal of Epidemiology*, 43(3), 783-792.  
<https://doi.org/10.1093/ije/dyu030>
- Hughes, A., Wade, K., Dickson, M., Rice, F., Davies, A., Davies, N., & Howe, L. (2021). Common health conditions in childhood and adolescence, school absence, and educational attainment: Mendelian randomization study. *npj Science of Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-020-00080-6>
- Husby, S., Skalická, V., Li, Z., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2023). Reciprocal Relations Between Conflicted Student-teacher Relationship and Children's Behavior Problems: Within-person Analyses from Norway and the USA.

*Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(3), 331-342.

<https://doi.org/10.1007/s10802-022-00968-4>

Chen, C., Cheng, S., Xu, Y., Rudasill, K., Senter, R., Zhang, F., Washington-Nortey, M., & Adams, N. (2022). Transactions between Problem Behaviors and Academic Performance in Early Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15).

<https://doi.org/10.3390/ijerph19159583>

Chen, X., Rubin, K., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518-525. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.518>

Chen, X., Rubin, K., & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33(3), 518-525. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.3.518>

Chess, S., Thomas, A., Rutter, M., & Birch, H. (1963). Interaction of Temperament and Environment in the Production of Behavioral Disturbances in Children. *American Journal of Psychiatry*, 120(2), 142-148.

<https://doi.org/10.1176/ajp.120.2.142>

Chow, J., Ekholm, E., & Coleman, H. (2018). Does oral language underpin the development of later behavior problems? A longitudinal meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 337-349. <https://doi.org/10.1037/spq0000255>

Jangmo, A., Stålhandske, A., Chang, Z., Chen, Q., Almqvist, C., Feldman, I., Bulik, C., Lichtenstein, P., D'Onofrio, B., Kuja-Halkola, R., & Larsson, H. (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, School Performance, and Effect of Medication. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(4), 423-432. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.11.014>

Jellesma, F., Zee, M., & Koomen, H. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>

Jirotková, L., & Petrová Kubešová, A. (2023). Jak podpořit wellbeing dětí v MŠ. *Speciál pro mateřské školy. Speciál pro mateřské školy*, 5(5), 28-31.

Jordan, N., Hanich, L., & Kaplan, D. (2003). A Longitudinal Study of Mathematical Competencies in Children With Specific Mathematics Difficulties Versus Children With Comorbid Mathematics and Reading Difficulties. *Child Development*, 74(3), 834-850. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00571>

Kagan, J. (1997). Temperament and the Reactions to Unfamiliarity. *Child Development*, 68(1). <https://doi.org/10.2307/1131931>

Kamphaus, R. W., VanDeventer, M. C., Brueggemann, A., & Barry, M. (2007). Behavior Assessment System for Children-Second Edition. In S. R. Smith & L. Handler (Eds.), *The clinical assessment of children and adolescents: A practitioner's handbook* (pp. 311–326). Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Keenan, K., Wakschlag, L., Danis, B., Hill, C., Humphries, M., Duax, J., & Donald, R. (2007). Further Evidence of the Reliability and Validity of DSM-IV ODD and CD in Preschool Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(4), 457-468. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e31803062d3>

Keles, S., Olseth, A., Idsøe, T., & Sørli, M. (2018). The longitudinal association between internalizing symptoms and academic achievement among immigrant and non-immigrant children in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(4), 392-406. <https://doi.org/10.1111/sjop.12454>

Kim, J., Kim, B., Kim, J., Hong, S., Shin, M., Yoo, H., & Cho, S. (2017). Breastfeeding is associated with enhanced learning abilities in school-aged children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0169-0>

Kington, A., & Blackmore, K. (2021). *Social and Learning Relationships in Primary Schools*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350096097>

- Klein, M., & Sosu, E. (2024). School Attendance and Academic Achievement: Understanding Variation across Family Socioeconomic Status. *Sociology of Education*, 97(1), 58-75. <https://doi.org/10.1177/00380407231191541>
- Kohen, D., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T., & Hertzman, C. (2002). Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada: Associations with Young Children's Competencies. *Child Development*, 73(6), 1844-1860. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00510>
- Kohl, G., Lengua, L., & McMahon, R. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- Kuhlmeier, V., Dunfield, K., & O'Neill, A. (2014). Selectivity in early prosocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00836>
- Kulkarni, T., & Sullivan, A. (2022). Academic achievement and relations to externalizing behavior: Much ado about nothing?. *Journal of School Psychology*, 94, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.07.004>
- Kulkarni, T., Sullivan, A., & Kim, J. (2021). Externalizing Behavior Problems and Low Academic Achievement: Does a Causal Relation Exist?. *Educational Psychology Review*, 33(3), 915-936. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>
- Lan, X., Legare, C., Ponitz, C., Li, S., & Morrison, F. (2011). Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 677-692. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.001>
- Lenz, S., Essler, S., Wörle, M., & Paulus, M. (2021). "Who will share with me?": Preschoolers rely on their friends more than on their nonfriends to share with them. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105037>
- Leventhal, T., & Dupéré, V. (2019). Neighborhood Effects on Children's Development in Experimental and Nonexperimental Research. *Annual Review of*

*Developmental Psychology*, 1(1), 149-176. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085221>

Levin, H., Guthrie, J., Kleindorfer, G., & Stout, R. (1971). School Achievement and Post-School Success: A Review. *Review of Educational Research*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.3102/00346543041001001>

Lin, A., Di Prinzio, P., Young, D., Jacoby, P., Whitehouse, A., Waters, F., Jablensky, A., & Morgan, V. (2017). Academic Performance in Children of Mothers With Schizophrenia and Other Severe Mental Illness, and Risk for Subsequent Development of Psychosis: A Population-Based Study. *Schizophrenia Bulletin*, 43(1), 205-213. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbw042>

Liu, J., Chen, X., & Lewis, G. (2011). Childhood internalizing behaviour: analysis and implications. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18(10), 884-894. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x>

Liu, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2004.tb00003.x>

Liu, R., Blankenship, T., Broomell, A., Garcia-Meza, T., Calkins, S., & Bell, M. (2017). Executive Function Mediates the Association Between Toddler Negative Affectivity and Early Academic Achievement. *Early Education and Development*, 29(5), 641-654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1446880>

Lonigan, C., Phillips, B., & Hooe, E. (2003). Relations of positive and negative affectivity to anxiety and depression in children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 465-481. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.3.465>

Malecki, C., & Elliot, S. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>

Martens, P., Chateau, D., Burland, E., Finlayson, G., Smith, M., Taylor, C., Brownell, M., Nickel, N., Katz, A., & Bolton, J. (2014). The Effect of Neighborhood Socioeconomic Status on Education and Health Outcomes for

Children Living in Social Housing. *American Journal of Public Health*, 104(11), 2103-2113. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302133>

Martin, R., Drew, K., Gaddis, L., & Moseley, M. (1988). Prediction of Elementary School Achievement from Preschool Temperament: Three Studies. *School Psychology Review*, 17(1), 125-137. <https://doi.org/10.1080/02796015.1988.12085331>

Masten, A., Hubbard, J., Gest, S., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169. <https://doi.org/10.1017/S0954579499001996>

Mathiesen, K., & Tambs, K. (1999). The EAS Temperament Questionnaire-Factor Structure, Age Trends, Reliability, and Stability in a Norwegian Sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 431-439. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00460>

Mazzotti, V., Rowe, D., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W., & Shearer, M. (2016). Predictors of Post-School Success. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(4), 196-215. <https://doi.org/10.1177/2165143415588047>

McCartney, K., Burchinal, M., Clarke-Stewart, A., Bub, K., Owen, M., & Belsky, J. (2010). Testing a series of causal propositions relating time in child care to children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.1037/a0017886>

McClelland, M., Cameron, C., Wanless, S., Murray, A., Saracho, O., & Spodek, B. (2007). Executive function, behavioral self-regulation, and social-emotional competence: Links to school readiness.

McCormick, K. (2018). Mosaic of care: Preschool children's caring expressions and enactments. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 378-392. <https://doi.org/10.1177/1476718X18809388>

Metsäpelto, R., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., & Nurmi, J. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems,

task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, *107*(1), 246-257.

<https://doi.org/10.1037/a0037389>

Mikami, A., & Lorenzi, J. (2011). Gender and Conduct Problems Predict Peer Functioning Among Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *40*(5), 777-786.

<https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597089>

Miles, S., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children. *Child Development*, *77*(1), 103-117.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00859.x>

Miller, A., Fine, S., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition & Emotion*, *20*(8), 1170-1192.

<https://doi.org/10.1080/02699930500405691>

Miller, A., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2004). Emotions and Behaviors in the Head Start Classroom: Associations Among Observed Dysregulation, Social Competence, and Preschool Adjustment. *Early Education & Development*, *15*(2), 147-166.

[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1502\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1502_2)

Miller, M., & Goldsmith, H. (2017). Profiles of Social-Emotional Readiness for 4-Year-Old Kindergarten. *Frontiers in Psychology*, *8*.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00132>

Mirowsky, J. (2003). *Education, Social Status, and Health* (1st ed). Routledge.

Modesto-Lowe, V., Danforth, J., & Brooks, D. (2008). ADHD: Does Parenting Style Matter?. *Clinical Pediatrics*, *47*(9), 865-872.

<https://doi.org/10.1177/0009922808319963>

Moilanen, K., Shaw, D., & Maxwell, K. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to

early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 635-653.

<https://doi.org/10.1017/S0954579410000337>

Moore, E., Harris, F., Laurens, K., Green, M., Brinkman, S., Lenroot, R., & Carr, V. (2014). Birth outcomes and academic achievement in childhood: A population record linkage study. *Journal of Early Childhood Research*, 12(3), 234-250.

<https://doi.org/10.1177/1476718X13515425>

Morrison, F., Ponitz, C., & McClelland, M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. Calkins & M. Bell (eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203-224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>

Morriss, J., Tupitsa, E., Dodd, H., & Hirsch, C. (2022). Uncertainty makes me emotional: uncertainty as an elicitor and modulator of emotional states. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.77702>

Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois-Comtois, K., Mazzarello, T., & Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and Psychopathology*, 18(02). <https://doi.org/10.1017/S0954579406060238>

Murray-Close, D., Ostrov, J., & Crick, N. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*, 19(01). <https://doi.org/10.1017/S0954579407070101>

Murray, J., & Farrington, D. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings from Longitudinal Studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642. <https://doi.org/10.1177/070674371005501003>

Nasvytienė, D., & Lazdauskas, T. (2021). Temperament and Academic Achievement in Children: A Meta-Analysis. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 736-757.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe11030053>

Nguyen-Hoang, P., & Yeung, R. (2018). From mother to child: the effects of prenatal maternal passive smoking on academic outcomes in the United States.



*Journal of Public Health Policy*, 39(2), 231-244. <https://doi.org/10.1057/s41271-018-0122-3>

Nock, M., Kazdin, A., Hiripi, E., & Kessler, R. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 48(7), 703–713. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01733.x>

Noten, A., Loomans, E., Vrijkotte, T., van de Ven, P., van Trotsenburg, A., Rotteveel, J., van Eijsden, M., & Finken, M. (2015). Maternal hypothyroxinaemia in early pregnancy and school performance in 5-year-old offspring. *European Journal of Endocrinology*, 173(5), 563-571. <https://doi.org/10.1530/EJE-15-0397>

Oakland, T., & Algina, J. (2011). Adaptive Behavior Assessment System-II Parent/Primary Caregiver Form: Ages 0–5. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 103-117. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.565267>

Okano, L., Jeon, L., Crandall, A., Powell, T., & Riley, A. (2020). The Cascading Effects of Externalizing Behaviors and Academic Achievement Across Developmental Transitions: Implications for Prevention and Intervention. *Prevention Science*, 21(2), 211-221. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01055-9>

Olson, S., Sameroff, A., Kerr, D., Lopez, N., & Wellman, H. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17(01). <https://doi.org/10.1017/S0954579405050029>

Olson, S., Tardif, T., Miller, A., Felt, B., Grabell, A., Kessler, D., Wang, L., Karasawa, M., & Hirabayashi, H. (2011). Inhibitory Control and Harsh Discipline as Predictors of Externalizing Problems in Young Children: A Comparative Study of U.S., Chinese, and Japanese Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(8), 1163-1175. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9531-5>

Özdemir, B., & Adak, Ö. (2019). Role of Temperament Traits and Empathy Skills of Preschool Children in Predicting Emotional Adjustment. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 91-107. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.7>

Panayiotou, M., & Humphrey, N. (2018). Mental health difficulties and academic attainment: Evidence for gender-specific developmental cascades in middle childhood. *Development and Psychopathology*, *30*(2), 523-538.

<https://doi.org/10.1017/S095457941700102X>

Pedersen, M., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S., Adolfsen, F., & Sund, A. (2019). School functioning and internalizing problems in young schoolchildren. *BMC Psychology*, *7*(1). <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>

Peng, P., & Kievit, R. (2020). The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Development Perspectives*, *14*(1), 15-20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>

Peng, P., Lin, X., Ünal, Z., Lee, K., Namkung, J., Chow, J., & Sales, A. (2020). Examining the mutual relations between language and mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(7), 595-634.

<https://doi.org/10.1037/bul0000231>

Pérez-Edgar, K., Reeb-Sutherland, B., McDermott, J., White, L., Henderson, H., Degnan, K., Hane, A., Pine, D., & Fox, N. (2011). Attention Biases to Threat Link Behavioral Inhibition to Social Withdrawal over Time in Very Young Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *39*(6), 885-895.

<https://doi.org/10.1007/s10802-011-9495-5>

Piper, B., Gray, H., Raber, J., & Birkett, M. (2014). Reliability and validity of Brief Problem Monitor, an abbreviated form of the Child Behavior Checklist. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *68*(10), 759-767.

<https://doi.org/10.1111/pcn.12188>

Posner, M., & Rothbart, M. (2007). Research on Attention Networks as a Model for the Integration of Psychological Science. *Annual Review of Psychology*, *58*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085516>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.

- Putnam, S., & Rothbart, M. (2006). Development of Short and Very Short Forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 102-112. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701\\_09](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09)
- Quigley, C., & Hall, A. (2016). Taking care: Understanding the roles of caregiver and being cared for in a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 181-195. <https://doi.org/10.1177/1476718X14548783>
- Reid, K., Littlefield, L., & Hammond, S. (2014). Early intervention for preschoolers with behaviour problems: Preliminary findings for the Exploring Together Preschool Program. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 7(1), 15-29. <https://doi.org/10.5172/jamh.7.1.15>
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2004). *Behavior assessment system for children* (2nd ed.). American Guidance Service.
- Reynolds, C., Kamphaus, R., & Vannest, K. (2011). Behavior Assessment System for Children (BASC). In J. Kreutzer, J. DeLuca & B. Caplan (eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 366-371). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3\\_1524](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1524)
- Rhoades, B., Warren, H., Domitrovich, C., & Greenberg, M. (2011). Examining the link between preschool social–emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.003>
- Rolon-Arroyo, B., Arnold, D., & Harvey, E. (2014). The Predictive Utility of Conduct Disorder Symptoms in Preschool Children: A 3-Year Follow-Up Study. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(3), 329-337. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0404-8>
- Rothbart, M., Derryberry, D., & Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. In *Temperament and personality development across the life span* (pp. 85-119). Psychology Press.

- Rothbart, M. (1986). Longitudinal observation of infant temperament. *Developmental Psychology*, 22(3), 356-365. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.3.356>
- Rothbart, M. (2011). *Becoming Who We Are. Temperament and Personality in Development*. (Reprint edition). The Guilford Press.
- Rothbart, M., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In *Advances in Developmental Psychology* (vol. 1, pp. 33-86). Earlbaum.
- Rothbart, M., Ahadi, S., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of Temperament at Three to Seven Years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72(5), 1394-1408. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00355>
- RStudio Team. (2020). *RStudio: Integrated Development for R [Computer Software]*. Retrieved 2024-04-08, from
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 619-700). Wiley.
- Rubin, K., Coplan, R., & Bowker, J. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 141-171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Rubin, K., Wojslawowicz, J., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationship Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 139-153. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9017-4>
- Rudasill, K., & Konold, T. (2008). Contributions of Children's Temperament to Teachers' Judgments of Social Competence From Kindergarten Through Second Grade. *Early Education and Development*, 19(4), 643-666. <https://doi.org/10.1080/10409280802231096>

- Rutter, M. (1974). Emotional disorder and educational underachievement. *Archives of Disease in Childhood, 49*(4), 249-256.  
<https://doi.org/10.1136/adc.49.4.249>
- Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16*(3), 181-197.  
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1975.tb01269.x>
- Salerni, N., & Caprin, C. (2022). Prosocial Behavior in Preschoolers: Effects of Early Socialization Experiences With Peers. *Frontiers in Psychology, 13*.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080>
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T., Reiser, M., Hofer, C., Zhou, Q., Liew, J., & Eggum, N. (2009). Positive and negative emotionality: Trajectories across six years and relations with social competence. *Emotion, 9*(1), 15-28.  
<https://doi.org/10.1037/a0013970>
- Sánchez-Pérez, N., Fuentes, L., Eisenberg, N., & González-Salinas, C. (2018). Effortful control is associated with children's school functioning via learning-related behaviors. *Learning and Individual Differences, 63*, 78-88.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.009>
- Sarif, M. (2022). Correlates and Antecedents of Academic Achievement: A Systematic Review. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES, 36*(1-3). <https://doi.org/10.31901/24566322.2022/36.1-3.1210>
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 464-479.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005>
- Shaw, S., Gomes, P., Polotskaia, A., & Jankowska, A. (2015). The relationship between student health and academic performance: Implications for school psychologists. *School Psychology International, 36*(2), 115-134.  
<https://doi.org/10.1177/0143034314565425>
- Shepard, S., & Dickstein, S. (2009). Preventive Intervention for Early Childhood Behavioral Problems: An Ecological Perspective. *Child and Adolescent*

*Psychiatric Clinics of North America*, 18(3), 687-706.

<https://doi.org/10.1016/j.chc.2009.03.002>

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education & Development*, 12(1), 73-96.

[https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5)

Shin, N., Vaughn, B., Akers, V., Kim, M., Stevens, S., Krzysik, L., Coppola, G., Bost, K., McBride, B., & Korth, B. (2011). Are happy children socially successful? Testing a central premise of positive psychology in a sample of preschool children. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 355-367.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2011.584549>

Schneider, B. (1999). A Multimethod Exploration of the Friendships of Children Considered Socially Withdrawn by Their School Peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(2), 115-123. <https://doi.org/10.1023/A:1021959430698>

Sloan, S., Gildea, A., Miller, S., Poulton, L., Egar, C., & Thurston, A. (2017). Evaluation of Zippy's Friends for improving socio-emotional and academic outcomes in six to seven year olds: Protocol for a cluster randomised controlled trial and process evaluation. *International Journal of Educational Research*, 82, 200-209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.003>

Smithers, L., Sawyer, A., Chittleborough, C., Davies, N., Davey Smith, G., & Lynch, J. (2018). A systematic review and meta-analysis of effects of early life non-cognitive skills on academic, psychosocial, cognitive and health outcomes. *Nature Human Behaviour*, 2(11), 867-880. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0461-x>

Spren, O. (1988). Prognosis of learning disability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 836-842. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.6.836>

Takács, L., Seifert, M., Dragomirecká, E., & Nekovářová, T. (2023). *Index kumulativního rizika školní neúspěšnosti IKR (1.)*. Národní ústav duševního zdraví a Národní pedagogický institut České republiky.

- Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality* (1st ed). Harvard University Press.
- Topping, K., & Ehly, S. (eds.). (1998). *Peer-assisted Learning*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781410603678>
- Tripathy, M. (2020). Significance of Soft Skills in Career Development. In J. Fahed-Sreih (ed.), *Career Development and Job Satisfaction*. IntechOpen.  
<https://doi.org/10.5772/intechopen.89935>
- Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement?. *Learning and Instruction*, 52, 130-138.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007>
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. (2012). The Promotion of Self-Regulation as a Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners' academic achievement from their effortful control and emotionality: Evidence for direct and moderated relations. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 550-560. <https://doi.org/10.1037/a0018992>
- Valiente, C., Swanson, J., Lemery-Chalfant, K., & Berger, R. (2014). Children's effortful control and academic achievement: do relational peer victimization and classroom participation operate as mediators?. *Journal of School Psychology*, 52(4), 433-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.05.005>
- van Wijk, I., Huffmeijer, R., Bosdriesz, J., Bakermans-Kranenburg, M., Klijin, L., van IJzendoorn, M., Vrijhof, C., & van den Bulk, B. (2019). Behavioral genetics of temperament and frontal asymmetry in early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 348-361.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.11.015>
- Verboom, C., Sijtsema, J., Verhulst, F., Penninx, B., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance,

and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology*, 50(1), 247-257. <https://doi.org/10.1037/a0032547>

Verron, H., & Teglassi, H. (2017). Indirect Effects of Temperament on Social Competence via Emotion Understanding. *Early Education and Development*, 29(5), 655-674. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1449504>

Volckaert, A., & Noël, M. (2015). Training executive function in preschoolers reduce externalizing behaviors. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1-2), 37-47. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2015.02.001>

Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3)

Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2018). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (3rd ed., pp. 122–141). The Guilford Press.

Weeks, M., Ploubidis, G., Cairney, J., Wild, T., Naicker, K., & Colman, I. (2016). Developmental pathways linking childhood and adolescent internalizing, externalizing, academic competence, and adolescent depression. *Journal of Adolescence*, 51(1), 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.009>

Weidman, A., Augustine, A., Murayama, K., & Elliot, A. (2015). Internalizing symptomatology and academic achievement: Bi-directional prospective relations in adolescence. *Journal of Research in Personality*, 58, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.07.005>

Willoughby, M., Kupersmidt, J., & Voegler-Lee, M. (2012). Is preschool executive function causally related to academic achievement?. *Child Neuropsychology*, 18(1), 79-91. <https://doi.org/10.1080/09297049.2011.578572>

Winding, T., & Andersen, J. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: the role of social relations. *BMC Public Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2391-0>



Workman, J. (2022). Inequality begets inequality: Income inequality and socioeconomic achievement gradients across the United States. *Social Science Research, 107*. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102744>

Zahn-Waxler, C., Klimes-Dougan, B., & Slattery, M. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: prospects, pitfalls, and progress in understanding the development of anxiety and depression. *Development and psychopathology, 12*(3), 443–466.

Zhang, W., Zhang, L., Chen, L., Ji, L., & Deater-Deckard, K. (2019). Developmental changes in longitudinal associations between academic achievement and psychopathological symptoms from late childhood to middle adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(2), 178-188. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12927>

## **Seznam příloh**

Přílohy .....	109
Příloha 1: Položky IKR – jednotlivé faktory chování, položky rodičovského zapojení .....	109
Příloha 2: Dimenze Škály školní úspěšnosti IKR – Školní výkon, Zvládání školního režimu.....	111

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika souboru.....	49
Tabulka 2: Deskriptivní charakteristiky subškál Chování dítěte IKR .....	56
Tabulka 3: Deskriptivní charakteristiky subškál Škály školní úspěšnosti .....	57
Tabulka 4: Korelace mezi jednotlivými subškálami Chování dítěte .....	57
Tabulka 5: Korelace mezi subškálami Chování dítěte s dimenzemi Škály školní úspěšnosti .....	58
Tabulka 6: Korelace mezi dimenzemi Škály školní úspěšnosti .....	59
Tabulka 7: Souvislosti mezi agresivním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ.....	60
Tabulka 8: Souvislost mezi agresivním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením .....	60
Tabulka 9: Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ .....	61
Tabulka 10: Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením.....	62
Tabulka 11: Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ.....	62
Tabulka 12: Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením .....	63
Tabulka 13: Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ.....	63
Tabulka 14: Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaný rodičovským zapojením .....	
Tabulka 15: Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ.....	64
Tabulka 16: Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením .....	64

Tabulka 17: Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ .....	65
Tabulka 18: Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a školním výkonem v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením.....	65
Tabulka 19: Souvislost mezi agresivním chováním v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ.....	66
Tabulka 20: Souvislost mezi agresivním chováním v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením .....	67
Tabulka 21: Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ.....	67
Tabulka 22: Souvislost mezi internalizujícími problémy v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením .....	68
Tabulka 23: Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ.....	69
Tabulka 24: Souvislost mezi prosociálním chováním v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením....	69
Tabulka 25: Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ .....	70
Tabulka 26: Souvislost mezi seberegulací v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením.....	70
Tabulka 27: Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ .....	71
Tabulka 28: Souvislost mezi soustředěním v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením.....	71
Tabulka 29: Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ.....	72
Tabulka 30: Souvislost mezi sociálními kompetencemi v předškolním věku a zvládnutím režimu školy v 1. třídě ZŠ moderovaná rodičovským zapojením....	72

## **Přílohy**

### **Příloha 1: Položky IKR – jednotlivé faktory chování, položky rodičovského zapojení**

Veškeré položky Škál chování jsou hodnoceny na Likertově škále: „zcela vystihuje“, „spíše vystihuje“, „spíše nevystihuje“, „vůbec nevystihuje“ (Takács et al., 2023).

#### **Sociální kompetence**

Rádo si hraje s ostatními dětmi.

Je mezi dětmi oblíbené.

Snadno se zapojuje do hry ve skupině dětí, které vidí poprvé.

Drží se rodičů víc než ostatní děti jeho věku.

Je velmi stydlivé, když někoho vidí poprvé.

Mezi ostatními má strach nebo obavy.

Vyhýbá se kolektivu.

Na nové věci, situace či osoby si zvyká pomalu.

Rádo se zapojuje do různých činností.

#### **Prosociální chování**

Umí se dělit či střídat s ostatními.

Umí počkat, až na ně přijde řada.

Bere ohled na pocity druhých.

Pomáhá ostatním dětem.

#### **Seberegulace**

Obvykle uposlechne jednoduchých pokynů dospělého.

Často má záchvaty vzteku, které trvají i 10 minut.

Když se po něm něco chce, udělá to bez odmlouvání.

Umí dodržovat pravidla (doma nebo ve školce).

Když prohraje v nějaké hře, nic si z toho nedělá.

Po divoké hře se umí samo uklidnit.

Když se mu něco nedaří, zvládne to bez výbuchů vzteku či nadměrného pláče.

Když se rozruší, brzy se zase samo uklidní.

Když se mu něco nepodaří, neodradí ho to.

### **Agresivní chování**

Strká do ostatních dětí nebo je bouchá.

Říká někomu, že mu rozhází věci, když si s nimi nebude moci také hrát.

Vyhrožuje jinému dítěti, že mu vezme hračku, když si s ní nebude moci také hrát.

Hází po ostatních věci, když není po jeho.

Lže nebo podvádí.

Ničí schválně věci.

### **Internalizující problémy**

Nesměje se tak často jako ostatní děti.

Je náladové, snadno se rozpláče.

Budí se ve špatné náladě.

Snadno se rozruší.

Pláče a fňuká víc než ostatní děti.

Nevěří si, je poměrně nesamostatné.

V nových situacích je nejisté nebo bázlivé.

### **Soustředění**

Když si kreslí nebo prohlíží knížku, je velmi soustředěné.

Většinou dokončí to, co začalo.

Když se do něčeho zabere, dovede u toho setrvat i půl hodiny.

U ničeho moc dlouho nevydrží, špatně se soustředí.

Rádo si prohlíží knížky.

Rádo si kreslí.

### **Položky tvořící faktor „rodičovské zapojení“**

Kolik hodin ve všední den obvykle Vy nebo partner/manžel dítěti čtete?

Kolik hodin ve všední den obvykle si s dítětem povídáte (mluvíte přímo s dítětem, nikoli že je dítě přítomno rozhovoru s dospělými či jinými dětmi)

Kolik hodin ve všední den obvykle si s dítětem společně hraje?

## **Příloha 2 – Dimenze Škály školní úspěšnosti IKR – Školní výkon, Zvládání školního režimu**

### **Školní výkon**

Jak podle Vás dítě zvládá školu

*Nadprůměrně dobře      Žádné problémy      Mírné problémy      Vážné problémy*

Jak Vaše dítě zvládá čtení a psaní

*Výborně      Žádné problémy      Mírné problémy      Vážné problémy      Neumím posoudit*

Jak Vaše dítě zvládá počítání?

*Výborně      Žádné problémy      Mírné problémy      Vážné problémy      Neumím posoudit*

Stěžuje si, že je pro ně škola moc těžká

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

Má problémy zvládat některý školní předmět

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

Často potřebuje doma vysvětlit, čemu ve škole nerozumělo

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

Dostává i jiné známky než jedničky

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

Neumí si samo poradit s domácími úkoly

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

Učení mu jde snadno

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

Učitel/ka nám řekl/a, ať se s dítětem více učíme

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

### **Zvládání režimu školy**

Má Vaše dítě ve škole problémy se soustředěním?

*Nadprůměrně dobré soustředění      Žádné problémy      Mírné problémy      Vážné problémy*

Má Vaše dítě problémy se zvládáním školního režimu (např. plnění povinností, příprava do školy, soustavná práce v hodině)?

*Zvládá nadprůměrně      Žádné problémy      Mírné problémy      Vážné problémy*

Má Vaše dítě ve škole problémy se samostatností a soběstačností?

*Nadprůměrně samostatné/soběstačné      Žádné problémy      Mírné problémy      Vážné problémy*

Musíme ho kontrolovat, aby si včas udělalo domácí úkoly

*Vůbec neplatí      Spíše neplatí      Spíše platí      Zcela platí*

Přichází ze školy ve špatné náladě

*Vůbec neplatí*

*Spíše neplatí*

*Spíše platí*

*Zcela platí*

Nevydrží v klidu sedět u učení tak dlouho, jak je potřeba

*Vůbec neplatí*

*Spíše neplatí*

*Spíše platí*

*Zcela platí*

Má potíže dodržovat školní pravidla

*Vůbec neplatí*

*Spíše neplatí*

*Spíše platí*

*Zcela platí*