



Kvantitativní evaluace programu Začít spolu v českých podmínkách

MARTIN CHVÁL, JANA POCHE KARGEROVÁ

Abstrakt: V České republice je vzdělávací program *Začít spolu* se souhlasem MŠMT ČR realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. V současné době u nás uplatňuje metodiku tohoto programu v různé míře více než 150 mateřských a 70 základních škol.

Cíle studie – 1. Představení historického a pedagogického kontextu vzniku programu. 2. Kvantitativní evaluace programu s využitím dat z testování Českou školní inspekcí na konci 1. stupně ZŠ. Studie dílčím způsobem zaplňuje výzkumnou mezeru v českém prostředí, kde dosud chyběla kvantitativní evaluace programu *Začít spolu* na úrovni základního vzdělávání.

Metody – Data z testování žáků v letech 2022 z matematiky a českého jazyka (téměř 60 tisíc žáků) a 2023 ze čtenářské gramotnosti a dovedností usnadňujících učení (přibližně 40 tisíc žáků), doprovodné dotazníky pro žáky, upřesňující informace ze škol o zapojení testovaných tříd do programu. Informace o průchodu programem byla získána v roce 2022 o přibližně 110 žácích z 9 škol, v roce 2023 o přibližně 360 žácích z 19 škol. K odhadu efektu programu byly užity metody lineární regrese, kde mezi kontrolované proměnné byly zahrnuty informace o sociokulturním zázemí žáků a účast na přípravných kurzech na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia.

Výsledky – Žáci, kteří navštěvovali třídy s programem *Začít spolu* od 1. do 5. ročníku, dosáhli v testech v průměru o 5 procentních bodů více než ostatní žáci v ČR. Část tohoto rozdílu je vysvětlitelná vyšším sociokulturním zázemím žáků z těchto tříd, část i přípravou žáků na jednotné přijímací zkoušky, která se jeví pro žáky z programu efektivnější. Po odečtení všech dostupných efektů je samotný příspěvek programu pozitivní kolem 1 procentního bodu.

Závěry – Ačkoli testové výsledky nepatří mezi prioritní cíle vzdělávání programu *Začít spolu*, žáci po absolvování programu na 1. stupni ZŠ v nich jistě nezaostávají, naopak efekt programu se jeví mírně pozitivní a na hraně statistické významnosti.

Klíčová slova: *Začít spolu*, testy České školní inspekce, přípravné kurzy na jednotné přijímací zkoušky, evaluační výzkum, kvantitativní evaluace, základní vzdělávání

ÚVOD

Zvyšující se důraz na kvalitu vzdělávání a rovné příležitosti, akcentovaný

mimo jiné Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2020), podporuje zavádění inovativních pedagogických přístupů, které reflektují komplexní



potřeby dětí, žáků i jejich rodin. V českém kontextu se jako jeden z dlouhodobě etablovaných modelů profiluje program Začít spolu, jenž podporuje otevřenou, inkluzivní a na dítě orientovanou pedagogiku.

Tato studie přináší pohled na program Začít spolu z teoretického i empirického hlediska. Nejprve představuje jeho vývoj, koncepční východiska a pedagogické zakončení, následně se zaměřuje na kvantitativní analýzu výsledků žáků v testech České školní inspekce z let 2022 a 2023. Cílem je ověřit, zda existují rozdíly ve výsledcích mezi žáky navštěvujícími třídy Začít spolu a jejich vrstevníky z běžných tříd, a to s ohledem na intervenující proměnné, jako je sociokulturní zázemí či účast na přípravných kurzech na jednotné přijímací zkoušky. Výsledky přispívají k diskusi o efektivitě inovativních vzdělávacích programů a jejich možném systémovém ukotvení.

ZAČÍT SPOLU V HISTORICKÉ A MEZINÁRODNÍ PERSPEKTIVĚ

Program Začít spolu (v mezinárodním kontextu Step by Step) vznikl počátkem 90. let 20. století jako součást širší snahy o reformu vzdělávacích systémů v postkomunistických zemích. Iniciátorem programu byla nadace Open Society Foundations, založená Georgem Sorosem (Klaus, Peeters & Vonta, 2024). Cílem bylo podpořit vznik otevřené demokratické a na dítě orientované pedagogiky, která by nahradila autoritářské a centralizované modely výchovy a vzdělávání typické pro předchozí režim.

Mezinárodní koncept programu Step by Step vznikl jako odpověď na politické a společenské změny ve střední a východní Evropě po pádu Berlínské zdi a byl inspirován myšlenkami programu Head Start ve Spojených státech. Head Start, zahájený v roce 1965 v rámci boje proti chudobě, kladl důraz na podporu školní připravenosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí prostřednictvím integrovaného přístupu zahrnujícího vzdělávání, zdravotní péči, sociální služby a aktivní zapojení rodin. Významnou roli při formování tohoto programu sehrál vývojový psycholog Urie Bronfenbrenner, který do něj vnesl bioekologický model vývoje dítěte zdůrazňující vliv sociálního prostředí, vztahových sítí a politicko-ekonomických podmínek na dětský rozvoj. Step by Step přejal klíčové myšlenky tohoto přístupu – zejména uznání rodiny jako zásadního aktéra ve vzdělávacím procesu dítěte a propojení různých sfér péče – a rozvinul je v podmínkách transformujících se společností v Evropě a dalších regionech (Klaus et al., 2024).

Výzkumné studie následně potvrdily dlouhodobé pozitivní dopady programu Head Start na jazykový a kognitivní rozvoj dětí, jejich školní úspěšnost i socioekonomické uplatnění v dospělosti (Ludwig & Phillips, 2007; Garcés, Thomas & Currie, 2002; Currie & Thomas, 1995). Zároveň novější výzkumy přinášejí detailnější vhled do mechanismů účinnosti programu. Jedním z důležitých zjištění výzkumů v oblasti raného vzdělávání je, že vzdělávací výsledky dětí nejsou určovány pouze jejich socioekonomickým



zázímím, ale jsou výrazně ovlivněny kvalitou pedagogické interakce a schopností učitele vytvářet responzivní a podnětné prostředí, které podporuje přístup dětí k učení (Futterer, 2020). Stejně zásadní roli však hraje i aktivní zapojení rodiny do vzdělávacího procesu – především kvalitní spolupráce a sdílení mezi školou a rodiči, jež vytváří konzistentní a podpůrné prostředí pro rozvoj dítěte (Johnson & Ransom, 2023). Významným zjištěním je i přetrvávání pozitivních efektů několik let po ukončení programu (Phillips et al., 2023).

Head Start se tak ukazuje jako model, jehož přínosy přesahují bezprostřední školní výsledky a který představuje komplexní přístup k rozvoji potenciálu dítěte, rodiny i pedagogického prostředí. V tomto ohledu se stal inspiračním vzorem i pro program Step by Step, který nejen převzal princip propojené péče a důrazu na spolupráci a komunikaci s rodinou, důsledně rozvíjí práci v učicích se komunitách (learning communities), tj. skupinách pedagogů, kteří se pravidelně setkávají s cílem sdílet zkušenosti, reflektovat výuku a společně hledat cesty ke zlepšování pedagogické praxe, ale rozvinul i myšlenku dlouhodobé profesní podpory učitelů. Studie (např. Bulotsky-Shearer et al., 2025) potvrzují, že právě tato komponenta je klíčová pro implementaci inovativních vzdělávacích strategií podporujících sociální a emoční učení dětí. Tato zjištění dokládají, že efektivní profesní rozvoj založený na koučování a komunitách praxe má přímý dopad na kvalitu výuky a vzdělávací výsledky dětí (tamtéž).

Na rozdíl od amerického modelu, zaměřeného na specifickou cílovou skupinu dětí z nízkopříjmových rodin, program Step by Step reagoval na potřeby zemí střední a východní Evropy v období postkomunistické transformace. Jeho cílem bylo metodicky i institucionálně podpořit přechod od direktivního, centralizovaného a homogenního vzdělávacího systému směrem k otevřenému, participativnímu a na dítě orientovanému modelu výchovy a vzdělávání (Klaus et al., 2024). Z mezinárodní perspektivy představuje program Step by Step strategický nástroj pro kvalitativní změnu vzdělávací politiky, demokratizaci společnosti a podporu otevřeného, občansky angažovaného prostředí. V roce 1999 byla nadnárodní spolupráce partnerů programu formalizována založením profesní sítě International Step by Step Association (ISSA) se sídlem v Nizozemsku. ISSA dnes sdružuje více než 30 organizací z Evropy a střední Asie a funguje jako klíčová platforma pro výměnu zkušeností, profesní růst pedagogů i tvorbu nástrojů pro podporu kvality výuky. Jedním z jejích stěžejních výstupů je rámec Profesionálních standardů kvality pedagogické praxe, který napomáhá systematizaci profesního rozvoje, reflektivní praxi a zároveň slouží jako opora pro advokační činnost vůči tvůrcům vzdělávací politiky. Jejich první české vydání vyšlo již v roce 2002 a reflektovalo tehdejší podobu rámce vytvořeného v rámci mezinárodní spolupráce organizací zapojených do programu Step by Step, přičemž jeho další vývoj stále více akcentoval inkluzi, dětskou participaci, komunitní spolupráci a učitele jako reflexivního praktika (Klaus et al., 2024; ISSA, 2002).



V českém kontextu sehrály Profesionální standardy ISSA důležitou roli nejen jako nástroj profesního rozvoje, ale i jako inspirace pro tvorbu národního profesního standardu učitele. Podle Poche Kargerové, Seberové a Váňové Krejčové (2022) i Rýdla (2014) bylo právě první české vydání z roku 2002 významným inspiračním zdrojem při práci odborné skupiny MŠMT na návrhu profesního standardu. Na tento základ pak navázalo inovované zpracování standardů v podobě dokumentu *Kompetentní učitel 21. století* (Step by Step ČR, 2011), který obohatil původní rámec o konkrétní příklady dobré praxe z domácího vzdělávacího prostředí. Tato inovovaná verze následně ovlivnila také tvorbu *Kompetenčního rámce absolventa učitelství 21. století* (MŠMT, 2023), jenž *Kompetenčního učitele 21. století* uvádí mezi svými klíčovými inspiračními zdroji. Inspiraci přejímá zejména v důrazu na inkluzi, partnerské vztahy s rodinami a komunitou, podporu demokratického prostředí a systematický rozvoj profesní identity učitele. Oba dokumenty zároveň strukturovávají kompetence do tematicky srovnatelných oblastí a akcentují hodnotové zakotvení učitelské profese.

Vzdělávání podle programu *Začít spolu* bylo v České republice zahájeno v roce 1994 v mateřských školách a o dva roky později se rozšířilo i do škol základních. Od roku 2000 jeho realizaci a další roz-

voj zajišťuje organizace Step by Step ČR, která je výhradním nositelem licenčních práv a metodického vedení programu (Step by Step ČR, 2024). V současnosti je v síti škol *Začít spolu* registrováno 184 škol, z toho dvě třetiny tvoří mateřské školy. V učitelské komunitě se sdružuje přes 4 000 učitelů, kteří mohou využívat služeb 14 regionálních metodických center.

V mezinárodním kontextu je Česká republika vnímána jako jedna z nejrozvinutějších členských zemí sítě ISSA, a to díky dlouhodobě promyšlené a systematické vedené implementaci programu *Začít spolu*, který byl zaveden již v roce 1994 jako součást mezinárodní iniciativy Open Society Foundations zaměřené na demokratizaci vzdělávání v postkomunistických zemích (Klaus et al., 2024). Díky síti metodických center, propracovanému systému profesní podpory a aktivní účasti v mezinárodních projektech se česká implementace programu profiluje jako příklad dobré praxe s dopadem na úroveň nejen škol, ale i vzdělávací politiky (Step by Step ČR, 2024; Klaus et al., 2024). Program postupně ovlivnil podobu klíčových kurikulárních dokumentů, zejména Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který jeho principy výslovně doporučuje jako inspiraci pro tvorbu školních vzdělávacích programů (Poche Kargerová et al., 2022; VÚP, 2004, 2007).¹ Zpráva RAND Corpora-

¹ V RVP PV je program *Začít spolu* uveden mezi konkrétními vzdělávacími koncepcemi, které mohou inspirovat tvorbu školních programů, a v RVP ZV lze jeho vliv vysledovat např. v důrazu na kompetenční přístup, otevřené hodnocení a aktivní roli žáka ve vzdělávání. Tyto vlivy jsou patrné i v současných revizích rámcových vzdělávacích programů, které posilují důraz na kompetenční model učení, inkluzivní klima, partnerskou spolupráci s rodinou a rozvoj autonomie a odpovědnosti žáka za vlastní učení.



tion (2008) navíc potvrzuje, že česká implementace patří k nejstabilnějším v rámci sítě ISSA, s vysokou mírou institucionálního zakotvení a udržitelným modelem profesního rozvoje.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ PRVKY PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

Program Začít spolu je založen na zásadách humanistické pedagogiky a konstruktivistického pojetí učení, které akcentuje aktivní roli dítěte v procesu osvojování poznatků. Teoretická východiska programu čerpají z progresivních pedagogických směrů a vývojové psychologie. Silnou inspirační roli sehrály myšlenky Johna Deweyho, zejména jeho dílo *Democracy and Education* (Dewey, 1930, 1916/1966). Jak uvádějí Klaus et al. (2024, s. 3), jeho důraz na zkušenostní učení a participaci významně ovlivnil koncepci programu Step by Step, který se v mezinárodním měřítku stal nástrojem demokratizace vzdělávání a profesního rozvoje učitelů v zemích Evropy a střední Asie. Konstruktivistické teorie učení zastupuje především Jean Piaget, jehož teorie kognitivního vývoje (Piaget, 1952, 1972) a rané práce o kauzálním myšlení dítěte (Piaget, 1930) zdůrazňují význam aktivního objevování, vývojových fází myšlení a potřebu přizpůsobit výuku úrovni porozumění dítěte. Zásadní přínos přinesl rovněž L. S. Vygotskij, jehož sociokulturní teorie učení a pojem zóny nejbližšího vývoje, formulované již v jeho raných pracích (např.

Vygotsky, 1926/1997), rozšířily chápání učení o interakční a kulturní rozměr (Vygotsky, 1978). Tyto myšlenky propojuje ekologický model vývoje dítěte od Urieho Bronfenbrennera (1994), který klade důraz na propojení rodinného, komunitního a institucionálního prostředí, v nichž dítě vyrůstá. Přímou tak ovlivnil koncipování programu Head Start a návazně na to program Začít spolu, jak bylo zmíněno výše (Klaus et al., 2024).

Na těchto základech program Začít spolu rozvíjí své klíčové výchovné principy – respekt k individualitě, důraz na samostatnost, spolupráci, seberegulaci a pozitivní klima. Pro program jsou důležitá také filozofická východiska, kde je vzdělávání pojímáno jako nástroj společenské proměny, posilující participaci, otevřenost a inkluzi. Didaktická koncepce programu je pak ovlivněna Daltonským plánem (Parkhurst, 1922), který podporuje samostatné plánování a odpovědnost žáků, a integrovanou tematickou výukou (Lipson et al., 1993), jež propojuje obsah různých vzdělávacích oblastí s cílem podporovat porozumění světu v jeho přirozených souvislostech. Zásadním prvkem organizační struktury výchovně-vzdělávacího procesu jsou tzv. centra aktivit, která umožňují učení skrze praktickou činnost, kooperaci a individuálně přizpůsobené úlohy. Učitel v programu vystupuje jako průvodce a facilitátor učení, podporující samostatné myšlení, vnitřní motivaci a participaci dítěte i jeho rodiny (Poche Kargerová et al., 2022). Dalším důležitým prvkem programu je formativní hodnocení, jehož význam pro učení žáků je



v současnosti výrazně akcentován i mimo rámec programu Začít spolu (Starý, Laufková & Chvál, 2020; Starý & Laufková, 2016). Právě těmto dvěma klíčovými prvky programu bude dále věnována pozornost.

Centra aktivit jako základní organizační prvek programu Začít spolu na 1. stupni ZŠ

Organizace výuky v programu Začít spolu reflektuje pedagogické přístupy orientované na dítě, individualizaci a komunitní učení. Fyzické prostředí třídy je strukturováno jako otevřený, tematicky členěný prostor s variabilním nábytkem a tzv. centry aktivit, která umožňují žákům pracovat samostatně, ve dvojicích či skupinách. Každé centrum je zaměřeno na určitou oblast (např. čtení, matematika, pokusy, ateliér) a je vybaveno různými didaktickými materiály, včetně reálných předmětů, her a pomůcek, které podporují badatelské a tvořivé činnosti. Součástí prostředí jsou i otevřené prostory pro společné plánování a reflexi, stejně jako venkovní zóny využívané k individuální práci či konzultacím (Poche Kargerová et al., 2022).

Opouští se model strukturování učiva do jednotlivých předmětů – obsah vzdělávání je organizován do tematických projektů, které propojují různé oblasti poznání s cílem podpořit hlubší porozumění světu. Časová struktura výuky je flexibilní a vychází z integrovaného tematického plánování. Výuka probíhá ve vyučovacích blocích, jejichž délka se přizpůsobuje ak-

tuálním potřebám třídy. Týdenní rámec umožňuje žákům plánovat aktivity v centrech, stanovovat si cíle a reflektovat pokrok. Denní rytmus zahrnuje ranní kruh, blok společné práce, čas pro práci v centrech aktivit a závěrečný reflexní kruh zaměřený na sebehodnocení a zpětnou vazbu (Krejčová & Kargerová, 2011).

Centra aktivit představují jádro výukové organizace. Vycházejí z principů Daltonského plánu, který vnímá školu jako „miniaturní společnost“ a podporuje samostatné plánování žáků (Parkhurst, 1922), a z integrované tematické výuky (Lipson et al., 1993), jež propojuje vzdělávací obsah do smysluplných celků. Tento přístup podporuje rozvoj klíčových kompetencí, kooperaci i vnitřní motivaci k učení. Výzkumy ukazují, že kombinace Daltonské koncepce a integrované tematické výuky zvyšuje kvalitu učení i čtenářskou a analytickou gramotnost (Puspita, Hoerudin & Yudiantara, 2020). Z pohledu komunitní a vývojové psychologie centra aktivit přispívají rovněž k participaci, budování vztahů a vytváření bezpečného učebního klimatu, což je klíčové zejména pro žáky z minoritního nebo znevýhodněného prostředí (Elias, White & Stepney, 2014).

Formativní hodnocení v programu Začít spolu: Proces učení jako společná odpovědnost

Struktura výuky v programu Začít spolu, postavená na tematických blocích a centrech aktivit, vytváří přirozený rá-



mec pro formativní hodnocení. To zde není oddělenou pedagogickou činností, ale integrální součástí výuky podporující samostatnost, odpovědnost a metakognici žáků (Poche Kargerová et al., 2022).

Formativní hodnocení reflektuje filozofii programu založenou na důvěře a aktivní roli žáka (Krejčová & Kargerová, 2011). Transparentní cíle a předem stanovená kritéria úspěchu jsou zakotveny ve výuce, zejména při práci v centrech aktivit, kde žáci plánují, volí strategie a reflektují pokrok. Tento přístup odpovídá definici formativního hodnocení jako nástroje podporujícího vlastní regulaci učení (Babanová, 2022; Starý & Laufková, 2016).

Klíčovým nástrojem reflexe je hodnoticí kruh – prostor pro sdílení, sebehodnocení a plánování dalšího postupu. Učitel zde vystupuje jako facilitátor, nikoli hodnotitel, a poskytuje zpětnou vazbu zaměřenou na proces, nikoli výsledek (Hattie & Timperley, 2007). Podle Laufkové (2017) pravidelná participace na hodnoticích kruzích posiluje žákovu autonomii, spolupráci i vnitřní motivaci. Zároveň tyto reflexivní a hodnoticí techniky vedou děti k hlubšímu porozumění vlastnímu učení, protože jim pomáhají formulovat pokrok, pojmenovat emoce a rozpoznat účinné strategie učení (Denglerová et al., 2024). Zkušenosti s vedením hodnoticích kruhů navíc ukazují, že se žáci učí vyjadřovat zpětnou vazbu způsobem, který je ohleduplný, konkrétní a rozvojově orientovaný, čímž se posilují nejen jejich komunikační dovednosti, ale i pozitivní vztahy ve třídě (tamtéž). Mezinárodní studie dále

ukazují, že hodnoticí nebo reflexivní kruhy posilují pocit sounáležitosti, přispívají k rozvoji vzájemného respektu a vytvářejí podporující třídní klima, které vede k hlubšímu zapojení do výuky (Camilleri & Bezzina, 2023; Cefai et al., 2014; Wyss & Loetscher, 2012). Tento přístup přispívá k vytváření učící se komunity založené na rovnosti, dialogu a sdílené odpovědnosti (Kloos et al., 2012).

EVALUACE PROGRAMU ZAČÍT SPOLU

V České republice byly dosud realizovány tři významné výzkumné projekty, které přinášejí cenné poznatky o dopadech programu Začít spolu na děti v předškolním a mladším školním věku.

Psychologický výzkum M. Havlínové (in Gardošová et al., 2003) sledoval dopad vzdělávacího programu Začít spolu na děti předškolního věku. Výzkumu se tehdy zúčastnilo celkem 821 dětí ve věku 3–7 let, z nichž 412 navštěvovalo mateřské školy implementující program Začít spolu a 409 bylo ze standardních mateřských škol. Studie se zaměřila na vývoj školní zralosti a rozvoj klíčových kompetencí potřebných pro úspěšný vstup do základní školy. Přestože při prvním testování nebyly mezi skupinami zjištěny výrazné rozdíly ve školní zralosti, opakované testování ukázalo, že děti z programu Začít spolu dosahovaly lepších výsledků v subtestech logického myšlení a testech tvořivosti. Tyto děti vykazovaly větší schopnost generovat více řešení, projevovaly větší samostatnost při odpovědích, argumentač-



ní schopnosti a dovednosti komunikace vlastních myšlenkových postupů. V oblasti osobnostního rozvoje se ukázala vyšší míra spontánnosti, samostatnosti a sebe-důvěry, spolu s nižší závislostí na dospělých. Sociálně byly tyto děti vnímavější, projevovaly empatii bez submisivity a lépe se orientovaly v mezilidských vztazích. Lépe zvládaly regulaci emocí i impulzivního chování. Tyto výsledky potvrzují široký pozitivní dopad programu Začít spolu na kognitivní, osobnostní a sociální rozvoj předškolních dětí.

Na úrovni 1. stupně ZŠ přinesl dizertační výzkum T. Komárka (2017) rozsáhlou analýzu vztahu mezi vnímaným učitelským stylem a akademickou účinností u 896 žáků pátých ročníků. Regresní model prokázal, že klíčovým prediktorem akademické účinnosti byla žákovská percepce učitelových nároků – vyšší očekávání a nižší mírnost souvisely s vyšším sebevědomím žáků. Ačkoli mezi běžnými třídami a třídami programu nebyly výrazné rozdíly ve výsledcích, žáci z programu Začít spolu vnímali učitele více jako podporující, spravedlivé a otevřené, což se pozitivně promítlo do jejich motivace a vztahu ke škole.

Dosud nejkomplexnějším a nejnovějším evaluačním výzkumem programu Začít spolu u nás je kvalitativní etnografický výzkum týmu D. Denglerové a R. Šípa (Denglerová et al., 2024), který byl realizován ve třídách 1. stupně ZŠ. Autoři se zaměřili na vztah mezi výukovým prostředím, organizační výuky (např. centra aktivit), sociální dynamikou ve třídách a vnitřní motivací žáků. Výsledky uká-

zaly, že žáci v těchto třídách jsou lépe schopni řídit vlastní učení, reflektovat své chyby, spolupracovat a plánovat další kroky, přičemž tyto schopnosti nevznikají izolovaně, ale jsou podporovány propojeným systémem výukových strategií a organizačních struktur. Studie dále ukázala, že žáci vzdělávání podle programu Začít spolu dosahují vyšší úrovně metakognitivních dovedností, zejména v oblasti predikce a sebehodnocení vlastního výkonu, a zároveň vykazují větší schopnost samostatně řídit vlastní učení. Děti v těchto třídách jsou motivovanější, emočně stabilnější a lépe zvládají náročnější úlohy. Autoři interpretují tato zjištění v rámci teorie emočně-kognitivní infrastruktury (EKI), která popisuje, jak propojení bezpečného prostředí, reflexe, práce s chybou a autonomie vede k akceleraci kognitivního vývoje. Výzkum tak přináší hlubší vhled do vnitřní logiky programu a potvrzuje jeho systémový vliv na rozvoj dětí.

EVALUACE PROGRAMU STEP BY STEP V MEZINÁRODNÍ PERSPEKTIVĚ

V databázích Scopus a Web of Science nebyly identifikovány žádné recenzované studie věnující se evaluaci programu Step by Step. Přesto však existuje řada mezinárodních výzkumných zpráv a případových studií, které dokládají jeho dopad na děti, učitele i vzdělávací systémy.

Například nezávislá evaluace podporovaná Agenturou Spojených států pro mezinárodní rozvoj (United States



Agency for International Development, USAID) ve čtyřech zemích (Rumunsko, Bulharsko, Kyrgyzstán, Ukrajina) zjistila, že děti zapojené do programu častěji vykazují dovednosti jako samostatné rozhodování, spolupráce, sebedůvěra a aktivní zapojení do učení – rozdíl je patrný zejména u dětí ze znevýhodněného prostředí (Klaus, 2004a–c; Klaus et al., 2024).

Metodologicky nejpropracovanější evaluací byla studie iniciativy Getting Ready for School realizovaná organizací American Institutes for Research (AIR) v Arménii, Kazachstánu, Bosně a Tádžikistánu v letech 2008–2011. Studie využila kvaziexperimentální design s pretestem a posttestem, doplněný o dotazníková šetření mezi rodiči a učiteli. Výsledky ukázaly signifikantní zlepšení školní připravenosti dětí a vyšší míru rodičovského zapojení (AIR, 2012).

Potenciální přínosy programu byly popsány rovněž v mezinárodní studii RAND Education (2008), která formou dotazníkového šetření mezi řediteli programů Step by Step ve 30 zemích zkoumala míru implementace, vnímaný přínos pro profesní rozvoj učitelů a udržitelnost programu. Respondenti ve studii uváděli, že program vnímají jako dlouhodobě přínosný, zejména díky posílení profesionality učitelů, lepší práci s diverzitou a schopnosti adaptace na měnící se podmínky. Studie však zároveň upozornila na nutnost silnější institucionální podpory a stabilního financování jako klíčových faktorů jeho udržitelnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že i v rámci mezinárodního kontextu dosud chybí

evaluace vzdělávacího programu Step by step (Začít spolu) na úrovni prvního stupně základní školy se zaměřením na vzdělávací výsledky žáků.

Následující empirická část představuje kvantitativní analýzu efektivity programu Začít spolu v českém prostředí. Studie se opírá o data z testování žáků Českou školní inspekcí v letech 2022 a 2023 a klade si za cíl zjistit, zda program přispívá ke vzdělávacím výsledkům žáků po zohlednění sociokulturního zázemí a dalších intervenujících proměnných. Autoři studie nemohli nijak ovlivnit výběr proměnných použitých v šetření ČŠI, ať už šlo o testové výsledky jakožto reprezentanty vzdělávacích výsledků žáků, proměnné charakterizující sociokulturní zázemí žáků a informace o účasti žáků na přípravných kurzech na přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia.

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Činnost neziskové organizace Step by Step ČR, jediného držitele licence a práv na šíření a rozvoj programu Začít spolu v České republice, je od roku 2019 finančně podporována Nadačí České spořitelny (NČS). Zájemem NČS je též evaluace podporovaných aktivit. Tento záměr byl ze strany NČS konzultován v roce 2022 s Martinem Chválem (spoluautorem předložené studie) a Denisou Denglárovou a Radimem Šípem, jejichž studie byla již výše představena (2024). Výsledkem byla domluva na výzkumném projektu, který bude mít část kvantitativní,



za niž odpovídal M. Chvál, a kvalitativní, za kterou odpovídala D. Denglerová. Pro část kvantitativní byly zvažovány různé varianty získání dat z testování žáků (data CZVV z jednotných přijímacích zkoušek, data společnosti Scio apod.), tvorba a administrace vlastních testů byla zamítnuta jako příliš finančně a organizačně náročný projekt. Jako nejlepší možnost se ukázalo získání dat z testování Českou školní inspekcí nejprve v roce 2022. České školní inspekci náleží poděkování za vstřícnost v poskytnutí dat z testování i dotazování žáků. Další poděkování patří organizaci Step by Step ČR, která díky svým kontaktům na podporované školy získala souhlasy ze zpracováním dat a doplňující informace o třídách, které jsou důležité z analytických důvodů. V roce 2022 byla získána data z menšího počtu škol, proto byl projekt realizován znovu i na testování žáků v roce 2023, kdy se podařilo získat více škol ke spolupráci, a díky tomu mohly být realizovány detailnější a věrohodnější statistické analýzy.

Předložená studie se tedy pokouší odpovědět na otázku, **zda, příp. jak velký je vzdělávací přínos programu Začít spolu pro žáky prvního stupně základních škol**. Vzdělávací přínos je z důvodu dostupnosti dat redukován na výsledky žáků v testech zaměřených na matematiku, český jazyk, čtenářskou gramotnost a „dovednosti usnadňující učení“. Již na tomto místě je potřeba zdůraznit, že z hlediska evaluace programu Začít spolu jsou samotnými propagátory programu včetně ředitelů příslušných škol testové výsledky shledávány jako méně podstatné vzděláva-

cí výsledky (viz výše o akcentech programu). Zapojení aktéři si spíše kladli otázku, **zda žáci navštěvující program Začít spolu nezaostávají v testových výsledcích za svými vrstevníky z jiných škol**. Z uvedených důvodů bylo zde prezentované kvantitativní šetření jen částí komplexnější pojaté evaluace programu Začít spolu a další její část je představena ve studii Denglerové a Šípa (Denglerová et al., 2024). Položené výzkumné otázky byly dále specifikovány a jejich řešení zpřesněno s ohledem na dostupné proměnné na straně žáků: **Zda, příp. jak velký je efekt programu Začít spolu v testových výsledcích žáků po odfiltrování vlivu sociokulturního zázemí žáků a jejich účasti na přípravných kurzech na jednotné přijímací zkoušky? Jaký je přínos v testových výsledcích těchto intervenujících proměnných samostatně, a to jak na úrovni jednotlivých žáků, tak efektů celých tříd?**

DATA A METODY

Data pro tuto studii byla získána od České školní inspekce z testování žáků základních škol na konci školního roku v letech 2022 a 2023 (ČŠI 2022, 2023). Testování se týkala žáků 5. a 9. ročníků. Analyzována jsou data pouze žáků 5. ročníků, kde je efekt programu Začít spolu snáze identifikovatelný. V roce 2022 žáci řešili testy z českého jazyka (ČJ) a matematiky (M), v roce 2023 nesou testy názvy Čtenářská gramotnost (ČG) a Dovednosti usnadňující učení (DU). Psychometrické vlastnosti těchto testů nejsou k dispozici.



Při obou testováních žáci vyplňovali doprovodný dotazník umožňující identifikaci sociokulturního zázemí rodiny. Žáci vyplňovali výsledky testu i dotazník elektronicky na počítači. ČŠI poskytla anonymizovaná žákovská data s propojenými výsledky z testů a dotazníků. U žáků byl anonymizovaný identifikátor školy a třídy, pouze u podsouboru byly další upřesňující informace. Tyto upřesňující informace byly získány organizací Step by Step ČR přímou komunikací se spolupracujícími školami. Se souhlasem ředitele školy byly identifikovány třídy a míra zapojení žáků do programu Začít spolu při průchodu prvním stupněm základní školy. Pro analytické účely byly třídy podle odpovědí ředitelů kategorizovány následovně:

- ZaS_ANO: třída byla vyučována v programu Začít spolu od 1. do 5. ročníku,
- ZaS_nepravidelně: odpovědi zahrnovaly následující varianty:
 - třída byla vyučována v programu Začít spolu nepravidelně,
 - pouze od 3. do 5. ročníku,
 - pouze do 4. ročníku,
- ZaS_NE: ve třídě se nevyučovalo podle programu Začít spolu.

Sociokulturní zázemí rodin žáků

Datové informace se v obou letech trochu lišily. V roce 2022 byly požadované informace v dotazníku o něco bohatší (nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce, povolání matky a otce, počet knih v do-

mácnosti, majetek v domácnosti a typ dovolené) než v roce 2023 (nejvyšší dosažené vzdělání matky a otce, počet knih v domácnosti a majetek domácnosti), nicméně informace o rodičích vykazují vysokou míru neúplnosti v datech. V roce 2022 by bylo 56 % neúplných dat k počtu testovaných žáků, v roce 2023 58 %. Pokud vynecháme informace o rodičích, tak v roce 2022 budeme mít jen 9 % neúplných dat, v roce 2023 10 %. Sociokulturní zázemí rodiny žáků jsme operacionalizovali jako hlavní komponentu při užití metody hlavních komponent z proměnných počet knih v domácnosti, majetek v domácnosti a typ dovolené v roce 2022 a počet knih v domácnosti a majetek domácnosti v roce 2023. Tyto proměnné, které jsou standardizovány na z-skór² jsme označili SES_2. Pro kontrolu jsme spočítali shodným analytickým postupem též SES se zahrnutím informace o rodičích v roce 2022. Na těchto neúplných datech byla korelace SES a SES_2 0,76. Interpretačně jsou si poměrně blízko, ale SES_2 je oslaben právě o vzdělání rodičů, které s testovými výsledky prokazatelně souvisí.

Vzorek škol a žáků v roce 2022

Do vzorku byla zařazena většina základních škol v ČR. Škola si mohla vybrat pro testování pouze jeden ze dvou uvedených ročníků. Do testování v 5. ročnících se zapojilo 2 480 základních škol, 59 177 žáků řešilo test z matematiky a 58 382 z českého jazyka.

² Z-skór má v analyzovaném vzorku průměrnou hodnotu 0 a směrodatnou odchylku 1.



Ze strany Step by Step bylo osloveno 63 škol. V těchto školách řešilo test z matematiky 1 601 žáků z českého jazyka 1 584 žáků. Odpovědi byly získány z 15 škol. Jen devět z nich se však účastnilo testování v 5. ročnících, zbývající školy se zapojily jen do testování v 9. ročnících. V těchto devíti školách řešilo test z českého jazyka 235 žáků, test z matematiky 234 žáků celkem ze 14 tříd (tab. 1).

Vzorek škol a žáků v roce 2023

Vzorek škol pro testování žáků v 5. ročnících byl cíleně vybrán. Účast škol byla povinná. Do testování se zapojilo 2 147 základních škol, 41 070 žáků řešilo test zaměřený na čtenářskou gramotnost a 39 823 test na dovednosti usnadňující učení.

Tentokrát bylo cíleně osloveno ze strany Step by Step 28 škol, které se účastnily testování v 5. ročnících. V těchto školách řešilo test ČG 783 žáků, test DU 758 žáků. Nicméně upřesňující informa-

ce byly získány jen z 19 škol, ale s vyššími počty žáků. V těchto školách řešilo test ČG 637 žáků, test DU 614 žáků celkem ze 34 tříd (tab. 2).

Přípravné kurzy na osmiletá gymnázia

V roce 2023 dotazník pro žáky obsahoval i položku dotazující se na to, zda žáci navštěvovali přípravné kurzy na osmiletá gymnázia. Tato proměnná byla též zahrnuta mezi kontrolní proměnné při zjišťování efektu programu Začít spolu na testové výsledky.

Statistické analýzy

Pro účely většiny analýz byly vytvořeny kategorie podle míry zapojení tříd a jejich žáků do programu Začít spolu (jž uplatněno v tabulkách 1 a 2).

K určení proměnné sociokulturního zázemí žáků byla použita metoda hlavních komponent, jak bylo již výše uvede-

Tab. 1. Počty škol, tříd a žáků v analyzovaných kategoriích – testování v roce 2022

Kategorie	Oslovení škol	Počet škol	Počet tříd	Počet ČJ	Počet M	Počet SES_2
Kat_1	neosloveny	2 442	3 561	56 798	57 576	51 842
Kat_2	osloveny a bez odpovědi	29	65	1 349	1 366	1 189
Kat_3	poskytly info	9	14	235	234	225
Kat_3_1	ZaS_ANO		6	114	113	113
Kat_3_2	ZaS_nepřavidelně		4	37	37	31
Kat_3_3	ZaS_NE		4	84	84	81

**Tab. 2.** Počty škol, tříd a žáků v analyzovaných kategoriích – testování v roce 2023

Kategorie	Oslovení škol	Počet škol	Počet tříd	Počet ČG	Počet DU	Počet SES_2
Kat_1	neosloveny	2 119	2 820	40 287	39 065	36 439
Kat_2	osloveny a bez odpovědi	9	12	146	144	141
Kat_3	poskytly info	19	34	637	614	582
Kat_3_1	ZaS_ANO		19	368	360	341
Kat_3_2	ZaS_nepřavidelně		7	97	97	95
Kat_3_3	ZaS_NE		8	172	157	146

no. Prostřednictvím jednoduché lineární regrese byla určena závislost testových výsledků právě na sociokulturním zázemí žáků. Vůči této závislosti byla spočtena individuální přidaná hodnota jako rozdíl testového výsledku daného žáka a výsledku, který by mu odpovídal v lineární závislosti na jeho sociokulturním zázemí. Jako testové výsledky a z nich odvozené hodnoty (přidaná hodnota, nestandardizované regresní koeficienty) byly vzaty úspěšnosti žáků v testu na škále 0 až 100 procentních bodů (p. b.). V rámci popisných výsledků jsou prezentovány aritmetické průměry a směrodatné odchylky v jednotlivých kategoriích tříd a jejich žáků.

Pro věrohodnější odpovědi na výzkumné otázky bylo spočteno několik modelů mnohonásobné lineární regrese včetně dvoúrovňové varianty s jednotkou třída na druhé úrovni. Tyto analýzy byly spočteny pouze na datech z roku 2023. Velikost vzorku žáků a tříd s programem Začít spolu je v roce 2022 pro tyto analýzy příliš malá. Jako závisle proměnná byly

použity úspěšnosti žáků v testech čtenářské gramotnosti a dovedností usnadňujících učení. Prediktory v těchto modelech jsou: informace o tom, zda daný žák navštěvuje třídu, ve které probíhala výuka podle programu Začít spolu od prvního ročníku; proměnná charakterizující sociokulturní zázemí žáka; informace o tom, zda se žák účastnil přípravných kurzů na jednotné přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. V modelech byly využity i interakce mezi programem Začít spolu a účastí na přípravných kurzech.

Statistické analýzy byly provedeny v SW IBM SPSS Statistics, verze 24.

VÝSLEDKY

Popisné výsledky v kategoriích tříd a závislost na sociokulturním zázemí žáků

Silná závislost výsledků žáků v testech na sociokulturním zázemí rodičů byla již mnohokrát prokázána na národních da-



tech i datech z mezinárodních výzkumů. I na našich datech je tato závislost zřejmá. Korelační koeficient indexu SES_2 s výsledkem v testu z českého jazyka v roce 2022 je 0,37, u matematiky je 0,35, v roce 2023 s výsledkem v testu čtenářské gramotnosti je 0,37, u dovedností usnadňujících učení je 0,36. Vzájemné korelace dvojic testů v daném roce jsou 0,63, resp. 0,62. Proto je oprávněné proložit závislosti výsledků testu na SES_2 regresní přímkou. Vůči ní pak lze stanovit individuální přidané hodnoty vyjadřující, o kolik procentních bodů dosáhl daný žák v testu výsledku horšího či lepšího oproti očekávané hodnotě podle jeho sociokulturního zázemí. Z těchto individuálních přidaných hodnot je pak počítána skupinová přidaná hodnota (PH) prostým aritmetickým průměrem. Regresní rovnice pro analyzované testy jsou následující:

- 2022, český jazyk (N = 51 337),
úsp. ČJ = $5 \times \text{SES}_2 + 68$,
koeficient determinace = 0,14

- 2022, matematika (N = 51 234),
úsp. M = $7 \times \text{SES}_2 + 51$,
koeficient determinace = 0,13
- 2023, čtenářská gramotnost
(N = 37 162), úsp. ČG = $7 \times \text{SES}_2 + 64$,
koeficient determinace = 0,14
- 2023, dovednosti usnadňující učení
(N = 37 162), úsp. DU = $6 \times \text{SES}_2 + 40$,
koeficient determinace = 0,13

Všechny koeficienty jsou statisticky významné na hladině $p < 0,001$, což při tak velkých vzorcích nepřekvapí. Ale i věcně jsou regresní koeficienty i koeficienty determinace významné (rozdíl mezi žáky v SES_2 o jednu směrodatnou odchylku znamená lepší výsledek v testu v průměru o několik procentních bodů úspěšnosti, konkrétně 5 a více).

Z tabulek 3 a 4 je patrné, že do škol oslovených ze strany Step by Step (Kat_2 a Kat_3) chodí v průměru žáci s vyšším sociokulturním zázemím než do ostatních škol v ČR. Žáci z oslovených škol, které neposkytly doplňující informace, a tedy

Tab. 3. Průměrné výsledky žáků v kategoriích škol a tříd, rok 2022 (v závorce jsou uvedeny směrodatné odchylky)

Kategorie	Oslovení škol	SES_2	Úsp. ČJ	Úsp. M	PH_ČJ	PH_M
Kat_1	neosloveny	-0,01 (1,00)	68 (14)	50 (20)	0 (13)	0 (19)
Kat_2	osloveny a bez odpovědi	0,29 (0,97)	70 (14)	56 (21)	1 (12)	4 (19)
Kat_3	poskytly info	0,24 (0,98)	66 (12)	49 (20)	-3 (12)	-3 (19)
Cellkem		0,00 (1,00)	68 (14)	51 (20)	0 (13)	0 (19)
Kat_3_1	ZaS_ANO	0,19 (0,99)	65 (10)	46 (17)	-4 (10)	-6 (17)
Kat_3_2	ZaS_nepravidelně	-0,28 (1,07)	65 (12)	47 (21)	-1 (12)	0 (21)
Kat_3_3	ZaS_NE	0,52 (0,85)	68 (15)	55 (21)	-2 (14)	0 (21)



Tab. 4. Průměrné výsledky žáků v kategoriích škol a tříd, rok 2023 (v závorce jsou uvedeny směrodatné odchylky)

Kategorie	Oslovení škol	SES_2	Úsp. ČG	Úsp. DU	PH_2 ČG	PH_2 DU
Kat_1	neosloveny	0,00 (1,00)	64 (19)	39 (16)	0 (17)	0 (15)
Kat_2	osloveny a bez odpovědi	0,08 (1,01)	69 (16)	43 (18)	4 (16)	3 (17)
Kat_3	poskytly info	0,18 (0,95)	68 (19)	43 (17)	3 (17)	2 (15)
Celkem		0,00 (1,00)	64 (19)	39 (16)	0 (17)	0 (15)
Kat_3_1	ZaS_ANO	0,23 (0,94)	69 (20)	44 (17)	3 (18)	3 (15)
Kat_3_2	ZaS_nepřavidelně	0,01 (0,92)	65 (19)	39 (16)	1 (17)	0 (14)
Kat_3_3	ZaS_NE	0,18 (0,98)	68 (18)	43 (17)	2 (16)	3 (15)

nevíme, kteří z jejich žáků byli vzdělávání podle programu Začít spolu a kteří ne, mají nadprůměrné výsledky ve všech testech (o 2 p. b. v ČJ, o 6 v M, o 5 v ČG a o 4 v DU) a mají i nadprůměrnou přidanou hodnotu (o 4 p. b. v M a ČG, o 3 v DU a o 1 p. b. v ČJ). Žáci ze škol s poskytnutým souhlasem mají rozporuplné výsledky v roce 2023 oproti roku 2022. Za tímto rozkolísáním jistě stojí i menší velikost vzorku těchto škol a žáků v roce 2022. V roce 2022 i přes nadprůměrný SES_2 mají tito žáci mírně podprůměrné výsledky v obou testech a tedy mají i zápornou přidanou hodnotu (výsledky žáků jsou pod očekáváním z hlediska jejich sociokulturního zázemí). V roce 2023 jsou již výsledky těchto žáků v testech i v přidané hodnotě srovnatelné se žáky ze škol, ze kterých upřesňující informace nepřišly. Tyto rozporuplné výsledky vidíme i ve třídách, kde byli žáci vyučováni podle programu Začít spolu. To odpovídá tomu, že tyto třídy z hlediska počtu dominují

ve školách s poskytnutými informacemi. Vzhledem k tomu, že počty žáků a tříd, kde výuka podle programu Začít spolu probíhala nepravidelně, nebo neprobíhala vůbec, jsou nízké, nebudeme jim nyní věnovat interpretační pozornost. V roce 2023 i přes vyšší sociokulturní zázemí žáků ve třídách s programem Začít spolu je přidaná hodnota těchto tříd nadprůměrná (3 p. b. v testu ČG i DU). Přesnější pohled na tyto výsledky přinesou až následující analýzy.

Jistou korekci do zatím prezentovaného pohledu přináší informace od žáků v dotazníku, zda se účastnili přípravných kurzů na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium, které mohly mít vedle školy vliv na jejich výsledky v testech. Těchto kurzů se ze všech testovaných žáků v roce 2023 účastnilo 29 %, ze tříd ZaS (Kat_3_1) to bylo 33 %. U všech žáků Kat_1 účastnících se přípravných kurzů je PH pro ČG nulová, u DU 2 p. b. U žáků Kat_3_1 je PH kurzů u ČG i DU 6 p. b.

**Tab. 5.** Výsledky 19 tříd vyučovaných v programu Začít spolu od 1. do 5. ročníku, rok 2023

Parametr	Průměr	Sm. odch. třídních průměrů	Min. třídních průměrů	Max. třídních průměrů
SES_2	0,22	0,40	-0,78	0,82
ČG	69	5	62	77
DU	43	7	27	55
PH_ČG_2	3	4	-3	10
PH_DU_2	2	6	-7	13

Dosud uváděné průměrné výsledky v této části ale neodrážejí realitu v jednotlivých třídách. Proto se na analýzu tříd ZaS (kat_3_1) podíváme podrobněji.

Tento souhrnný pohled je vhodné doplnit i následujícím upřesněním. Z 19 tříd mají čtyři třídy přidanou hodnotu v obou testech vyšší než 5. Z toho ve třech je výrazně nadprůměrný podíl žáků účastnících se přípravných kurzů na osmileté gymnázium (kolem 50 %). Jedna třída má obě PH záporné menší než 2. Přidané hodnoty ostatních tříd kolísají kolem 0, resp. v některých třídách je PH u ČG kladná a u DU záporná a obráceně (tab. 5).

Efekt programu Začít spolu

S ohledem na kvalitu vzorků škol, tříd a žáků budou následující analýzy spočteny a prezentovány jen na datech z roku 2023. Analýza bude provedena ve dvou krocích. Nejprve na úplných žákovských datech, jak jsou uvedeny v tabulce 2, a následně dvouúrovňově s jednotkou žák na první úrovni a s jednotkou třída na druhé úrovni. V tomto druhém případě se pracuje s třídními

průměry proměnných, a proto do této analýzy budou zahrnuty jen třídy, ve kterých je počet žákovských výsledků v testu ze ČG alespoň 10. Podrobný popis tohoto redukováného souboru přináší dále tabulka 7.

První krok: jednoúrovňová lineární regrese

Souhrnný pohled na efekt programu Začít spolu po odfiltrování sociokulturního zázemí rodiny a vlivu přípravných kurzů na přijímací zkoušky může nabídnout lineární regrese (tab. 6). Jako závisle proměnné jsou vzaty testové výsledky ve čtenářské gramotnosti (ČG) a v dovednostech usnadňující učení (DU). Jako prediktory jsou použity:

- SES – sociokulturní zázemí rodiny, použít index SES_2 diskutovaný výše.
- ZaS (kat_3_1) – žáci ze tříd vyučovaných v programu Začít spolu od 1. do 5. ročníku mají hodnotu 1, všichni ostatní mají hodnotu 0.
- Přípravné kurzy – žáci, kteří se účastnili přípravných kurzů na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium, mají hodnotu 1, ostatní 0.

**Tab. 6.** Výsledky lineární regrese, nestandardizované regresní koeficienty, rok 2023 (N = 37 053)

	Čtenářská gramotnost	Dovednosti usnadňující učení
Konstanta	64,1***	38,9***
SES	6,9***	5,9***
Přípravné kurzy	0,5*	2,9***
ZaS (kat_3_1)	2,0⁺	1,5
Přípravné kurzy a ZaS	4,2*	2,6
Koeficient determinace	0,14	0,14

Pozn.: ⁺ p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

- Přípravné kurzy a ZaS – žáci navštěvující třídy kat_3_1 a současně účastníci se přípravných kurzů mají hodnotu 1, všichni ostatní mají hodnotu 0. Jde o interakční proměnnou mezi programem ZaS a přípravnými kurzy s cílem odhalit, zda z přípravných kurzů nemají větší prospěch právě žáci ze tříd s programem ZaS.

Koeficienty determinace ukazují, že model dokáže vysvětlit 14% variability v testových výsledcích (viz tab. 6).

Efekt sociokulturního zázemí činí cca 7 p. b. (u ČG a 6 u DU) při změně indexu SES o 1. V tabulce 4 čteme, že žáci ve třídách ZaS (kat_3_1) mají průměrný SES_2 0,23, čili jejich průměrné výsledky by pouze díky tomuto faktoru měly být vyšší cca o 1,6 p. b. u ČG, resp. 1,4 u DU.

Zajímavý je efekt přípravných kurzů na přijímací zkoušky. Ten je obecně v jiných školách a třídách relativně malý u testu ČG (0,5 p. b.) a vyšší pro test DU (2,9 %), ale posiluje spolu s programem Začít spolu. U testu ČG mají žáci ze tříd ZaS a účastníci se přípravných kurzů

o 4,2 p. b. v průměru lepší výsledek než jejich spolužáci, kteří se přípravných kurzů neúčastní.

Po odfiltrování vlivu výše diskutovaných proměnných se ukazuje samotný efekt programu Začít spolu – přibližně 2 p. b. v testových výsledcích (u ČG p = 0,087; u DU p = 0,127). To odpovídá i výše diskutovaným výsledkům analýz přes přidanou hodnotu.

Druhý krok: dvouúrovňová lineární regrese

Po redukci žáků a tříd jen na ty, kde počet žákovských výsledků v testu ČG na třídu je alespoň 10, jsou četnosti pro tuto analýzu takové, jak ukazuje tabulka 7.

Z porovnání tabulek 2 a 7 vidíme, že jsme datově přišli jen o jednu malou třídu s programem Začít spolu.

Tabulka 8 ukazuje, že i po redukci dat jsou výsledky žáků ze tříd s programem Začít spolu cca o 5 p. b. lepší, než výsledky žáků z ostatních tříd.

Do regresních modelů byly zahrnuty proměnné, jejichž popisné charakteristiky

**Tab. 7.** Počty žáků a tříd pro dvouúrovňovou regresní analýzu

	Počet žáků ČG	Počet žáků DU	Počet tříd ČG	Počet tříd DU	Počet SES_2
ZaS	361 (98 %)	353 (98 %)	18 (95 %)	18 (95 %)	335 (93%)
Ostatní	36 029 (87 %)	34 900 (87 %)	1 943 (67 %)	1 933 (67 %)	32 490 (90 %)
Celkem	36 390 (87 %)	35 253 (87 %)	1 961 (68 %)	1 951 (67 %)	32 825 (90 %)

Pozn.: U počtu žáků a tříd u testu ČG a DU jsou v závorce uvedena procenta vůči původnímu neredukovanému datovému souboru. U počtu žáků u SES jsou uvedeny procenta úplnosti dat v tomto souboru vůči výsledkům v testu ČG.

Tab. 8. Průměry a směrodatné odchylky testových výsledků

	Průměr a sm. odch. žáci		Průměr a sm. odch. třídy	
	ČG	DU	ČG	DU
ZaS	68,8 (19,7)	43,8 (16,9)	68,3 (5,0)	43,2 (6,9)
Ostatní	63,5 (18,7)	38,9 (16,3)	63,5 (8,2)	38,9 (8,4)
Celkem	63,6 (18,7)	39,0 (16,3)	63,5 (8,2)	38,9 (8,3)

Tab. 9. Průměry a směrodatné odchylky nezávislých proměnných

	ZaS	Ostatní	Celkem
Jednotka žák			
Přípravné_kurzy_1_0	33 %	30 %	30 %
SES_2	0,22 (0,94)	-0,01 (1,00)	-0,01 (1,00)
SES_2_mean	0,23 (0,33)	-0,02 (0,41)	-0,02 (0,41)
Jednotka třída			
Přípravné_kurzy_podíl_na_třídě	34 %	30 %	30 %
SES_2_mean	0,19 (0,38)	-0,02 (0,42)	-0,02 (0,42)

uvádí tabulka 9. Kromě individuálního sociokulturního zázemí SES_2 byly zahrnuty i průměry tříd těchto indexů, tj. na datech žáků byla každému žákovi přiřazena též hodnota průměrného SES jeho spolužáků SES_2_mean. V jednotlivých modelech pak budou ověřeny

různé kombinace SES_2 a jejich průměrů jak z hlediska smysluplnosti modelu, tak z hlediska maximalizace dat pro analýzy. Jaké indexy a v jakých kombinacích budou použity, bude patrné z prezentace výsledků v tabulkách 10 (pro ČG) a 11 (pro DU).

**Tab. 10.** Výsledky lineární regrese s jednotkou žák pro test čtenářské gramotnosti

	Model 1	Model 2	Model 3
Jednotka žák (N)	32 723	32 723	33 780
Konstanta	64,0***	63,9***	63,7***
ZaS	1,1	2,2*	0,8
Přípravné_kurzy_1_0	0,6**	0,6**	0,9***
Kurz × ZaS	3,8 ⁺	4,0*	4,3*
SES_2	6,0***	6,9***	
SES_2_mean	5,4***		11,2***
Koeficient determinace	0,15	0,14	0,06

Pozn.: ⁺ p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Tab. 11. Výsledky lineární regrese s jednotkou žák pro test dovedností usnadňujících učení

	Model 1	Model 3	Model 4
Jednotka žák (N)	32 723	32 723	33 780
Konstanta	38,5***	38,4***	38,3***
ZaS	0,7	2,2*	0,5
Přípravné_kurzy_1_0	3,1***	3,1***	3,3***
Kurz × ZaS	2,2	2,4	2,6
SES_2	4,7***	5,9***	
SES_2_mean	7,4***		11,9***
Koeficient determinace	0,17	0,14	0,10

Pozn.: ⁺ p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Když porovnáme údaje v tabulce 9 s údaji v tabulce 4 na neredukovaných datech, vidíme jen malé rozdíly v indexech SES. Tabulky 10 a 11 již přináší výsledky regresní analýzy nejprve s jednotkou žák a v tabulce 12 s jednotkou třída. Modely 2 s jednotkou žák odpovídají výše prezentovanému modelu u jednoúrovňové regresní analýzy. Výsledky jsou obdobné, malé

rozdíly jsou dány právě tím, že zde jsou výsledky na redukovaném vzorku žáků.

Kvalitu modelu ukazuje koeficient determinace, který říká, jakou procentuální část celkové variability testových výsledků dokáže model předpovědět. V modelu 1 je přidán k individuálnímu SES i třídní SES jakožto index sociokulturního zázemí spolužáků. Vidíme, že kvalita predikce se



u modelu 1 oproti modelu 2 příliš neliší, jen se přerozdělí váha prediktorů. Ukazuje se, že obecně má na výsledky vliv nejen individuální SES, ale i SES skupinový, který odčerpá část efektu programu Začít spolu. Model 3 nepracuje s individuálním SES, ale jen se skupinovým, kvalita modelu není příliš vysoká, přesto je vidět, že skupinový SES na sebe natahuje větší část efektu programu Začít spolu. Model 3 se snaží vytěžit z množství individuálních dat v SES_2. Model 1 budeme brát jako hlavní pro interpretaci souhrnných výsledků.

Pokusíme se interpretovat společně výsledky z tabulky 10 a 11, přičemž se opřeme primárně o model 1. Víme, že průměrný rozdíl ve výsledcích mezi žáky ze tříd s programem Začít spolu a ostatními žáky v ČR je v obou testech přibližně 5 p. b. (viz tab. 8). Vliv na výsledky mají přípravné kurzy na přijímací zkoušky, větší u testu DU než u ČG. Podíl žáků, kteří se těchto kurzů účastní, je srovnatelný (cca 30 %) jak mezi žáky ZaS, tak mezi ostatními žáky. Proto se tento efekt samostatně nepromítá do celkového rozdílu testových výsledků mezi oběma skupinami žáků. Zajímavý ovšem je efekt interakce přípravných kurzů a programu ZaS. Tento efekt je výraznější u ČG než DU. Interpretovat ho lze tak, že z přípravných kurzů mají větší prospěch žáci z programu ZaS, přepočteno na průměr skupiny jim přináší přibližně 1 p. b. navíc v testových výsledcích ve srovnání s ostatními žáky (podíl žáků na přípravných kurzech \times efekt kurzu \times ZaS). Oproti výše prezentovaným výsledkům jednoúrovňové lineární regrese byla

nyní do modelu zahrnuta i proměnná třídního sociokulturního zázemí. Vzhledem k tomu, že SES_2 je v programu ZaS vyšší než v ostatních třídách, stáhl na sebe tento skupinový SES cca polovinu procentních bodů z programu ZaS (model 1 vs. model 2). Jak jsme uvedli výše, kolem 1,5 p. b. mají v průměru navíc žáci ze tříd ZaS díky vlastnímu rodinnému zázemí (efekt SES_2 \times rozdíl průměrného SES mezi žáky ZaS a ostatními) a cca 1,5 p. b. díky tomuto zázemí svých spolužáků, resp. díky sociokulturnímu prostředí třídy, kterou navštěvují. Na samotný efekt programu ZaS pro individuální výsledky žáků po odfiltrování všech uvedených proměnných zůstává kolem 1 p. b. v testových výsledcích, viz efekt ZaS v modelu 1 (1, p. b. u ČG, $p = 0,32$ a 0,7 p. b. u DU, $p = 0,454$). Tento efekt se nepodařilo prokázat jako statisticky významný.

Tabulka 12 ukazuje výsledky predikce třídních průměrů testových výsledků. Vidíme, že největší vliv má právě sociokulturní zázemí žáků třídy. U škol ZaS je hodnota SES_2_mean o 0,25 p. b. vyšší (viz tab. 9), čili jim přináší cca 2,5 p. b. navíc (efekt SES_2_mean \times rozdíl SES_2_mean mezi skupinami). Více než 1 p. b. u ČG a cca 4 p. b. navíc u DU by připadlo na třídy, ve kterých by se 100 % žáků účastnilo přípravných kurzů oproti třídám s nulovou účastí. Některé třídy ZaS mají účast přibližně 50 %, tudíž k průměru jejich třídy je bodový příspěvek kurzů poloviční. Na efekt programu ZaS pro průměrné třídní testové výsledky po odfiltrování uvedených proměnných zůstává 2,5 p. b. u ČG a 1,8 p. b. u DU. Současně vidíme,



Tab. 12. Výsledky lineární regrese s jednotkou třída

	Model ČG T1	Model DU T1
Jednotka třída (N)	1 944	1 944
Konstanta	63,4***	38,1***
ZaS	2,5	1,8
Přípravné_kurzy_podíl_na_třídě	1,2	3,6***
SES_2_mean	10,9***	11,6***
Koeficient determinace	0,32	0,36

Pozn.: + p < 0,1; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

že modely pro třídní průměry jsou poměrně hodně vypovídající, neb vysvětlují přes 30 % variance třídních testových výsledků.

DISKUSE

Vyslovit obecný soud o výsledcích testování žáků na adresu škol s programem Začít spolu v zásadě nelze, protože jsou patrné velké rozdíly mezi školami i třídami (viz tab. 5). V průměru je sociokulturní status rodin žáků v těchto školách o něco vyšší než v ostatních školách v ČR. To může být dáno krom cíleného výběru těchto škol ze strany vzdělanějších rodičů i konkrétní lokalitou školy s určitou sociokulturní skladbou obyvatelstva.

Žáci, kteří navštěvovali třídy s programem Začít spolu od 1. do 5. ročníku, dosáhli v testech ČŠI v roce 2023 zaměřených na čtenářskou gramotnost a dovednosti usnadňující učení v průměru o 5 p. b. více než ostatní žáci v České republice (viz tab. 4). Přibližně 1,6 p.b. je dáno vyšším sociokulturním zázemím rodiny těchto žáků

(0,23 průměrný rozdíl SES_2 v tabulce 4 × 6,9 regresní koeficient u SES v tabulce 6). Přibližně třetina žáků ze tříd s programem Začít spolu se v 5. ročníku účastnila přípravných kurzů na přijímací zkoušky na osmileté gymnázium. Tato příprava jim přinesla ještě 4,2 p. b. navíc v testu čtenářské gramotnosti (viz tab. 6), přepočteno na průměrný efekt celé třídy se jedná o 1,4 p. b. (4,2 × 1/3). Dva zbývající body připadají na charakteristiku třídy, přičemž pouze polovinu, tedy 1 p. b., lze přičíst ve prospěch programu Začít spolu, druhý bod je dán průměrným vyšším sociokulturním zázemím spolužáků ve třídě (viz porovnání výsledků v tab. 8 a 10 a pokles efektu samostatného programu Začít spolu na polovinu při zahrnutí průměrné hodnoty SES na třídu do analýzy). Samotný efekt programu Začít spolu se již neukazuje jako statisticky významný.

Výsledky pro test dovedností usnadňujících učení jsou obdobné. Celkový efekt programu Začít spolu se zdá být o něco nižší a současně jsme zaznamenali vyšší efekt přípravných kurzů na přijímací



zkoušky u všech žáků, tedy i těch, kteří se neúčastní programu Začít spolu. Může to být dáno např. vyšší podobností úloh probíraných na kurzech s úlohami zařazenými ČŠI do daného testu.

Jak těmto výsledkům rozumět? Na jedné straně se dá říct, že identifikovaný efekt programu Začít spolu není sám o sobě příliš velký. Navíc se za ním mohou skrývat ještě neidentifikované faktory jako vyšší zájem rodičů o vzdělávání svých dětí a současně přitahování lepších učitelů (motivovanějších, s vyšším zájmem o své další profesní vzdělávání) pod značku Začít spolu. Tyto faktory nám data nenabídla. Na druhé straně je však třeba upozornit, že měřená testová výkonnost nepostihuje celé spektrum dovedností rozvíjených v rámci programu. Výsledky etnografického výzkumu realizovaného ve třídách programu Začít spolu (Denglerová et al., 2024) ukazují, že program podporuje vyšší úroveň metakognitivních dovedností, samostatnosti a emoční stability dětí, což testy ČŠI nezachycují.

Rovněž zahraniční evaluace obdobně zaměřených programů (např. HighScope, Head Start) poukazují na to, že dopady programů zaměřených na podporu autonomie, spolupráce a reflektivního učení se projevují především v oblastech, které běžná standardizovaná testování neměří (Samuelsson, Sheridan & Williams, 2006; Sheridan et al., 2009). Naše zjištění, že žáci programu Začít spolu v průměru nezaostávají ani v těchto didaktickými testy měřitelných oblastech, lze tedy považovat za nepřímý důkaz funkčnosti přístupů, které program uplatňuje.

Výsledky testování z roku 2022 přinesly z důvodu nižší návratnosti informací z oslovených škol jen orientační výsledky. Přesto potvrzují výsledky z roku 2023 o průměrně vyšším sociokulturním zázemí žáků z těchto škol a velké variabilitě výsledků v testech i prezentovaných předaných hodnotách.

LIMITY VÝZKUMU

Jsme si vědomi několika limitů prezentovaného kvantitativního výzkumu. Prvním je redukce vzdělávacích výsledků žáků na testové výsledky. Navíc je využíváno výsledků testů, u nichž nejsou dokladovány psychometrické vlastnosti, není dostatečně zdůvodněna obsahová validita. Druhým limitem je výběr škol, tříd a žáků. Základní výběr byl realizován Českou školní inspekcí. Tento výběr nebyl zcela náhodný, ale zahrnoval většinu základních škol v ČR, proto ho můžeme pokládat za poměrně kvalitní. Naproti tomu výběr škol, tříd a žáků, kteří byli vzdělávání v programu Začít spolu, byl ovlivněn ochotou ředitelů těchto škol zapojit se do výzkumu a poskytnout informace. Z rozkolísanosti výsledků mezi školami, které informace poskytly a neposkytly v roce 2022 a 2023, usuzujeme, že žáci ve vzorku tříd s programem Začít spolu nejsou zcela reprezentativní zástupci tohoto programu. Třetím limitem je kvalita operacionalizace sociokulturního zázemí žáků. Analýzy ukázaly silnou závislost testových výsledků na této proměnné. Nicméně náš indikátor sociokulturního zázemí nezahrnoval dosažené vzdělání



rodičů ani jejich zaměstnání, protože tyto informace v datech v příliš velké míře chyběly. Přitom právě dosažené vzdělání rodičů silně predikuje vzdělávací výsledky žáků. Proto námi nalezené efekty sociokulturního zázemí žáků mohou být nižší, než ve skutečnosti jsou. Posledním limitem, kterého jsme si vědomi, je dominantní prezentace výsledků a efektů skrze skupinové průměry, přičemž dílčí analýzy podle jednotlivých tříd naznačují, že třídy se mezi sebou značně liší jak z hlediska testových výsledků žáků, tak v odhadované přidané hodnotě. Rovněž pro práci učitelů v konkrétních třídách jsou souhrnné průměrné efekty věcně spíše méně významné, neboť různost žáků z hlediska jejich schopností (zde operacionalizováno jako testové výsledky) je v rámci třídy výrazně vyšší, než jaký je průměrný identifikovaný efekt programu Začít spolu.

ZÁVĚRY

Program Začít spolu, implementovaný v České republice od roku 1994, představuje ucelený vzdělávací přístup založený na principech partnerské pedagogiky, autonomie žáka a úzkého propojení školy s rodinou. Ačkoli se program nedefinuje primárně skrze výstupy měřitelné standardizovaným testováním, výsledky kvantitativní analýzy založené na datech z testování ČŠI ukazují, že žáci, kteří prošli vzděláváním v tomto programu na 1. stupni ZŠ, dosahují v průměru srovnatelných a v některých oblastech mírně vyšších výkonů než jejich vrstevníci z běžných tříd. Tento efekt přetrvává i po kon-

trole intervenujících proměnných, jako je sociokulturní zázemí žáků či jejich účast na přípravných kurzech na osmiletá gymnázia.

Současné tyto kvantitativní výsledky reagují na dlouhodobě přítomnou výzkumnou mezeru v českém prostředí. Přes více než třicetiletou existenci programu dosud chyběla rozsáhlejší kvantitativní evaluace jeho dopadů na úrovni základního vzdělávání. Tato absence bránila plnohodnotné odborné debatě o účinnosti programu a o možnostech jeho systémového rozvoje a podpory. Využití rozsáhlých dat z testování a propojení s informacemi o průchodu programem tak nyní umožnilo nejen identifikovat míru efektivity, ale také poukázat na limity této formy hodnocení. Výsledky je třeba interpretovat s vědomím, že testování ČŠI pokrývá pouze úzký výsek školních dovedností a nezachycuje plně oblasti, na něž se program Začít spolu systematicky zaměřuje – jako je rozvoj seberegulace, kritického myšlení, hodnotové orientace a vztahové kompetence.

Nejnovější kvalitativní výzkum Denglerové et al. (2024) na prvním stupni ZŠ ukázal, že žáci ve třídách s programem Začít spolu dosahují vyšší úrovně metakognitivních dovedností, zejména v oblasti predikce a sebehodnocení vlastního výkonu, a zároveň vykazují lepší schopnost samostatně řídit vlastní učení. Tento výzkum navazuje na dřívější psychologickou studii M. Havlínové (in Gardošová et al., 2003), která zaznamenala obdobné efekty u dětí předškolního věku: větší samostatnost, schopnost generovat více řešení,



schopnost komunikovat a vyjadřovat myšlenkové postupy, empatii bez submisivity a schopnost regulace emocí. Výsledky naší kvantitativní studie pak nepřímou naznačují skrze citované studie, že specifické rysy výuky v programu (centra aktivit, formativní hodnocení, důraz na vnitřní motivaci a bezpečné klima) rozvíjející u žáků citované dovednosti mají v důsledku pozitivní dopad na kognitivní vzdělávací výsledky, které lze zachytit i didaktickými testy.

Z mezinárodní perspektivy výsledky našeho výzkumu vhodně doplňují výsledky evaluací programu Step by Step podporovaných USAID v Rumunsku, Bulharsku, Kyrgyzstánu a na Ukrajině (Klaus et al., 2024) i výsledky dřívějšího dotazníkového šetření mezi řediteli programů Step by Step ve 30 zemích RAND Education (2008), které poukazují na přínos programu pro učite-

le i žáky a na jeho schopnost adaptace na místní podmínky.

Závěry našeho výzkumu mají implikace jak pro výzkum, tak pro vzdělávací politiku. Evaluace inovativních pedagogických programů by neměla spoléhat pouze na výsledky standardizovaných testů, ale měla by kombinovat kvantitativní a kvalitativní metody. Pouze tak lze zachytit, jak pedagogické principy programu komplexně ovlivňují žákovské učení a jaké jsou jejich důsledky v reálném výukovém kontextu. Program Začít spolu tak nepředstavuje jen alternativu k tradiční výuce, ale potenciálně i model pro hlubší proměnu v pojetí školního vzdělávání. Význam programu spočívá nejen v tom, že žáci v něm nezaostávají v měřitelných dovednostech, ale především v tom, že přináší kulturu vzdělávání, která rozvíjí autonomii, zodpovědnost a vnitřní motivaci – hodnoty, které jsou nezbytné pro fungování demokratické společnosti.

LITERATURA

- AIR. (2012). *Getting ready for school: A child-to-child approach. Program evaluation report*. American Institutes for Research.
- Babanová, A. (2022). *Centra aktivit: Cesta ke smysluplnému učení*. Step by Step ČR.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. N. Postlethwaite & T. Husen (Eds.), *The international encyclopedia of education* (sv. 3, s. 1643–1647). 2. vyd. Elsevier.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Ehrenreich-May, J., Morris, C. T. et al. (2025). Making connections for children and teachers: Using classroom-based implementation supports for teaching Pyramid Model practices in Head Start programs. *Frontiers in Education*, 9:1488405.
- Camilleri, S., & Bezzina, A. (2023). Adopting the circle pedagogy: Relatedness, autonomy and competence. *Pastoral Care in Education*, 41(4), 449–472.
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Grech, T. (2014). Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 116–130.
- Currie, J., & Thomas, D. (1995). Does Head Start make a difference? *American Economic Review*, 85(3), 341–364.



- ČŠI. (2022). *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií: Tematická zpráva*. Česká školní inspekce.
- ČŠI. (2023). *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023. Tematická zpráva*. Česká školní inspekce.
- Denglerová, D., Šíp, R., Bielik, M. et al. (2024). *Benefity programu Začít spolu: Výzkumná zpráva*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. (Online). Dostupné z <https://fhs.utb.cz/mdocs-posts/benefity-programu-zacit-spolu/>
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works of John Dewey, 1899–1924* (sv. 9). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Elias, M. J., White, G., & Stepney, C. (2014). Surmounting the challenges of improving academic performance: Closing the achievement gap through social-emotional and character development. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 812–827.
- Futterer, J. N. (2020). *The role of teacher–child interaction quality in the relationship between approaches to learning and academic skills in Head Start classrooms*. (Diplomová práce). University of Miami.
- Garces, E., Thomas, D., & Currie, J. (2002). Longer-term effects of Head Start. *American Economic Review*, 92(4), 999–1012.
- Gardošová, J., Dujková, L. et al. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Portál.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- ISSA. (2002). *Step by Step Program and teacher standards for preschool and primary grades*. International Step by Step Association.
- ISSA. (2010). *Competent educators of the 21st century: Principles of quality pedagogy*. International Step by Step Association.
- Johnson, A., & Ransom, E. (2023). *Family and school*. Routledge.
- Klaus, S. (2004a). *Independent evaluation of the Step by Step Program in four countries*. USAID.
- Klaus, S. (2004b). *Step by Step: A learning organization for change*. Open Society Institute.
- Klaus, S. (2004c). *Stepping into the future: A history of the Step by Step program*. International Step by Step Association.
- Klaus, S., Peeters, J., & Vonta, T. (2024). *Early childhood education in social and political transitions: The Step by Step story*. Bloomsbury Academic.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., Elias, M. J., & Dalton, J. H. (2012). *Community psychology: Linking individuals and communities* (3.vyd.). Wadsworth/Cengage Learning.
- Komárek, T. (2018). *Souvislost edukačního stylu učitele s vnímanou akademickou účinností žáků ZŠ*. (Disertační práce). Masarykova univerzita.



- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál.
- Laufková, V. (2017). Formativní hodnocení v praxi české základní školy. *Pedagogika*, 67(2), 126–146.
- Lipson, M. Y., Valencia, S. W., Wixson, K. K., & Peters, C. W. (1993). Integration and thematic teaching: Integration to improve teaching and learning. *Language Arts*, 70(4), 252–264.
- Ludwig, J., & Phillips, D. A. (2007). The benefits and costs of Head Start. *Social Policy Report*, 21(3), 3–18.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. E. P. Dutton & Company.
- Phillips, D. A., Lipsey, M. W., Dodge, K. A. et al. (2023). Puzzling it out: The current state of scientific knowledge on pre-kindergarten effects. *Future of Children*, 33(1), 11–41.
- Piaget, J. (1930). The child's conception of causality. *Journal of Philosophical Studies*, 5(20), 99–123.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Poche Kargerová, J., Seberová, A., & Váňová Krejčová, V. (2022). Program Začít spolu jako inovace měnící tvář českého školství. *Pedagogika*, 72(2), 315–336.
- Puspita, R. D., Hoerudin, C. W., & Yudiantara, R. A. (2020). Integrating thematic instruction using webbed curricula model to improve students' reading comprehension on informational text. *Anatolian Journal of Education*, 5(2), 1–18.
- RAND Corporation. (2008). *The Step by Step early childhood education program: Assessment of reach and sustainability* (Technical Report TR-593). RAND Corporation. (Online). Dostupné z https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR593.html
- RAND Education. (2008). *Step by Step program evaluation report: Lessons learned from 30 countries*. Open Society Institute.
- Rýdl, K. (2014). Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis Scholae*, 8(3), 9–21.
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula – comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 11–30.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.
- Starý, K., & Laufková, V. (2016). *Formativní hodnocení: Krok za krokem*. Pedagogická fakulta UK.
- Starý, K., Laufková, V., & Chvál, M. (2020). *Hodnocení pro učení*. Karolinum.



- Step by Step ČR. (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Rámec profesních kvalit učitele*. Step by Step ČR.
- Step by Step ČR. (2024, 7. října). *Step by Step ČR*. (Online). Dostupné z www.zacitspolu.eu/o-nas/step-by-step-cr.
- VÚP. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.
- VÚP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Vygotsky, L. S. (1926/1997). *Educational psychology*. CRC Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wyss, C., & Loetscher, A. (2012). Class councils in Switzerland: Citizenship education in classroom communities? *Journal of Social Science Education*, 11(3), 44–64.

doc. PhDr. Martin Chvál, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky;
e-mail: martin.chval@pedf.cuni.cz*

PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

*Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra preprimární a primární pedagogiky;
e-mail: jana.kargerova@pedf.cuni.cz*



CHVÁL, M., POCHE KARGEROVÁ, J. Quantitative Evaluation of the Step by Step Program in the Czech Context

In the Czech Republic, the Step by Step educational program (locally known as Začít spolu) has been implemented with the approval of the Ministry of Education, Youth and Sports (MŠMT) since 1994 in preschools and since 1996 in primary schools. Currently, the methodology of this program is applied to varying degrees in more than 150 kindergartens and 70 primary schools across the country.

Objectives: (1) To present the historical and pedagogical context in which the program originated. (2) The study partially addresses a research gap in the Czech context, where no prior quantitative evaluation of the Step by Step program at the primary education level has been conducted.

Methods: The study is based on data from student assessments conducted in 2022 in mathematics and Czech language (involving nearly 60,000 students), and in 2023 in reading literacy and learning-related skills (approximately 40,000 students). Supplementary student questionnaires and school-provided data on the participation of tested classes in the program were also used. Information about students' participation in the program was obtained in 2022 for approximately 110 students from 9 schools, and in 2023 for approximately 360 students from 19 schools. Linear regression methods were employed to estimate the program's effect, controlling for variables such as students' socio-cultural background and participation in preparatory courses for entrance examinations to multi-year grammar schools.

Results: Students who participated in the Step by Step (Začít spolu) program continuously from grades 1 through 5 scored on average 5 percentage points higher in the tests than other students in the Czech Republic. Part of this difference can be attributed to the higher socio-cultural background of these students, and part to the apparently greater effectiveness of preparatory courses among program participants. After controlling for all available variables, the estimated net contribution of the program itself is approximately 1 percentage point.

Conclusions: Although standardized test scores are not a primary focus of the Step by Step (Začít spolu) program, students who completed the program in the first stage of primary education clearly do not lag behind in such assessments. On the contrary, the effect of the program appears to be slightly positive and borderline statistically significant.

Keywords: Step by Step (Začít spolu), Czech School Inspectorate tests, entrance exam preparatory courses, evaluation research, quantitative evaluation, primary education