

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2025

Marie Dědičová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Poslední rok předškolního vzdělávání ve vybraných předškolních zařízeních

The last year of pre-school education in selected preschool institutions

Marie Dědičová

Školitelka: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Poslední rok předškolního vzdělávání ve vybraných předškolních zařízeních vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 28. 5. 2025

.....

podpis

Děkuji své školitelce, paní profesorce Radce Wildové a vedoucí katedry Janě Staré za neskutečnou podporu v průběhu celého mého studia, při odborném i osobním růstu a důvěru v mé schopnosti, díky které jsem v ně začala věřit také. Z celého srdce děkuji svému úžasnému muži, že při mně stál a usnadňoval mi cestu k této práci a připomínal mi vše důležité a byl mi podporou a motivací v každé minutě. A ze všeho nejvíc děkuji Kryštofovi, který je mým největším učitelem. Děkuji za tebe a za to, že jsi mi z této práce (zatím) nevytrhl ani jednu stránku.

ABSTRAKT

Disertační práce se věnuje analýze posledního roku předškolního vzdělávání ve vybraných předškolních zařízeních v České republice. Cílem je analyzovat a kriticky zhodnotit rozdíly ve vzdělávání v tomto období. Práce se zaměřuje na specifické pedagogické přístupy, metody a vzdělávací obsah využívaný v různých typech předškolních zařízení. Teoretická část vymezuje současný stav a rámec předškolního vzdělávání, především v návaznosti na zavedení povinného posledního roku předškolní docházky. Důraz je kladen na roli učitele, školní připravenost dítěte a přechod mezi předškolním a primárním vzděláváním. Empirická část je postavena na kvalitativním výzkumu formou vícepřípadové studie, kombinující polostrukturované rozhovory s pedagogy a zúčastněné pozorování v sedmi typech zařízení. Výsledky výzkumu ukazují na různorodost přístupů mezi jednotlivými institucemi a odhalují jak silné stránky, jako je vysoké profesní nasazení pedagogů či snaha o podporu školní připravenosti, tak i opakující se problematické oblasti, mezi které patří zejména nedostatečné využívání výsledků pedagogické diagnostiky, omezená míra individualizace a diferenciací a nízká úroveň participace dětí na rozhodování. Práce přináší doporučení pro praxi i systémovou úroveň a otevírá prostor pro hlubší reflexi kvality posledního roku předškolního vzdělávání v České republice.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní vzdělávání, školní připravenost, povinné předškolní vzdělávání, mateřská škola, přípravná třída, předškolní instituce, vícepřípadová studie

ABSTRACT

The dissertation analyses the last year of pre-school education in selected pre-schools in the Czech Republic. The aim is to analyse and critically evaluate the differences in education in this period. The thesis focuses on specific pedagogical approaches, methods and educational content used in different types of preschools. The theoretical part defines the current state and framework of preschool education, especially in relation to the introduction of compulsory final year of preschool. Emphasis is placed on the role of the teacher, the school readiness of the child and the transition between pre-primary and primary education. The empirical part is based on qualitative research in the form of a multi-case study, combining semi-structured interviews with teachers and participant observation in seven types of settings. The research results show the diversity of approaches between the institutions and reveal both strengths, such as high professional commitment of teachers or efforts to promote school readiness, and recurrent problem areas, including in particular the lack of use of the results of pedagogical diagnosis, limited levels of individualization and differentiation and low levels of children's participation in decision-making. The dissertation provides recommendations for practice and system level and opens up space for deeper reflection on the quality of the last year of pre-school education in the Czech Republic.

KEYWORDS

preschool education, school readiness, compulsory preschool education, kindergarten, preparatory class, preschool institution, multiplecase study

Obsah

1	Úvod do problematiky předškolního vzdělávání.....	10
1.1	Předškolní vzdělávání v současném právním a institucionálním rámci	10
1.2	Cíle a význam předškolního vzdělávání	14
1.3	Povinné předškolní vzdělávání	18
1.4	Povinné předškolní vzdělávání v Evropě.....	22
1.4.1	Slovenská republika.....	24
1.4.2	Litva.....	26
1.4.3	Švédsko.....	27
1.4.4	Finsko	28
1.4.5	Řecko	29
1.4.6	Německo.....	30
1.5	Přípravné třídy	31
1.5.1	Cíle	34
1.5.2	Školní vzdělávací program přípravných tříd a jeho organizace	35
1.5.3	Vzdělávací obsah přípravných tříd	35
1.5.4	Diagnostika dětí.....	37
1.6	Alternativní vzdělávací programy	39
1.6.1	Montessori	39
1.6.2	Reggio Emilia.....	41
1.6.3	Step by Step / Začít spolu.....	42
2	Kurikulum předškolního vzdělávání	46
2.1	Realizované kurikulum	49
2.1.1	Vzdělávání orientované na dítě / na učitele.....	51

2.2	Klíčové oblasti rozvoje předškolních dětí	52
2.3	Kvalita předškolního vzdělávání	59
2.4	Kurikulum předškolního vzdělávání ve vybraných zemích	63
2.4.1	Švédsko.....	66
2.4.2	Finsko	69
2.4.3	Řecko	70
2.4.4	Velká Británie.....	71
2.5	Návaznost kurikula předškolního vzdělávání na kurikulum primárního vzdělávání 73	
3	Přechod na základní školu	76
3.1.1	Přípravenost a zralost.....	80
3.2	Scholarizace předškolního vzdělávání	83
4	Učitel v předškolním vzdělávání	88
4.1	Vyučovací styl	95
5	Cíle disertační práce	100
6	Výzkumný problém	100
6.1	Metody výzkumu	101
6.1.1	Rozhovory s učiteli v předškolních zařízeních.....	103
6.1.2	Pozorování	124
6.1.3	Participantů na výzkumu	128
6.1.4	Analýza pozorování	135
6.1.5	Výsledky.....	190
6.2	DISKUSE.....	202
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	210
	Seznam příloh.....	230

ÚVOD

Roku 2017 bylo v České republice zavedeno povinné předškolní vzdělávání s cílem zajistit adekvátní přípravu na zahájení školní docházky a především snížit nerovnosti mezi žáky. Povinné předškolní vzdělávání představuje nejen prostředek ke snížení vzdělávacích nerovností, ale také klíčový mechanismus pro zajištění včasné podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Brzký nástup do předškolního zařízení umožňuje včasnou identifikaci obtíží v učení a poskytuje prostor pro adekvátní intervence, čímž usnadňuje jejich následné zvládnutí a efektivnější řešení (Kitsaras, 2001 In Oikonomidis, 2014). Kvalitní předškolní vzdělávací programy rovněž hrají klíčovou roli v redukci rozdílů ve školních a životních výsledcích mezi dětmi pocházejícími z nízkopříjmových rodin a jejich ekonomicky lépe situovanými vrstevníky (Meloy, Gardner, & Darling-Hammond, 2019). Další výzkumy, které jsou blíže představeny v kapitole 1.2., potvrzují, že kvalitní předškolní vzdělávání má dlouhodobý pozitivní vliv na akademické úspěchy, sociální integraci a budoucí profesní život dětí.

Když jsem se začala tímto problémem zabývat, bylo povinné předškolní vzdělávání novinkou a učitelky vnímaly především administrativní zátěž, kterou tato změna přinesla, a bály se dětí, které půjdou do mateřské školy na poslední rok a dříve do mateřské školy nedocházely. Nyní již uplynulo 8 let a v mateřských školách učí zkušení učitelé, kteří již často nemají pedagogickou zkušenost s obdobím před tímto opatřením. Klíčovou roli v celém procesu hraje právě učitel, který nejen realizuje vzdělávací obsah, ale také vytváří prostředí podporující rozvoj dítěte a jeho školní připravenost. Jeho přístup, odborné kompetence a schopnost reflektovat individuální potřeby dětí jsou zásadními faktory ovlivňujícími úspěšnost předškolního vzdělávání.

Tato disertační práce si klade za cíl analyzovat a kriticky zhodnotit rozdíly vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání, analyzovat, jak se v posledním roce předškolního vzdělávání projevuje důraz na přípravu na školu, a to prostřednictvím popisu a interpretace specifických přístupů, metod a vzdělávacích obsahů využívaných v předškolních zařízeních. Práce se nezaměřuje pouze na mateřské školy, ale na rozličná předškolní zařízení, abychom mohli nahlédnout na všechny možnosti, které náš vzdělávací systém nabízí.

Teoretická část práce se zaměřuje na současné předškolní vzdělávání, jeho organizaci, formy, cíle a obsah, přičemž zvláštní pozornost je věnována povinnému poslednímu roku předškolního vzdělávání. Samostatná kapitola se věnuje problematice přechodu dětí na základní školu, kde jsou rozebrány klíčové faktory ovlivňující školní připravenost, včetně role přípravných tříd a možných obtíží, kterým děti v tomto období čelí. Kapitola se zabývá také otázkou, zda a jak je přechod mezi předškolním a základním vzděláváním systematicky podporován, a jaké faktory mohou ovlivnit jeho úspěšnost. Přestože se může zdát, že se práce velmi zabývá přípravou na základní školu, činí tomu z důvodu zpřesnění výzkumu ve sledované oblasti. Souhlasíme především se změnou paradigmatu od dítěte připraveného na základní školu ke škole připravené na dítě. Poslední část teoretického rámce je zaměřena na učitele v předškolním vzdělávání – jeho profesní roli, pedagogické strategie a kompetence potřebné k efektivní podpoře dětí v posledním roce předškolního vzdělávání.

Empirická část práce je věnována kvalitativnímu výzkumu s hlavní výzkumnou strategií případové studie a metodami polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. V rámci výzkumu proběhly rozhovory s 11 učitelkami a 48 pozorování v 7 předškolních zařízeních. Výsledky shrnují rozsáhlou analýzu rozhovorů a pozorování

Tato disertační práce se snaží poskytnout ucelený pohled na současný stav povinného předškolního vzdělávání, ale také přispět k diskuzi o jeho dalším rozvoji a možnostech zlepšení.

1 Úvod do problematiky předškolního vzdělávání

1.1 Předškolní vzdělávání v současném právním a institucionálním rámci

System předškolního vzdělávání v České republice je bohatě strukturovaný a nabízí různé formy péče a vzdělávání dětí předškolního věku. Dle školského zákona (561/2004 Sb., § 34a) je předškolní vzdělávání určeno pro děti zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let věku dítěte. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pěti let před začátkem školního roku povinné.

System předškolní péče a vzdělávání v České republice lze rozdělit do několika typů zařízení podle jejich legislativního zakotvení, způsobu financování a provozu (Kuchařová & Psychlová, 2014).

Instituce	Právní základ	Hlavní rysy
MATEŘSKÉ ŠKOLY (MŠ)	Školský zákon	Zapsané v školsném rejstříku, součást vzdělávacího systému, státní dotace, jasně vymezená pravidla. Dělí se na veřejné, soukromé (vč. firemních). Veřejné – nižší poplatky, soukromé – vyšší poplatky, větší flexibilita.
Veřejné MŠ	Školský zákon	Zřizovány obcemi, kraji nebo státem a financovány z veřejných zdrojů. Jejich primárním cílem je zajistit dostupnou předškolní výchovu pro co nejširší spektrum dětí.
Soukromé MŠ	Školský zákon	Zřizovány firmami, neziskovými org., církvemi. Dělí se na: komerční, neziskové a firemní. Volnější kritéria pro přijímání dětí než u veřejných MŠ.

		Stejná provozní a vzdělávací pravidla jako u veřejných mateřských škol. Často více pečujícího personálu na skupinu dětí než ve veřejných MŠ. Častěji „nadstandardní“ služby oproti veřejným MŠ.
- <i>Firemní MŠ</i>	Školský zákon	Zřizovány firmami pro děti zaměstnanců. Blízkost pracoviště, přizpůsobená doba, větší možnost ovlivňovat program a provoz, příjem dětí mladších 3 let.
- <i>Neziskové MŠ</i>	Školský zákon	Zřizovány neziskovými organizacemi – mateřskými / rodinnými centry. Kritéria pro přijetí volnější, relativně nízké poplatky.
- <i>Komerční MŠ</i>	Školský zákon	Zřizovány komerčními subjekty. Vyšší poplatky, větší flexibilita, širší nabídka, zaměření na zisk.
Lesní MŠ	Školský zákon	Vzdělávání probíhá především venku, zázemí slouží jen k příležitostnému pobytu. Zázemí splňuje podmínky drobné stavby.
NEŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ	Obecné právní předpisy / Živnostenský zákon	Provoz mimo školský systém, obecné požadavky na bezpečnost a zdraví, větší variabilita. Různorodost formy provozu a programů.
<i>Jesle</i>	Obecné právní předpisy / Živnostenský zákon	Dříve zdravotnická zařízení, nyní pod obecnými předpisy. Nyní nemají externí kontrolu.
<i>Zařízení denní péče při mateřských / rodinných centrech</i>	Obecné právní předpisy	Svépomocné kluby, aktivity pro rodiny. Nízké, popř. žádné poplatky za služby, možnost zapojení. Zaměření i na dospělé.

<i>Firemní školky</i>	Obecné právní předpisy	Zřizovány firmami pro děti zaměstnanců, podobné MŠ, ale flexibilnější. Většinou se u nich snižují poplatky.
<i>Dětské koutky</i>	Obecné právní předpisy / Živnostenský zákon	Krátkodobé hlídání dětí, bez výchovného a vzdělávacího programu, slouží k usnadnění krátkodobých povinností rodičů.
<i>Zařízení při coworkingových centrech</i>	Obecné právní předpisy	Kombinace pracovního prostoru pro rodiče a hlídání pro děti. Nabízejí se doplňkové služby pro rodiče, možnost dotací.
DĚTSKÉ SKUPINY (DS)	Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině	Dětské skupiny poskytují pravidelnou péči o děti od 6 měsíců do zahájení povinné školní docházky. Péče je poskytována mimo domácnost dítěte ve skupině dětí a zaměřuje se na zajištění potřeb dítěte, jeho výchovu a rozvoj schopností.

1. Mateřské školy

Mateřské školy představují základní typ zařízení pro předškolní vzdělávání, který je upraven školským zákonem a podléhá zápisu ve školském rejstříku. Tyto školy se dále dělí na:

- Veřejné mateřské školy: Jsou zřizovány obcemi, kraji nebo státem a financovány z veřejných zdrojů. Jejich primárním cílem je zajistit dostupnou předškolní výchovu pro co nejširší spektrum dětí.
- Soukromé mateřské školy: Jsou zřizovány jinými než veřejnými orgány – zřizovateli jsou např. firmy, neziskové organizace, církve.
- Lesní mateřské školy: Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu (561/2004 Sb., § 34).

2. Neškolská zařízení

Tato zařízení nejsou regulována školským zákonem, ale řídí se živnostenským zákonem nebo jinými obecnými právními předpisy. Patří sem různé formy alternativní péče o děti předškolního věku, které doplňují systém mateřských škol. Mezi neškolská zařízení patří:

- Jesle: Zařízení pro nejmladší děti, obvykle do tří let věku, které poskytují péči v souladu s potřebami této věkové skupiny.
- Zařízení při mateřských nebo rodinných centrech: Nabízejí flexibilní služby péče a vzdělávání dětí, často s komunitním charakterem.
- Firemní školky: Mohou být zřizovány zaměstnavateli pro potřeby jejich zaměstnanců. Tyto školky nemusí být zapsány ve školském rejstříku a řídí se obecnými právními předpisy nebo živnostenským zákonem.

3. Dětské skupiny

Dětské skupiny představují specifický typ zařízení, jejichž provoz je upraven zákonem č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. „Službou péče o dítě v dětské skupině se pro účely tohoto zákona rozumí nevýdělečná činnost spočívající v pravidelné péči o dítě od 6 měsíců věku do zahájení povinné školní docházky, která je poskytována mimo domácnost dítěte ve skupině dětí a která je zaměřena na zajištění potřeb dítěte, jeho výchovu a rozvoj schopností, kulturních, hygienických a sociálních návyků dítěte.“ (247/2014 Sb., § 2)

Odbornou způsobilostí pečující osoby je

- a) odborná způsobilost k výkonu povolání všeobecné sestry, praktické sestry, dětské sestry, porodní asistentky, zdravotně-sociálního pracovníka, zdravotnického záchranáře, psychologa ve zdravotnictví nebo specializovaná způsobilost k výkonu povolání klinického psychologa,
- b) odborná způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka nebo odborná způsobilost pracovníka v sociálních službách se středním vzděláním s maturitní zkouškou,

- c) odborná kvalifikace učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy, asistenta pedagoga podle § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, speciálního pedagoga nebo vychovatele,
- d) profesní kvalifikace chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky,
- e) profesní kvalifikace chůvy pro děti v dětské skupině,
- f) odborná způsobilost k výkonu povolání lékaře.

1.2 Cíle a význam předškolního vzdělávání

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání schválený 30. 12. 2024 (Národní pedagogický institut, 2025, s. 7) specifikuje cíle předškolního vzdělávání takto: „Hlavním cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet osobnost dítěte po stránce sociální, emocionální, kognitivní i fyzické s ohledem na jeho dispozice a jedinečnost tak, aby na konci předškolního vzdělávání bylo samostatnou osobností, schopnou zvládat nároky života, které jsou na ni běžně kladeny v prostředí jí blízkém, především v prostředí rodiny a školy.“

„Cíle předškolního vzdělávání jsou formulované očekávanými výsledky učení v klíčových kompetencích, očekávanými výsledky učení ve vzdělávacích oblastech a vymezením základních gramotností. Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání směřují k osobnostnímu rozvoji dítěte. Společně s utvářením gramotností představují propedeutiku pro vzdělávací oblasti a obory, se kterými se dítě setká později. Za základní gramotnosti jsou považovány čtenářská a matematická.“ (Národní pedagogický institut, 2025, s. 8).

Revidovaný rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání rozšiřuje klíčové kompetence z původních pěti (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a činnostní a občanské) na osm (kompetence k učení, komunikační, osobnostní a sociální, k občanství a udržitelnosti, k podnikavosti a pracovní, k řešení problémů, kulturní, digitální) a propojuje tak více předškolní vzdělávání se základním.

„Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí učitelům poměrně jasnou představu, kam směřovat, o čem usilovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření (na úrovni rámcové, popř. i školní).“ (RVP PV, 2018).

Vzdělávací obsah je v RVP PV (2025) uspořádaný do čtyř vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, sociálně-kulturní a environmentální, které se prolínají, ovlivňují a podmiňují. Vzdělávací oblasti jsou následující: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě, ten druhý a společnost, dítě a svět. Každá vzdělávací oblast obsahuje okruhy s očekávanými výsledky učení, které jsou formulované pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje.

Efekty a benefity předškolního vzdělávání byly zkoumány již velkým množstvím výzkumů. Zavádění povinného předškolního vzdělávání stojí na těchto výzkumech, stojí na potvrzení vědeckých výzkumníků, že má pozitivní přínos pro děti, které jej navštěvují. V této kapitole představuji některé z nich. Opíráme se především o zahraniční výzkumy, protože dle Hůle et. al. (2015) nebyl v českých podmínkách prokázán vztah mezi účastí v předškolním vzdělávání a další úspěšnou vzdělávací kariérou.

Vzdělávání dětí v raném věku, zejména na předškolní úrovni, je klíčové pro rozvoj dítěte a jeho další vzdělávání. Předškolní vzdělávání neslouží pouze k emocionální stabilitě a sociálnímu růstu dětí, ale i rozvoji dalších oblastí dítěte (Rahman, 2021). Zkušenosti a interakce, které děti v prvních letech života zažívají, významně ovlivňují vývoj mozku a pomáhají vytvářet základy pro budoucí učení (Centre on the Developing Child, 2007).

Mezi pozitivní dopady řadíme například:

- Děti, které prošly kvalitním předškolním vzděláním, mají lepší sociálně-emocionální vývoj (Doliopoulou, 2008; Leseman, 2009; Weikart, 2000; Melhuish et. al., 2001; Melhuish et al., 2006; Burchinal & Cryer, 2006).
- Poskytování kvalitního vzdělávání v raném dětství posiluje kognitivní schopnosti dětí (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Bernal & Keane, 2006; Magnuson, Ruhm, & Waldfogel, 2007; Pholpirul, 2017). Vysoce kvalitní a efektivní předškolní vzdělávání může mít vliv na dlouhodobější kognitivní výsledky dětí i po šesti letech vzdělávání na základní škole (Sammons et al., 2004).
- Děti jsou připravenější na základní školu a lépe se v základní škole adaptují (Sammons, Elliot, Sylva, Melhuish, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Taylor, Gibbs, & Slate, 2000).

- Navštěvování předškolního vzdělávání může mít vliv na rané studijní výsledky dítěte v životě a ukazují se také lepší výsledky v gramotnosti (a to především v čtenářské gramotnosti), snižuje se také pravděpodobnost propadnutí na základní škole (Huanh, Invernizzi & Drake, 2012).
- Děti, které navštěvovaly mateřskou školu tři roky, měly vyšší úroveň sebeúcty než děti, které navštěvovaly předškolní zařízení po dobu jednoho roku nebo dvou let. Délka předškolního vzdělávání také měla vliv na celkové skóre sebepojetí dětí (Polat & Yavuz, 2016).
- Děti navštěvující mateřskou školu mají v průměru o 1,32–1,53 kamarádů více než děti, které mateřskou školu nenavštěvovaly (Gong, Xu & Han, 2016).
- Docházka do mateřské školy umožňuje identifikovat potíže s učením a nabízí příležitost pro včasný zásah a tím usnadňuje přijetí a efektivnější způsob řešení těchto obtíží (Kitsaras, 2001 In Oikonomidis, 2014).
- Kvalitní předškolní programy mohou také pomoci snížit rozdíly ve školních a životních výsledcích mezi dětmi vyrůstajícími v rodinách s nízkými příjmy a jejich bohatšími vrstevníky (Meloy, Gardner, & Darling-Hammond, 2019).
- Předškolní docházka zvyšuje mzdy, vzdělání a účast na trhu práce předškoláků i jejich matek. (Fessler & Schneebaum, 2019).

Největší prospěch z účasti na předškolním vzdělávání mají děti ze znevýhodněného prostředí či děti se speciálními potřebami. Ať už jde o slovní zásobu a kognitivní schopnosti (Suziedelyte & Zhu, 2015), školní připravenost (Taylor, Gibbs, & Slate, 2000), celkové studijní výsledky (Ansari, 2018) nebo formu rané intervence (Haskins & Barnett, 2010; Lonigan & Shanahan, 2009).

Pozitivní efekty předškolního vzdělávání ale nelze interpretovat nezávisle na socioekonomickém a kulturním kontextu, ve kterém jsou identifikovány a v němž se dítě předškolního vzdělávání účastní. Předškolní vzdělávání nelze vnímat jako jediný určující činitel školního ani osobního rozvoje dítěte. Vedle něj hrají významnou roli také další sociální a psychologické faktory. Přínosy předškolního vzdělávání mají své hranice – samotná docházka do mateřské školy nezaručuje úspěšný vývoj a pokrok dítěte. Kvalitní

předškolní vzdělávání však představuje důležitý a pozitivní základ pro další rozvoj. (Zambeta, 2004). Tyto pozitivní výsledky docházky do mateřské školy by měly být nabídnuty všem dětem a je povinností státu toto zajistit.

V mnoha výzkumech bylo zmiňováno, že pozitivní efekty mateřských škol byly zjištěny, především když vzdělávání v mateřských školách bylo kvalitní. O kvalitě předškolního vzdělávání píše více v kapitole 2.3, je ale potřeba vyzdvihnout, že čím kvalitnější předškolní vzdělávání je, tím dlouhodobější a významnější efekty a benefity předškolního vzdělávání jsou (Melhuish et. al., 2008). Bohužel v některých případech, pokud je předškolní vzdělávání nekvalitní, nemusí dojít k žádným pozitivním efektům (Gong, Xu, & Han, 2016; Polat & Yavuz, 2016).

Výzkumy PISA navíc ukazují, že vztah mezi akademickými výkony a docházkou do předškolních zařízení je stále silnější. Například patnáctiletí žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, dosáhli v testech z matematiky v průměru o 54 bodů ze 100 více než ti, kteří jej nenavštěvovali (OECD, 2013). Může tomu ale být z několika důvodů: do předškolního vzdělávání dochází stále více dětí; většina z těch, kteří nedocházejí do předškolního vzdělávání, jsou děti z nepodněného prostředí; kvalita předškolního vzdělávání se stále zvyšuje.

Některé výzkumy mluví ale také o tom, že pozitivní efekt předškolního vzdělávání po čase vymizí (například Ansari, 2018 – pokles efektu účasti na předškolním vzdělávání o polovinu po 9 letech od předškolního vzdělávání). Důvody pro vymizení benefitů předškolního vzdělávání mohou být ale různé.

Prvním z důvodů může být „dohnání“ dětí, které navštěvovaly předškolní zařízení, těmi, které předškolní zařízení nenavštěvovaly. Děti, které nenaštvěvovaly předškolní vzdělávání, získají větší pozornost ze strany učitele a tím se zdá, že účinky předškolního vzdělávání mizí, přitom efekt nemizí, jen děti s horšími výsledky jsou učitelem více podporovány, a tedy rychleji dohánějí ty, kteří předškolní vzdělávání navštěvoval a měly na počátku základního vzdělávání výsledky lepší (Oikonomidis, 2014; Huang, Invernizzi, & Drake, 2012). Děti, které nenavštěvovaly předškolní zařízení v roce před nástupem do základní školy, doženou své vrstevníky snadněji, pokud jsou zařazeny do malých tříd nebo tříd s vysokou úrovní akademické výuky, než děti v méně obohacujících třídách (Magnuson, Ruhm, & Waldfogel,

2007). To, že děti, které nenavštěvovaly předškolní zařízení před nástupem do základní školy, lépe doženou své spolužáky, pokud je třída malá a vzdělávání kvalitní, může být ale také na úkor těch dětí, které předškolní vzdělávání navštěvovaly. Pokud by však již v první třídě bylo méně dětí, které nenavštěvovaly předškolní zařízení, mohla by být pozornost a omezený čas třídního učitele spravedlivěji rozdělena mezi všechny žáky (Huang, Invernizzi, & Drake, 2012).

Druhým z důvodů, zda budou benefity předškolního vzdělávání přetrvávat, se ukázala být samotná základní škola. Samozřejmě vše opět závisí na kvalitě vzdělávání, pokud základní škola poskytuje nekvalitní vzdělávání, benefit kvalitního předškolního vzdělávání přetrvává déle a děti, které nenevštěvovaly předškolní zařízení, své spolužáky hůře dohánějí. O tomto stejném píše v řeckém kontextu také Oikonomidis (2014): „Pokud se počáteční úspěchy dětí v průběhu docházky do mateřské školy neudrží, může být příčinou špatná kvalita vzdělávání ve školních letech po předškolním vzdělávání.“

Třetím důvodem může také být to, že děti, které nenavštěvovaly předškolní vzdělávání, mají tendenci rychle dohnat původně výkonnější žáky (Leppänen, Niemi, Aunola a Nurmi, 2004; Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

Může se tedy jednat buď o falešné vymizení benefitů předškolního vzdělávání z důvodu srovnání úrovně žáků v předškolním vzdělávání, tudíž nejsou rozdíly a benefity tak zřetelné, nebo o zhoršení kvality vzdělávání, kdy se kvalitní základ z předškolního vzdělávání nevyrovná špatným vlivům z návazného vzdělávání. Naším cílem by tedy mělo být, aby co nejvíce dětí (především dětí ze znevýhodněného prostředí) prošlo předškolním vzděláváním a aby kvalita předškolního i dalšího vzdělávání byla co nejvyšší a aby učitelé rozvíjeli každé dítě dle jeho nejlepších předpokladů – ne pouze ty, které pomoc potřebují nejvíce. To vše naznačuje, že jednorocní povinné předškolní vzdělávání nemusí být dostatečné k vyrovnání socioekonomických rozdílů.

1.3 Povinné předškolní vzdělávání

„Povinné předškolní vzdělávání se vztahuje na státní občany České republiky, kteří pobývají na území České republiky déle než 90 dnů, a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinné předškolní

vzdělávání vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje na děti s hlubokým mentálním postižením. Dítě, pro které je předškolní vzdělávání povinné, se vzdělává v mateřské škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má dítě místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu (dále jen ‚spádová mateřská škola‘), pokud zákonný zástupce nezvolí pro dítě jinou mateřskou školu nebo jiný způsob povinného předškolního vzdělávání.“ (Zákon 561/2004 Sb., § 34a)

„Jiným způsobem plnění povinnosti předškolního vzdělávání se rozumí

- a) individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy,
- b) vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální,
- c) vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo školství povolilo plnění povinné školní docházky.“ (Zákon 561/2004 Sb., § 34a)

Česká školní inspekce popisuje (2018), že cílem zavedení povinného předškolního vzdělávání bylo, dle vlády České republiky, **zajištění adekvátní přípravy dětí na zahájení školní docházky a snížení nerovností mezi žáky**. Snížení nerovností mezi žáky bylo jedním ze strategických priorit vzdělávací politiky České republiky podle Strategie vzdělávací politiky do roku 2020 (MŠMT, 2013) a je také jedním ze strategických cílů dle pracovní verze Hlavních směrů vzdělávací politiky České republiky 2030+ (MŠMT, 2019). Což se zdá být logickým rozhodnutím vzhledem k tomu, že nejméně navštěvují mateřské školy děti, jejichž rodiče mají nejnižší vzdělání a nejnižší příjem (Huang, Invernizzi, & Drake, 2012).

Zavedení povinného předškolního vzdělávání předcházela mimo jiné studie proveditelnosti provedená Hůlem et al. (2015), která zhodnotila, že z ústavněprávního, ekonomického a kapacitního hlediska je tato novela zákona proveditelná, ale domnívali se, že zavedení povinné předškolní docházky sociálně znevýhodněným dětem nepomůže. A to za prvé z důvodu neprokázaného pozitivního vlivu posledního roku docházky do MŠ na adaptaci na první ročník základní školy. A za druhé z toho důvodu, že systém institucí neumí přimět

rodiče sociálně znevýhodněných dětí k vyšší docházce do základních škol. Dle těchto odborníků je „nereálné, aby roli, ve které selhávají základní školy, zvládaly při stávajících personálních kapacitách v rámci jednoho školního roku školy mateřské“. (s. 289)

Názory na to, zda by měla být docházka v posledním roce před nástupem do základní školy povinná, se velmi lišily. Například v rámci „dotazníkového šetření realizovaného mezi matkami dětí ve věku docházky do mateřské školy byla v dotazníku všem respondentkám položena samostatná otázka, zda si myslí, že by měla být docházka do mateřské školy, v posledním roce před nástupem do základní školy povinná pro všechny děti. Naprostá většina, konkrétně čtyři pětiny respondentek, vyjádřila s touto možností souhlas.“ (Hůle a spol., 2015, s. 241) Naopak v dotazníkovém šetření názorů ředitelek se zavedením povinného předškolního vzdělávání od pěti let nesouhlasila více jak polovina ředitelek (58 %), (Simonová, Potužníková & Straková, 2017). Také výsledky diskuze k zavedení povinnému předškolnímu vzdělávání byly nejednotné (Smolíková, 2010). Pedagogové mateřských a základních škol zavedení povinného předškolního vzdělávání podporovali, stejně tak jako rodiče dětí v předškolním věku. Naopak v názorech profesních sdružení (Společnost pro předškolní výchovu, Asociace předškolní výchovy, Společnost křesťanských mateřských škol, OMEP, Českomoravský odborový svaz pracovníků ve školství [ČMOS PŠ], Asociace waldorfských mateřských škol, Moravský svaz předškolní výchovy) převládaly ty nesouhlasné. Nesouhlasné stanovisko zaujímaly také oslovení odborníci (PhDr. Eva Opravilová, CSc., prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., a PhDr. Václav Mertin). Můžeme tedy shrnout, že odborníci měli k zavedení povinného předškolního vzdělávání větší výhrady než široká veřejnost.

Ačkoli byla účast pětiletých dětí v povinném předškolním vzdělávání podle poslední výroční zprávy České školní inspekce (ČŠI, 2024) velmi vysoká – některou z forem tohoto vzdělávání absolvovalo 99 % dětí – odborných výzkumů, které by analyzovaly jeho průběh či dopady, je i po osmi letech od jeho zavedení stále minimum. Již v první zprávě ČŠI po zavedení této povinnosti (2018, s. 17–18) bylo konstatováno, že nedošlo k výraznému nárůstu účasti pětiletých dětí na předškolním vzdělávání a nenaplnila se tak očekávání spojená s legislativní změnou. Změny se neprojeví ani v personální, organizační nebo vzdělávací rovině. Zpráva rovněž upozorňuje na nedostatečné vymezení legislativních

postupů při ověřování výsledků dětí v režimu individuálního vzdělávání – výsledky těchto ověření nemají konkrétní důsledky a neposkytují dostatečnou zpětnou vazbu rodičům. Tím může být ohrožena účinnost povinného předškolního vzdělávání zejména u dětí z méně podnětného prostředí, pro něž může být právě tato etapa klíčová pro vyrovnání startovacích podmínek a zvýšení šancí na školní úspěšnost.

Legislativně není ukotveno nejen ověřování očekávaných výstupů při individuálním vzdělávání, ale chybí také jasné vymezení a metodická podpora pro děti ze znevýhodněného prostředí, na které tato novela zákona cílila. Toto ve svém výzkumu zmiňují Simonová, Potužníková & Straková (2017, s. 73): „Informační materiály, které v souvislosti s novými legislativními změnami připravilo MŠMT, vysvětlují spíše právní a organizační aspekty povinného předškolního vzdělávání, neposkytují metodickou podporu pro vlastní pedagogickou práci, například s dětmi ze znevýhodněného prostředí, které dosud mateřskou školu nenavštěvovaly. Má-li mateřská škola hrát významnější roli při vyrovnávání šancí dětí s různým rodinným zázemím i při přípravě dětí na školní vzdělávání, je třeba tento požadavek explicitně formulovat a učitelky na něj připravit.“

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018, s. 6, dále RVP PV) je povinné předškolní vzdělávání pouze zmíněno: „S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“ V době vydání tohoto dokumentu však nedošlo k žádným úpravám vzdělávacího obsahu, oblastí, nabídky, očekávaných výstupů ani cílů vzdělávání. Učitelky mateřských škol ani přípravných tříd nemají potřebnou metodickou podporu pro zajištění „adekvátní přípravy na základní školu“ a pro vyrovnávání šancí dětí ze znevýhodněného prostředí, kvůli čemuž bylo povinné předškolní vzdělávání zavedeno.

Nenastaly ani změny systémové (metodické či výchovně-vzdělávací), a tudíž k cílům, které si tato novela vytyčila, nemůže dojít. Není také ujasněno (explicitně formulováno), jak by měl povinný předškolní ročník v mateřských školách a v přípravných třídách probíhat. Při změnách ve vzdělávací politice by mělo být jasné dáno, čeho má daná změna dosáhnout a jak bude její dosažení prokázáno.

Učitelky v mateřských školách i přípravných třídách se k této nedostatečné podpoře staví čelem a pokračují ve vzdělávání jako před zavedením novely. Ve výzkumu Hejlové a Tomkové (2021) bylo zjištěno, že se pedagogové snaží nerovnoměrnosti ve vývoji vyrovnávat, soustředí se na procvičování těch oblastí, ve kterých je dítě slabší z hlediska předpokládaných požadavků na připravenost dítěte na základní školu. Tato situace akcentuje v práci MŠ s pětiletými, učitelky se věnují více dorovnávání kognitivních a psychomotorických dovedností, což vede k častějšímu vyčleňování pětiletých z heterogenní skupiny. Některé mateřské školy přistupují k organizaci výuky tak, že vytvářejí homogenní třídy složené výhradně z dětí v posledním roce předškolního vzdělávání, jak tomu bylo již před zavedením jeho povinné formy. V případě heterogenních tříd školy buď systematicky diferencují vzdělávací činnosti podle individuálních potřeb dětí, nebo během části dne vyčleňují skupinu nejstarších dětí a připravují pro ně cílené aktivity, zaměřené především na rozvoj kognitivních a psychomotorických dovedností. Toto potvrzuje také zpráva Národního pedagogického ústavu (2020), v mnoha MŠ nyní znamená příprava na školu vyrovnávání výkonové nerovnosti a těch oblastí, ve kterých je dítě slabší.

Na závěr této podkapitoly lze shrnout, že povinné předškolní vzdělávání bylo zavedeno s cílem snížit nerovnosti mezi dětmi a zajistit lepší přípravu na základní školu. Přestože tento záměr vycházel z doporučení vzdělávací politiky a získal podporu široké veřejnosti, praxe ukázala nedostatky zejména v oblasti metodické podpory a jasného vymezení cílů a výstupů vzdělávání. Nedostatečná legislativní úprava a absence konkrétní metodické podpory pro práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí brání efektivnímu naplnění původních cílů. Výzkumy a zprávy ukazují, že dopad povinného předškolního vzdělávání na zlepšení školní připravenosti je zatím omezený a situace si žádá další revize a úpravy jak v metodické, tak v organizační oblasti vzdělávacího systému.

1.4 Povinné předškolní vzdělávání v Evropě

V Evropě se momentálně setkáváme se dvěma přístupy pro zajištění univerzálního přístupu k předškolnímu vzdělávání. Některé země poskytují zákonný nárok na předškolní vzdělávání, zatímco jiné vyžadují povinnou účast na předškolním vzdělávání. Každý přístup vyžaduje, aby se veřejné orgány zavázaly zaručit místo v předškolním zařízení či zařízení raného vzdělávání a péče. Existují však některé zásadní rozdíly. Zákonný nárok znamená,

že dítě má právo na předškolní vzdělávání a je pro něj zajištěno místo, pokud se rodiče rozhodnou tuto možnost využít. Ale je-li předškolní vzdělávání povinné, má dítě zákonnou povinnost do předškolního vzdělávání docházet. Během posledních pěti let šest zemí (Česká republika, Chorvatsko, Litva, Slovenská republika, Finsko a Švédsko) zavedlo povinné předškolní vzdělávání po dobu jednoho roku před zahájením základního vzdělávání. Období povinné předškolní docházky bylo prodlouženo z jednoho na dva roky v Řecku a z jednoho na tři roky v Maďarsku. V posledních pěti letech byl zákonný nárok na předškolní vzdělávání zaveden nebo rozšířen v České republice, Polsku a Portugalsku. Povinné předškolní vzdělávání po dobu alespoň jednoho roku před nástupem do základní školy je již zavedeno v osmnácti zemích Evropy (Eurydice, 2019; Popov, 2019).

Tabulka 1 Eurydice 2019; Popov 2019

Země	Věk začátku školní docházky	Věk začátku povinné předškolní docházky	Délka trvání povinného předškolního vzdělávání
Belgie	6	-	-
Bulharsko	7	5	2 roky
Česká republika	6	5	1 rok
Dánsko	6	-	-
Estonsko	7	-	-
Chorvatsko	7	6	1 rok
Finsko	7	6	1 rok
Francie	6	3	3 roky
Irsko	6	-	-
Itálie	6	-	-
Kypr	5 let a 8 měsíců	4 roky a 8 měsíců	1 rok
Litva	7	6	1 rok
Lotyšsko	7	5	2 roky

Lucembursko	6	4	2 roky
Maďarsko	6	3	3 roky
Malta	5	-	-
Německo	6	-	-
Nizozemsko	6	5	1 rok
Polsko	7	6	1 rok
Portugalsko	6	-	-
Rakousko	6	5	1 rok
Řecko	6	4	2 roky
Rumunsko	6	-	-
Slovenská republika	6	5	1 rok
Slovinsko	6	-	-
Srbsko	6 let a 6 měsíců	5 let a 6 měsíců	1 rok
Španělsko	6	-	-
Švédsko	7	-	-
Švýcarsko	6	(liší se podle jednotlivých kantonů) 4–5	1 rok
Turecko	5 let a 6 měsíců	-	

V následujících podkapitolách vybíráme několik zemí EU, které zavedly povinné vzdělávání v podobné době jako Česká republika, které můžeme se situací v České republice alespoň částečně srovnávat, a našli jsme dostatek relevantních informací o povinném předškolním vzdělávání.

1.4.1 Slovenská republika

Od školního roku 2021/22 je vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání povinné také na Slovensku. Zákonem 209/2019 Sb. Bylo stanoveno, že pro všechny děti, které dosáhnou pěti let do 31. srpna, který předchází začátku školního roku, od kterého bude dítě plnit povinnou školní docházku v základní škole, je předškolní vzdělávání povinné. Povinné předškolní vzdělávání se realizuje v mateřské škole. Je možné povolit individuální vzdělávání v kmenové mateřské škole dítěti, jehož zdravotní stav neumožňuje účast na

povinném předškolním vzdělávání v kmenové mateřské škole (podmínkou je předložit souhlas praktického lékaře), jehož zákonný zástupce o individuální vzdělávání požádá. Pokud se jedná o dítě, jehož zdravotní stav neumožňuje účast na povinném předškolním vzdělávání, zabezpečuje kmenová mateřská škola předškolní vzdělávání v rozsahu nejméně dvě hodiny týdně. Pedagogický zaměstnanec, který individuální vzdělávání dítěte zabezpečuje, vypracovává v polovině školního roku písemnou zprávu o individuálním vzdělávání dítěte. Pokud se jedná o dítě, jehož zákonný zástupce požádal o individuální vzdělávání, zabezpečuje předškolní vzdělávání zákonný zástupce prostřednictvím osoby, která má ukončené nejméně středoškolské vzdělání, anebo prostřednictvím zařízení pro děti a mládež. Zákonný zástupce je v takovém případě povinen v termínu určeném mateřskou školou absolvovat ověření osobnostního rozvoje dítěte.

Česká republika s možností částečného individuálního vzdělávání v mateřské škole nepřichází. Také není nijak určeno, kdo by měl zabezpečovat předškolní vzdělávání u individuálního vzdělávání, je pouze určena podmínka ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech určených rámcově vzdělávacím programem.

Ve Slovenské republice se také již nežádá o odklad školní docházky, ale o „pokračování plnění povinného předškolního vzdělávání v mateřské škole“ na základě souhlasu rodičů, lékaře a zařízení výchovného poradenství a prevence. Jestliže dítě ani po pokračování plnění povinného předškolního vzdělávání v mateřské škole nedosáhlo školní způsobilosti, začne nejpozději 1. září, který následuje po dni, ve kterém dítě dovršilo sedmý rok věku, plnit povinnou školskou docházku v základní škole (Zákon 209/2019 Sb.).

Nejpozději do 31. 8. 2022 jsou také zrušeny nulté a přípravné ročníky v základních školách (Zákon 209/2019 Sb.). Jedná se o překvapivé rozhodnutí, neboť na rozdíl od České republiky ve Slovenské republice je pro kvalifikaci pro učitele základní školy potřeba projít bakalářským studiem předškolní a elementární pedagogiky a poté až magisterským programem učitelství pro primární vzdělávání.

Slovenská republika zvolila zajímavý přístup k plnění povinného předškolního vzdělávání a to přejmenování odkladu školní docházky na prodloužení povinného předškolního vzdělávání se zdá se být logickým krokem, ale možná jde pouze formální změnu. Zrušení dodatečného odkladu školní docházky by případně mohlo mít za následek další snižování

počtu odkladů, přestože Slovenská republika měla nižší počet odkladů (7 %; Vývoj ukazovateľov, 2010) než Česká republika (23 %) již v roce 2010.

1.4.2 Litva

Litva zavedla povinné předškolní vzdělávání v roce 2016, tedy rok před Českou republikou. Předškolní vzdělávání je povinné od 6 do 7 let. Jeho účelem je pomoci dítěti připravit se na učení podle osnov základního vzdělávání. Předškolní vzdělávání se uskutečňuje podle jednoletého všeobecného vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání schváleného ministrem školství a vědy. Jeho obsah je zaměřen na rozvoj obecných kompetencí dítěte – sociální a zdravotní péče, poznávání a chápání světa, komunikace a uměleckého vyjadřování – prostřednictvím integrovaných rozvojových činností. Předškolní vzdělávání mohou poskytovat soukromé, státní nebo obecní mateřské, školy nebo jiné instituce, ale i pedagogové na „volné noze“ nebo jiní poskytovatelé vzdělávání (jesle, dětské skupiny, centra denní péče a instituce zájmového vzdělávání). (Compendium of Cultural Policies & Trends, 2019) Všechny děti, které dosáhnou 7 let v daném kalendářním roce, musejí nastoupit do základní školy, výjimku mohou získat pouze děti, které potřebují permanentní asistenci kvalifikovaných odborníků (Republic of Lithuania, 2011). Neexistuje tedy žádná možnost odkladu školní docházky, všechny děti (kromě výše zmiňovaného případu) nastupují do první třídy.

Předškolní skupiny čítají maximálně 20 dětí. Tento počet se snižuje na 15, pokud děti hovoří jiným jazykem než litevsky. Pokud dítě navštěvuje méně než dvě třetiny ze stanovených 640 hodin, má se za to, že nedosáhlo kurikulárních požadavků (Siarova & Buinauskas, 2018). Česká republika žádnou podmínku o počtu splněných hodin při předškolním vzdělávání nemá, bohužel nevíme, co je následkem nedosažení kurikulárních požadavků.

Činnosti v povinném předškolním vzdělávání jsou založeny na holistickém přístupu k pedagogice, nikoli na oddělených učebních jednotkách. Pedagogové si sami vybírají výukové materiály a předpokládá se, že učební plán bude průběžně revidován a materiály budou podle něj upravovány. Metody hodnocení a postup při vyhodnocování jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro preprimární vzdělávání. Děti jsou hodnoceny na začátku a na konci roku podle nástrojů, které si učitel sám vybral. Písemná zpráva je předána primárnímu učiteli základní školy. Od roku 2015 jsou úspěchy dětí nejméně dvakrát ročně

projednávány se jejich rodiči (Siarova & Buinauskas, 2018). V České republice se diagnostika dítěte či zpráva o hodnocení dítěte učiteli základní školy nepředává. Učiteli základní školy se předává pouze „zpráva o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce“ z přípravných tříd, o které píše více v kapitole 1.5.

1.4.3 Švédsko

Švédsko zavedlo povinné předškolní vzdělávání roku 2018, tedy rok po České republice. Hlavní důvody Švédska pro přechod na povinné předškolní vzdělávání se týkaly snahy o zvýšení rovnocennosti ve vzdělávání tím, že budou mít všechny děti stejné příležitosti k učení. Snížení věku pro zahájení školní docházky má poskytnout dětem jeden rok navíc pro dosažení znalostí potřebných pro školu (Ackesjö & Persson, 2019).

Povinné předškolní vzdělávání probíhá v přípravných třídách základních škol, které se od roku 2018 staly povinnou pro všechny děti, které dovršily šesti let do začátku školního roku. (Jedná se o opačný přístup, než který zvolila Slovenská republika, viz 1.2.1). Předškolní vzdělávání v přípravné třídě (förskoledklass) trvá jeden rok a končí v létě roku, kdy dítě dovrší sedm let. V podzimním termínu téhož roku většina dětí nastupuje do 1. třídy povinné školní docházky. Žáci nastupují do povinné školní docházky bez všeobecného hodnotícího řízení (bez zápisů, bez odkladu školní docházky). Učitelé však pravidelně sledují pokrok žáků (Eurydice, 2021). Přípravná třída je třída sama o sobě, a to ve více ohledech. Představuje první krok k naplnění cílů učebních osnov pro povinnou školní docházku, ale přesto stojí přípravná třída nezávisle na povinném školním systému. Nyní je integrovanou součástí školní výuky a získala samostatnou kapitolu ve školském zákoně (Lumholdt & McGrath Klasén, 2007).

V této kapitole je uvedeno, že děti a jejich zákonní zástupci by měli být pravidelně informováni o vývoji žáka. Kromě toho by mělo být v přípravné třídě provedeno také speciální hodnocení rozvoje znalostí žáků, pokud se zjistí, že žák nebude splňovat požadavky na znalosti pro 1. až 3. třídu v předmětech švédština, švédština jako druhý jazyk nebo matematika. Pokud toto hodnocení ukáže, že žák není schopen splnit požadavky na znalosti, měla by být naplánována podpurná opatření a měl být informován ředitel školy. Ve školním roce 2019/2020 bylo podle statistické databáze švédské Národní agentury pro

vzdělávání téměř 98 procent všech dětí ve věku šesti let zapsáno do přípravné třídy (Eurydice, 2021).

1.4.4 Finsko

Finsko zavedlo povinné preprimární vzdělávání roku 2015, předškolní vzdělávání je ve Finsku povinné pro děti, které mají šest let nebo dosáhnou šesti let do konce daného kalendářního roku. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo nastoupit do předškolního vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém dosáhnou pěti let. Místní orgány mohou rozhodnout, zda bude předškolní vzdělávání organizováno v rámci předškolního vzdělávání a péče (především v mateřských školách) nebo ve spojení se základním vzděláváním. V roce 2016 využilo možnosti realizovat povinné předškolní vzdělávání v mateřských školách 82 % dětí a v přípravných třídách základních škol 18 % dětí. Délka povinného předškolního vzdělávání je zpravidla 4 hodiny (Finnish National Agency for Education, 2018), čímž se Finsko velmi podobá České republice, v České republice je ale menší množství přípravných tříd a dochází do nich pouze 1,2 % z celkového počtu dětí v předškolním vzdělávání (ČSÚ, 2019).

V roce 2018 vláda zahájila pilotní program rozšířeného dvouletého předškolního vzdělávání s cílem prozkoumat a zvážit klady a zápory. Do pilotního projektu se zapojilo několik obcí a měst po celém Finsku. Prodloužené dvouleté předškolní vzdělávání poskytuje dítěti možnost navštěvovat bezplatný blok předškolního vzdělávání o jeden rok déle, než je nyní povoleno. Předpokládá se, že dvouleté předškolní vzdělávání zvýší míru účasti a vyrovná socioekonomické rozdíly na straně dětí a rodin, které by jinak služby předškolního vzdělávání nemohly využít. Očekává se, že prodloužené předškolní vzdělávání bude komplexně a důsledně podporovat rozvoj a učení všech dětí, aniž by hrozilo riziko jejich marginalizace (Chukhlantseva, 2020). Toto rozhodnutí se shoduje s některými výzkumy, které zjistily, že pozitivní vliv předškolního vzdělávání je větší u dětí, které započnou předškolní vzdělávání dříve (ve 3–4 letech). (Melhuish, 2011; Cebolla-Boado, Radl, & Salazar, 2016; Fox & Geddes, 2016; Loeb, Bridges, Bassok, Fuller, & Rumberger, 2007) Především u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je potřeba systémově podpořit dlouhodobější docházku do mateřské školy než pouze v posledním roce před zahájením vzdělávání v základní škole, nejlépe od věku tří let (Felcmanová, 2015).

Podle doporučení ministerstva školství a kultury může být ve skupině předškolního vzdělávání nejvýše 13 dětí, pokud je ve skupině jeden učitel, nebo nejvýše 20 dětí, pokud je ve skupině kromě učitele ještě další kvalifikovaná dospělá osoba (Ministry of Education and Culture, 2022).

1.4.5 Řecko

Řecko má dva typy institucí: mateřské školy (nipiagogeio) a centra péče o děti. Děti ve věku 4 a 5 let navštěvují preprimární školu (nipiagogeio), která spadá pod ministerstvo školství, výzkumu a náboženských záležitostí. Všechny mateřské školy se řídí národním vzdělávacím programem a jako vychovatelé mohou být přijati pouze absolventi vysokých škol (Megalonidou, 2020).

Povinné předškolní vzdělávání bylo roku 2021 rozšířeno na dvouleté období a stalo se povinným pro děti od 4 let. Povinné předškolní vzdělávání je součástí základního vzdělávání, ale je organizováno podle vlastního rámcově tematického vzdělávacího programu.

Otázka povinné docházky do mateřské školy však začíná od počátku 20. století. V roce 1913 byly předloženy (ale neschváleny) návrhy zákonů tehdejšího parlamentu. Ministr školství I. Tsirimokos navrhoval povinnou školní docházku ve veřejných mateřských školách, které by byly zřízeny v oblastech, jež byly uvolněny po balkánských válkách v roce 1952, pro čtyřleté žáky s cílem posílit výuku řeckého jazyka. Tehdy navrhovaný aspekt povinné mateřské školy se tedy týkal dětí z některých oblastí, kde užívání a znalost řeckého jazyka nebyly uspokojivé (Kyprianos 2007; Kitsaras 2001 In Oikonomidis, 2014).

Zavádění povinného předškolního vzdělávání v Řecku provázela spousta problémů, v mnoha regionech se nedařilo zapojit všechny děti do předškolního vzdělávání, ve státních mateřských školách nebyl dostatek míst pro všechny děti, a tak musely navštěvovat soukromé mateřské školy (počet dětí v soukromých mateřských školách se rok po zavedení povinné předškolní docházky zdvojnásobil). Navíc ne všechny státní mateřské školy (pouze kolem 50 %) měly celodenní provoz, s čímž mělo problém velké množství rodičů (Oikonomidis, 2014). V České republice se zatím rodiče nemusí uchýlovat (pokud nechtějí) k docházení do soukromých škol, přesto již v některých krajích naráží rodiče na nedostatek míst v mateřských školách a musejí děti dovážet do vzdálenějších vesnic.

Kvůli nedostatku míst v mateřských školách a nedostatku učitelů se také dle Oikonomidise (2014) zhoršovala kvalita mateřských škol, a tudíž povinné předškolní vzdělávání nedosahovalo takového cíle, který si stanovilo. S nedostatkem učitelů (a především kvalitních) se potýká v některých krajích také Česká republika, a to na více úrovních vzdělávání.

1.4.6 Německo

Předškolní vzdělávání hraje důležitou roli ve vývoji dětí v celém Německu, protože více než 93 % německých dětí ve věku od 3 do 5 let navštěvovalo v posledních 5 letech předškolní zařízení let (Schwarz, Pujastuti, & Holodynski, 2020). V Německu se účastní předškolního vzdělávání 94 % dětí tříletých, 98 % čtyřletých a 99 % pětiletých (OECD, 2016).

V Německu je povinná docházka do předškolního vzdělávání od kalendářního roku, ve kterém dítě dosáhne pěti let, povinností mateřských škol je především připravit dítě na školní docházku. Systém předškolního vzdělávání je velmi heterogenní a mateřské školy jsou ve většině spolkových zemích zdarma.

Všechny zmiňované země chtějí zlepšovat předškolní vzdělávání ve svém státu a každý k této problematice přistupuje jinak. Z rozboru jednotlivých možností organizace povinného předškolního vzdělávání vnímám, že by Česká republika měla především více dbát na postavení přípravných tříd v rámci povinného předškolního vzdělávání. Dalším přístupem, ze kterého by si mohla vzít česká vzdělávací politika příklad, může být celkové zrušení odkladů školní docházky a povolení odkladu ve velmi výjimečných případech. Příkladem bychom si mohli vzít také z rozšíření povinného předškolního vzdělávání z jednoho na dva roky, především z důvodu snižování socioekonomických rozdílů, a na dostupnost kvalitního předškolního vzdělávání i v odloučených lokalitách.

Rozsah povinné školní docházky je vnímán jako ukazatel a zároveň nástroj rozvoje každé země, protože odráží míru zájmu státu o modernizaci vzdělávacího systému. Ten následně přispívá k formování lidského kapitálu, který je klíčový pro společenský i ekonomický rozvoj. Investice do lidského kapitálu jsou přitom nejefektivnější, pokud se zaměřují na vzdělávání v raném dětství (Heckman, 2006).

1.5 Přípravné třídy

Přípravná třída je jakýmsi mezistupněm mezi mateřskou a základní školou. Jejich zřizování je upraveno zákonem 561/2004 Sb., podle kterého může přípravnou třídu zřizovat „obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev, náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, a jiná právnická nebo fyzická osoba, zřizující školy a školská zařízení.“

Podle novelizace zákona z roku 2019 mohou základní školy „zřizovat přípravné třídy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Odklad povinné školní docházky již není nezbytnou podmínkou zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy. Podstatný je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná vývoj dítěte. Děti s odkladem mají opětovně pouze právo na přednostní přijetí. Zařazení do přípravné třídy musí být doporučeno školským poradenským zařízením přiloženým k žádosti zákonného zástupce. Jedinou podmínkou je tak věk dítěte v posledním roce před zahájením povinné školní docházky a doporučení ŠPZ.“ (Zákon 561/2004 Sb.)

Před touto novelizací zákona směly navštěvovat přípravné třídy pouze děti s odkladem školní docházky. Změna v zákonu nastala z toho důvodu, že se přípravným třídám nedařilo naplnit kapacitu, novela měla tento stav zlepšit. Podle údajů z ČSU (2021) se počet dětí v přípravných třídách v školním roce 2019/2020 zvýšil o 1245 dětí oproti roku předchozímu. Můžeme tedy zhodnotit, že novela zákona opravdu vedla k vyššímu počtu dětí v přípravných třídách. V roce 2020/21 bylo v přípravných třídách 4424 dětí na 349 tříd.

Zákon č. 561/2004 Sb. zároveň stanovuje, že k založení přípravné třídy je třeba souhlas příslušného orgánu – krajského úřadu, případně ministerstva, v závislosti na zřizovateli školy: „Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo jinou právnickou nebo fyzickou osobou, je nezbytný souhlas

ministerstva. O zřízení přípravné třídy základní školy nemůže v žádném případě rozhodnout pouze ředitel příslušné základní školy. Pokud je ze strany školy a jejího zřizovatele zájem, aby přípravná třída pokračovala dále ve své činnosti od 1. 9. v následujícím školním roce, nebo aby byla zřízena nová přípravná třída, požádá zřizovatel (obec, svazek obcí) o souhlas krajský úřad dle ust. § 47 školského zákona v termínu do 30. dubna předcházejícího školního roku. Na zřízení přípravné třídy základní školy není výslovný právní nárok, bez souhlasu krajského úřadu nebo ministerstva nelze vzdělávání dětí v přípravné třídě v praxi realizovat.“

Dalším pravidlem pro zřizování přípravných tříd je počet dětí ve třídě. Podle zákona 561/2004 Sb. lze přípravnou třídu zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Vyhláška č. 48/2005 Sb. dále upravuje, že nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15. „Podle § 23 odst. 5 školského zákona může zřizovatel povolit výjimku až do výše 4 dětí za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě vzdělávací činnosti školy a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.“

Vzdělávání v přípravných třídách je realizováno podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a je poskytováno ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí bezúplatně. Obsah vzdělávání je součástí školního vzdělávacího programu pro přípravné třídy. V přípravných třídách se také dodržuje školní řád dané základní školy. Časový rozsah vzdělávání je podle vyhlášky č. 48/2005 určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník. Maximální týdenní rozsah výuky v přípravné třídě činí 22 hodin, pokud je ve třídě deset a více dětí.

Žákům přípravných tříd se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaným dětem jsou (podle § 16 zákona 561/2004 Sb.) bezplatně poskytovány základní školní potřeby. Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem rozsah tohoto bezplatného poskytování základních školních potřeb.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. dále upravuje, kdy může ředitel vyřadit dítě z přípravné třídy:

- a) na žádost zákonného zástupce dítěte,

b) po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce dítěte, jestliže dítě bez omluvy zákonným zástupcem dítěte do přípravné třídy nejméně jeden měsíc nepřetržitě nedochází,

c) po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce dítěte, jestliže počet zameškaných dní bez omluvy zákonným zástupcem dítěte překročí 30 dní ve školním roce.

Zajímavým dokumentem, který představuje vyhláška č. 48/2005, je „zpráva o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce“. Tuto zprávu vypracovává učitel na konci druhého pololetí a předává ji zákonnému zástupci a škole, ve které bude dítě plnit povinnou školní docházku. „Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dále zpráva obsahuje:

a) vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte,

b) případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období,

c) další doporučení pro vzdělávání dítěte.“

Můžeme si klást otázku, proč je pro učitele přípravných tříd povinné zpracovat zprávu o průběhu předškolní přípravy a předat ji základní škole, do které dítě nastoupí, zatímco diagnostika z mateřské školy, na které učitelky systematicky pracují po dobu tří let a která zachycuje vývoj dítěte v čase, povinná není. Jako hlavní důvod, proč se diagnostika z mateřské školy běžně nepředává, bývá uváděn především strach z jejího možného negativního dopadu na vnímání dítěte učiteli v základní škole – tedy obava, že by dítě nebylo přijímáno „s čistým štítem“. Dalším důvodem je obava z možného porušení ochrany osobních údajů. Tyto obavy by však mohly být stejně aktuální i v případě zprávy o průběhu předškolní přípravy v přípravné třídě, která je navíc povinná. Tato zpráva přitom obsahuje konkrétní doporučení pro další vzdělávání dítěte, a tedy může mít na učitele základní školy větší vliv než strukturovaná diagnostika z předchozích let docházky do mateřské školy.

Učitelé pro tuto zprávu využívají nejrůznějších záznamových archů pro diagnostiku žáků, které si buď učitelé vytvářejí sami podle vlastních potřeb, nebo využívají již existujících diagnostických nástrojů. Pokud si učitelé vytvářejí záznamové archy sami, vycházejí vždy z očekávaných výstupů z RVP PV. Příklad tohoto záznamového archu (VÚP, 2010) přikládáme v příloze č. 1.

1.5.1 Cíle

Šikulová (et al., 2011) píše, že hlavním cílem přípravných tříd je: zajistit dítěti osvojení přiměřené samostatnosti, a to samozřejmě jak fyzické, psychické, tak i sociální. “Dále také „získat předpoklady pro to se i nadále aktivně vzdělávat a rozvíjet, což společně se současnými všeobecnými cíli vzdělávání znamená:

- „rozvíjet a podporovat sebevědomí dítěte, jeho spokojené prožívání, sebejistotu a důvěru ve vlastní schopnosti,
- učit dítě dívat se kolem sebe, být otevřené poznání,
- učit děti přijímat změny a přizpůsobovat se jim,
- učit děti žít mezi ostatními, spolu s nimi komunikovat, nacházet mezi nimi své kamarády pro život, hru i učení,
- učit je snášenlivosti a toleranci k odlišnostem druhých,
- rozvíjet v nich schopnosti uplatnit se a prosadit mezi ostatními.“ (Šikulová, et. al., 2011, s. 27)

Vyučování v přípravné třídě základní školy by mělo být co nejvíce, z hlediska cílů, obsahu i metod a organizace výuky, přizpůsobeno žákovi. Variabilita metod a organizace výuky umožňuje navázání na osobní zkušenosti, prožitky, individuální poznatky i dovednosti (Spilková, 2005).

Hlavním cílem přípravné třídy je vybavit žáka klíčovými kompetencemi, které umožní všestranný rozvoj každého dítěte a především jeho fyzickou i psychickou připravenost pro vstup do 1. třídy (RVP PV, 2017). Cíle by vždy měly být modifikovány s ohledem na individuální potřeby dětí a podle těchto potřeb upravujeme i obsah vzdělávání.

Přípravná třída základní školy se snaží o systematickou přípravu dítěte k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu. Další cílem je pomoci dítěti adaptovat se na školní prostředí a předcházet tím neúspěšným začátkům v 1. ročníku základní školy. Přípravné třídy lze chápat i jako opatření k vyrovnání šancí (Bartoňová, Bytešnicková, Vítková, et.al., 2012).

1.5.2 Školní vzdělávací program přípravných tříd a jeho organizace

Školní vzdělávací program přípravných tříd je povinný a veřejně přístupný dokument, který je vypracován podle RVP PV (2017), který udává i jeho povinné části (charakteristika vzdělávacího programu a popis podmínek a organizace vzdělávání a pravidla evaluace).

Školní vzdělávací programy přípravných tříd obsahují základní identifikační údaje, podmínky a organizace vzdělávání, obecnou charakteristiku a cíle školního vzdělávacího programu. Dále vzdělávací obsah, který bývá rozdělen do několika oblastí, ve kterých se dbá na jejich propojenost a integritu. Další částí v ŠVP přípravných tříd jsou rozpracované očekávané výstupy z RVP PV, příklady z obvyklého denního programu a příklad záznamového archu pro diagnostiku dětí, o kterém jsem psala výše (RVP PV, 2017).

Podle doporučení ke zpracování jednotlivých částí ŠVP je nejdůležitější přesné vyjádření vzdělávacích cílů a záměrů přípravné třídy a jakým způsobem a jakými prostředky tyto cíle budou konkrétně naplňovány. ŠVP přípravné třídy by měl být ale zpracován natolik volně, „aby umožňoval tvorbu různých individuálních vzdělávacích plánů a pedagog mohl diferencovat v tom, nač se kdy u kterého dítěte zaměří a jaké činnosti mu nabídne. V porovnání s běžnou třídou ať už mateřské či základní školy jde o to zachytit především konkrétní podobu úpravy organizace a dalších podmínek vzdělávání zohledňujících speciální potřeby dětí.“ (Smolíková, Rokosová & Brychnáčová, 2007) Do přípravných tříd dochází z největší části děti, které mají odklad školní docházky, mívají speciální vzdělávací potřeby a většinou bývají oproti svým vrstevníkům v rozvoji a učení opožděné, právě proto se v přípravě ŠVP počítá s jistou, výše zmiňovanou, volností, aby pedagogové měli možnost modifikovat své činnosti dle individuálních potřeb dětí.

1.5.3 Vzdělávací obsah přípravných tříd

Vzdělávací obsah v přípravných třídách je připravován po dobu jednoho roku. Měl by být uspořádán do tematických celků integrujících jednotlivé vzdělávací oblasti, ve kterých

vzdělávání probíhá. V přípravné třídě platí podobná pravidla pro tvorbu vzdělávacích bloků jako pro mateřské školy. V ŠVP musí být popsáno, jak je vzdělávací program strukturován, do kolika bloků, jak na sebe bloky navazují, je možno připomenout, proč jsou to právě tyto bloky, tato témata a tyto činnosti (výběr je zdůvodněn cíli, podmínkami, ...). Je také důležité popsat, jakým způsobem byly bloky vytvářeny, jaký máme systém v přípravě jednotlivých bloků a jakou mají podobu (jak jsou jednotlivé bloky postavené a charakterizované). V ŠVP by měli učitelé vyjádřit, jak budou s vzdělávacími bloky dále pracovat, měl by být uveden název a téma bloku, vzdělávací cíle, dílčí tematické okruhy a okruhy činností (Smolíková, Rokosová & Brychnáčová, 2007).

V přípravné třídě se setkáme s hlavní činností v podobě hry, prostřednictvím které dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách. Je dbáno především na individuální zvláštnosti dítěte a je samozřejmě přihlíženo k věku a schopnostem dítěte. V přípravných třídách se uplatňují i netradiční, alternativní, metody a formy práce. Učitel si upravuje délku vyučovací hodiny a dělá tak v závislosti na stavu pozornosti, únavy a zájmu dětí. V přípravných třídách děti nedostávají vysvědčení, dostávají pochvalný list (Bartoňová, 2005).

V některých ŠVP přípravných tříd se objevuje rozdělení přímo na předměty: jazyková výchova, rozumová výchova, grafomotorické dovednosti a literární výchova, hudební výchova, pracovní výchova a tělesná výchova.

Běžný denní program v přípravné třídě se většinou skládá z ranních her (individuální práce, grafomotorické listy, námětové hry), komunitního kruhu, tělovýchovné chvilky a individuálních nebo skupinových činností rozvíjejících oblasti předškolního vzdělávání (literární a jazykové činnosti, matematické činnosti, hudební činnosti, výtvarné činnosti), pobytu venku, obědu, odpočinkové činnosti a odpolední družiny / zájmových činností dětí.

V některých ŠVP se setkáváme také s rozdělením obsahu vzdělávání na formy vzdělávání – pravidelné činnosti, spontánní činnosti, odpočinkové činnosti a příležitostné akce. Vzdělávací obsah se ale neřídí podle žádného určeného rámce a učitelky si ho uzpůsobují podle sebe, podle svých hodnot, preferencí a toho, jak chápou vzdělávání, případně podle toho, se kterou teorií výchovy a vzdělávání nejvíce souzní. Na tom, jaký je obsah vzdělávání a jak vzdělávací obsah vzdělávání strukturují, poznáme, co je pro danou učitelku přípravné

třídy prioritou a jak vnímá cíl přípravné třídy. Kvůli tomu, že struktura vzdělávacího obsahu není nikde jasně vymezena, dochází k tomu, že průběh vzdělávání v přípravných třídách se velmi odlišuje. Otázkou je, zda je to správně. Na jednu stranu je potřeba myslet na individuální potřeby dětí a podle nich konstruovat vzdělávací programy, na druhou stranu by dle mého názoru nemělo docházet k takovým odchylkám, kdy některé přípravné třídy se zaměřují čistě na přípravu na základní školu a mají přesně dané předměty a jiné se zaměřují na sociální aspekt vzdělávání a vzdělávání probíhá především formou hry. K podobnému rozkolu dochází také v mateřských školách, především v rámci povinného předškolního vzdělávání.

1.5.4 Diagnostika dětí

Pro individuální diagnostiku dětí jsou učitelkami v přípravných třídách využívány již výše zmiňované záznamové archy. V záznamovém archu, který je učitelkami nejčastěji používán, najdeme následující kategorie: praktická samostatnost (fyzický rozvoj, pohybová koordinace a sebeobsluha), sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě), citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování), sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, spolupráce, spolupodílení se), výslovnost (a gramatická správnost řeči, slovní zásoba, úroveň komunikace), laterální ruka, koordinace ruky a oka, držení tužky, diferencované vnímání (sluchová analýza a syntéza), logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů), záměrná pozornost – úmyslná paměť pro učení, pracovní chování (soustředěná pracovní činnost, záměrné učení). V rámci těchto kategorií hodnotíme dítě v jednotlivých dovednostech (způsobilostech) na škále: 1 – dosud nezvládá, 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí, 3 – přetrvávají problémy, 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně, N – není hodnoceno. V závěru záznamového archu je také prostor pro pracovní poznámky učitele – závěry z jednotlivých etap hodnocení, aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci v další etapě (VÚP, 2010).

Bohužel jde o hodnocení sumativní, a ne formativní, které by mělo být využíváno ve všech typech vzdělávání častěji, zvláště v přípravné třídě, kdy chceme pozorovat vývoj učení dítěte a podle něj nastavovat podpůrná opatření. Dítě by mělo být do svého hodnocení také zapojeno, ne z něj vyloučeno. Navíc tato diagnostika není žákovi ani nabídnuta a dítě s ní

není nijak konfrontováno, často není předkládána ani rodičům, což není příkladem vhodné diagnostiky či hodnocení dítěte.

Přípravné třídy z pohledu rodičovské veřejnosti

Výzkum Bartošové (2010) se zaměřoval na informovanost rodičů o přípravných třídách a na jejich zájem o zařazení dítěte do těchto tříd. Výzkumný soubor tvořilo 206 respondentů – rodičů dětí navštěvujících mateřské školy v Královéhradeckém, Pardubickém a Plzeňském kraji a na Vysočině. Z výsledků vyplývá, že 27 % rodičů vůbec nevědělo, co pojem přípravná třída znamená. Polovina rodičů uvedla, že přípravná třída je určena předškolním dětem jako příprava na hladký přechod do základní školy. Pětina respondentů se domnívala, že jde o třídy pro děti s odkladem povinné školní docházky. Mezi méně častými odpověďmi se objevily interpretace jako „přípravná třída mateřské školy“, „třída při základní škole“, „nultý ročník ZŠ“ nebo „třída pro děti s pomalejším vývojem či zdravotním znevýhodněním“.

Nejčastějším zdrojem informací o přípravných třídách byly podle respondentů internet a tisk (34 %) a informace od přátel či kolegů (23 %). Přestože více než polovina rodičů uvedla, že se s pojmem přípravná třída již setkala, významná část respondentů o existenci přípravných tříd stále neměla žádné povědomí. Rodiče nejvíce zajímaly organizační aspekty přípravných tříd, jejich program, způsob výuky a jejich celkový smysl. Dotazy se rovněž týkaly podmínek přijetí, minimálního věku dětí pro zařazení a seznamu škol, které přípravné třídy nabízejí.

Další výzkumy zkoumající názory rodičů na přípravné třídy nebyly zjištěny, přičemž výše uvedená studie již částečně ztratila aktuálnost vzhledem k legislativním změnám, které umožnily zařazení do přípravných tříd pro všechny děti po dosažení šesti let věku.

Na základě praktických zkušeností lze konstatovat, že informovanost rodičů o přípravných třídách zůstává i přes jejich rostoucí počet relativně nízká. Přestože učitelky mateřských škol o těchto třídách stále častěji informují, přípravné třídy jsou často vnímány jako alternativa primárně pro děti s odkladem povinné školní docházky. Rodiče, kteří o této možnosti hovoří se svými dětmi, tak činí většinou již v kontextu přechodu na základní školu.

Přípravná třída a její vliv na odklady

Může mít přípravná třída vliv na odklady školní docházky? Vysoký počet odkladů, který je v České republice dlouhodobě nad evropským průměrem, představuje jeden z klíčových důvodů k rozšíření dostupnosti přípravných tříd pro širší veřejnost, jejich popularizaci a častější zakládání.

Inspirací může být příklad Velké Británie (Majerčíková, 2017), kde je předškolní příprava povinnou součástí primárního vzdělávání. Analogii s britským systémem lze nalézt i v konceptu přípravného ročníku při základních školách, jehož širší implementace by mohla přispět ke snížení počtu odkladů školní docházky. Zatím však lze pouze hypoteticky uvažovat o tom, jakým způsobem se bude vyvíjet vzdělávací praxe v mateřských školách v souvislosti s povinnou předškolní docházkou. Otevřenou otázkou zůstává, zda dojde k užšímu propojení mateřských a základních škol, což by mohlo vést k preferenci školní přípravy a akademického přístupu na úkor celostního rozvoje dítěte.

1.6 Alternativní vzdělávací programy

Alternativní vzdělávání představuje souhrnný koncept zahrnující pedagogické myšlenky a praktiky, které se odchyľují od standardního modelu vzdělávacího systému. Tento přístup se zaměřuje na reformu školského systému, modifikaci učebních osnov a inovaci vyučovacích metod. Existuje široké spektrum přístupů k transformaci školství, které zahrnují myšlenky klíčových pedagogických teoretiků, uznávané vzdělávací koncepce, různé modelové školy a postupy, jež jsou považovány za součást alternativního vzdělávání (Engelmann, 2022).

1.6.1 Montessori

Cílem vzdělávání je pro Montessori pedagogiku umožnit optimální rozvoj dítěte (intelektuální, fyzický, emocionální a sociální). Metoda je postavena na principech toho, že učení by mělo probíhat v komplexním, realistickém a relevantním prostředí. Toto prostředí podněcuje sebeuvědomění a poskytuje příležitosti pro objevování a učení, za které přijímají děti odpovědnost (Mallett & Schroeder, 2015).

Metoda Montessori se opírá o systematické pozorování dětí, které pedagog každý den zaznamenává. Mezi významné rysy Montessori přístupu patří věkově smíšené skupiny dětí (ve věkovém rozmezí 3 až 6 let), unikátní didaktické a autokorektivní materiály, individuální

a skupinové učení a praktické činnosti. Cílem těchto aktivit je rozvíjet dítěti smysl pro pořádek, schopnost soustředění, koordinaci, samostatnost a interakci s přírodou (Avetisyan & Konjoyan, 2023).

Ústředním prvkem Montessori metody vzdělávání je dynamická trojice dítě, učitel a prostředí. Jednou z klíčových rolí učitele je provázet dítě tzv. „připraveným prostředím“ – tedy třídou a způsobem učení, které jsou navrženy tak, aby podporovaly intelektuální, fyzický, emocionální a sociální rozvoj dítěte prostřednictvím aktivního objevování, volby a samostatného učení. Na metodu Montessori lze nahlížet zejména skrze dva zásadní aspekty: učební materiály a způsob, jakým učitel spolu s uspořádáním prostředí podporují samostatné zapojení dětí do práce s těmito materiály. Montessori vytvořila soubor manipulovatelných pomůcek, které dětem zprostředkovávají smyslové pojmy – například rozměry, barvy, tvary a textury – a zároveň je uvádějí do základů matematiky, čtenářské gramotnosti, přírodních věd, zeměpisu či dějepisu. Děti s těmito materiály nejčastěji pracují individuálně, ale také ve dvojicích či malých skupinách v rámci tříhodinového „pracovního cyklu“, během něhož si samostatně, pod vedením učitele, volí činnosti. Mají volnost rozhodnout, čemu se budou věnovat, kde a s kým budou pracovat, i jak dlouho se dané činnosti budou věnovat – to vše v rámci jasně stanovených pravidel třídy. Ve třídě neprobíhá žádná soutěž a nepoužívá se systém vnějších odměn či trestů. Právě díky těmto dvěma aspektům – specifickým učebním materiálům a charakteru výuky – se Montessori třídy výrazně liší od tradičního školního prostředí (Marshall, 2017).

Učební plán Montessori vzdělávací metody je rozdělen do pěti hlavních oblastí::

- praktické životní činnosti (včetně péče o sebe a o životní prostředí),
- laskavost a zdvořilost,
- smyslové činnosti (zkoumání a seznamování se smyslovými informacemi, jako je tvar, rozměr, barva, vůně, chuť a struktura),
- matematika (seznámení s množstvím a čísly, postupný přechod od konkrétního k abstraktnímu myšlení – hodnoty místa, sčítání, odčítání, násobení a zlomky),
- jazyk (poslech, porozumění, slovní zásoba, čtení a psaní),
- kultura (seznámení s historií, zoologií, botanikou, přírodními vědami, uměním a hudbou, kulturními studii a zeměpisem). (Avetisyan & Konjoyan, 2023)

Demangeon, Claudel-Valentin, Aubry & Tazouti (2023) provedli metaanalýzu studií, ve které se zabývali vlivem Montessori vzdělávání. Metaanalýza zahrnovala 33 studií publikovaných mezi lety 1991 a 2021 a zahrnovala 268 měření z několika kontinentů. Metaanalýza hodnotila dopady Montessori vzdělávání na pět dimenzí vývoje a učení u dětí v předškolním a školním věku. Nejvýraznější výsledky byly zaznamenány v oblasti akademických výsledků, kde Montessori studenti překonávali své vrstevníky z tradičních vzdělávacích programů. Tyto výsledky jsou přičítány multisenzorickým materiálům a přístupu zaměřenému na samostatné učení, což podporuje hlubší pochopení a přenos dovedností mezi konkrétními a abstraktními koncepty. Sociální dovednosti byly také pozitivně ovlivněny, což bylo přikládáno tomu, že Montessori prostředí s multivěkovými skupinami a absencí soutěžení vytváří příznivé podmínky pro spolupráci a samoregulaci. Naopak vliv Montessori vzdělávání na kognitivní schopnosti, kreativitu a motorické dovednosti byl pouze mírný a statisticky nevýznamný, což může být způsobeno omezeným počtem studií v těchto oblastech.

1.6.2 Reggio Emilia

Podle „Handbook of International Perspective on Early Childhood“ (Edwards & Gandini, 2018) je přístup Reggio Emilia mezinárodně známou vzdělávací filozofií a pedagogickým přístupem k předškolnímu vzdělávání. Tento přístup vytvořil italský učitel, filozof Malaguzzi (1920-1994) v Itálii ve městě s názvem Reggio Emilia. Tento výchovný přístup klade důraz na rozvoj dítěte založený na jeho projevu prostřednictvím různých „přirozených jazyků“, jako je dramatická hra, hudba, kreslení, malování, sochařství, pečení a příprava jídla. V „atelieru Reggio Emilia“ (termín používaný místo třídy nebo prostředí) jsou pedagogové (pedagog s tvůrčím uměleckým vzděláním, který spolupracuje s třídními učiteli na vedení učebních zkušeností žáků a který se také stará o průběžnou dokumentaci učení a pokroku žáků). „Atelierista“ věnuje ve třídě velkou pozornost každému detailu, protože prostředí je považováno za „třetího učitele“, který by měl děti vybízet k tvorbě a podněcovat jejich fantazii. Jedná se o přístup zaměřený na dítě, kdy jsou děti iniciátory svého procesu učení, aniž by se řídily striktními učebními osnovami. Důraz je kladen na spolupráci, praktické zkoumání a třídní výukové projekty. Reggiova teorie podporuje rozvoj dětí založený na jejich sebevyjádření, které vychází z jejich zájmů, například malování, hudby,

sochařství, dramatické hry atd. Podle Reggiovy teorie má každý právo na vzdělání, zejména děti. Společnost musí vzdělávat a vychovávat děti, což umožní objevování a rozvoj jedince. Ve školách Reggio Emilia se děti vedle svých přirozených zájmů učí, jak vedle sebe žít a pracovat, aniž by se navzájem omezovaly ve svobodě, a jak spolu mírumilovně komunikovat. Škola Reggio Emilia je vybavena tzv. dílnami, kde je velká kuchyně pro každodenní přípravu jídla nebo pečení chleba. To vše je zároveň výukovým prostředím, kde pedagogové zaznamenávají tvořivé procesy žáků a kde je vítána přímá účast rodinných příslušníků dětí. Výuka ve škole Reggio Emilia má tedy tvořivý charakter. Například barvy používané při malování mohou být získávány z přírodních materiálů, jako je koření, květiny, zelenina apod. Po získání hlavních barev, žluté, červené a modré, mohou děti mícháním těchto barev získat potřebné odstíny nebo druhotné barvy. Učitel vede děti k dosažení požadovaného cíle prostřednictvím různých experimentů. Nábytek ve škole Reggio Emilia je většinou vyroben z přírodních materiálů, třídy jsou vybaveny hračkami nebo přírodními předměty, které stimulují rozvoj dětí. Zabývání se přírodou a vším přírodním, jako jsou mušle, kameny, květiny a košíky, také pomáhá dětem vážit si krásy a přírody. Učitelé pozorují a zaznamenávají práci a diskuse žáků. Obvykle jsou všechny tyto výsledky pozorování nebo události prezentovány rodičům ve formě poznámek, fotografií nebo videí. To vše zviditelňuje výuku a pomáhá rodičům pochopit, co se děti ve škole učí, a také pomáhá dětem pocítit důležitost a ocenění jejich práce (Avetisyan & Konjoyan, 2023).

1.6.3 Step by Step / Začít spolu

Koncept Step by Step vznikl v roce 1994 díky finanční podpoře nadace Open Society Foundations a jeho hlavním záměrem bylo vystavět základy demokratického myšlení v zemích bývalého Sovětského svazu a střední a východní Evropy. Pedagogové v patnácti různých zemích začali díky této iniciativě zavádět výukové metody orientované na dítě, zapojovat rodiče a komunity do předškolního a základního vzdělávání a měnit odbornou přípravu učitelů. Tento koncept vnímá malé děti jako kompetentní, aktivní jedince, kteří hrají klíčovou roli ve svém vlastním vzdělávání. Zaměřuje se na potřebu dětí vytvářet pozitivní vztahy a podporuje aktivity založené na hře a rozvoji sociálních dovedností, snaží se podněcovat děti k přebírání vlastní iniciativy. Podporuje jejich fyzický, sociální, emocionální a kognitivní vývoj a rozvoj jejich tvořivosti, představitivosti, sebevědomí

a samostatnosti. Záměrem Step by Step bylo v 90. letech vytvoření programu, který podporuje a upevňuje demokratické smýšlení u učitelů, dětí, jejich rodin i komunit (Klaus, 2004). Opírá se o filozofii Johna Deweyho (1897, 1900, 1916, 1938), který věřil, že škola je sociální instituce, jejímž prostřednictvím se může uskutečnit sociální reforma. Dnes je koncept Step by Step rozšířen ve více než třiceti zemích střední a východní Evropy, Eurasie a Latinské Ameriky a celosvětově je považován za modelový program, kterým se inspirovalo a inspiruje celá řada organizací věnujících se předškolnímu vzdělávání. Koncept Step by Step byl jedním z prvních, a v řadě zemí jediným, vzdělávacích programů pro předškolní děti, který nabídl alternativu ke stávajícím přístupům a inicioval nové kroky směřující k demokratickému pojetí vzdělávání. Koncept Step by Step vychází z myšlenky, že sociálně inkluzivní společenství stojí na základech, které jsou položeny již v raném dětství. Demokracii chápeme jako základní stavební kámen předškolní výchovy a vzdělávání, a proto věříme, že by se činnosti nabízené v tomto vývojovém období měly provádět v souladu s jejími základními hodnotami. Koncept Step by Step představuje systém předškolního vzdělávání, který respektuje všechny děti, včetně dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami a dětí ze znevýhodněných skupin či národnostních a náboženských menšin. Usiluje o to, aby si tyto demokratické hodnoty, návyky a dovednosti osvojovaly děti od samého počátku a aby se tyto hodnoty odrážely ve službách, které předškolní zařízení nabízejí.

Pro koncept Step by Step jsou klíčové tyto aspekty:

- přístup všech dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělání a výchově (s upřednostněním těch nejzranitelnějších),
- kvalitní, individualizované vzdělávání a učení orientované na dítě,
- kontinuita přístupu napříč věkem – zahrnuje batolecí věk, předškolní věk a věk dětí v prvních ročnících základního vzdělávání,
- respektování rozdílů kultury každého dítěte a inkluzivního pojetí,
- rozvoj kompetencí pro celoživotní vzdělávání a aktivní podílení se na rozvoji demokracie,
- spolupráce s rodinou a komunitou a usilování o partnerství,
- zapojení do profesního rozvoje za účelem neustálého zlepšování,

- zakládání komunit mezi dětmi, učiteli, rodinami a profesionály zapojujícími se do předškolního vzdělávání,
- občanská angažovanost.

International Step by Step Association (2020)

Studie (Asl, Khah & Kian, 2022) analyzovala pět přístupů v předškolním vzdělávání: romantický, humanistický, Montessori, Waldorf a Reggio Emilia, přičemž zdůrazňuje jejich rozdílné ideály, metody výuky, obsah kurikula, vzdělávací prostředí a způsoby hodnocení. Romantický přístup (zástupcem Rousseau) klade důraz na individuální rozvoj a kontakt s přírodou, přičemž preferuje jednoduché a přírodní prostředí. Humanistický přístup (zástupcem Frobel) se zaměřuje na podporu sociálních dovedností a inkluzi, s participativními metodami výuky a hodnocením zaměřeným na proces místo výsledků. Montessori metoda je strukturovaná, orientovaná na samostatné učení, se zaměřením na matematiku, jazyk a přírodní vědy, přičemž prostředí je pečlivě připravené pro multisenzorické aktivity a sebereflexi dítěte. Waldorfský přístup klade důraz na umění, hudbu a estetiku, přičemž podporuje empatii a harmonický rozvoj dítěte v přírodním prostředí. Reggio Emilia se orientuje na výzkumné a projektové učení, podporuje kreativitu a spolupráci, přičemž dokumentace učení (např. fotografie, videa, poznámky) je klíčovým prvkem hodnocení. Všechny přístupy sdílejí společný cíl rozvíjet dítě jako celistvou osobnost, ale každý z nich se zaměřuje na odlišné aspekty jeho vývoje a vzdělávání.

Shrnutí, které studie (Asl, Khah & Kian, 2022) poskytuje, představuji v následující tabulce:

Komponenta	Romantický	Humanistický	Montessori	Waldorf	Reggio Emilia
Ideály vzdělávání	Zaměření na individuální rozvoj a vztah k přírodě	Důraz na sebereflexi a sociální dovednosti	Důraz na kognitivní, emocionální a motorický rozvoj	Výrazná podpora kreativity a empatie	Výzkumné a explorativní učení, respekt k názoru druhých
Výukové metody	Aktivní metody, přírodní prostředí	Participativní přístup, zaměření na komunitu	Samostatné učení s důrazem na opravu chyb	Kombinace uměleckých a praktických aktivit	Projektové učení, dokumentace procesu
Obsah kurikula	Přírodní vědy a rozvoj osobnosti	Sociální a emoční rozvoj	Matematika, jazyk, přírodní vědy	Umění, hudba, divadlo	Komplexní témata dle zájmu dětí
Prostředí	Přirozené a jednoduché	Inkluzivní a adaptabilní	Strukturované, multisenzorické	Přírodně orientované, estetické	Dynamické, přizpůsobivé podle projektů
Zpětná vazba	Sebehodnocení dítěte	Hodnocení založené na úsilí, nikoliv výsledku	Samooprava chyb, checklisty	Nepřetržitá zpětná vazba, prezentace výsledků	Dokumentace pomocí fotek, poznámek, videí

2 Kurikulum předškolního vzdělávání

Pedagogický termín kurikulum je mezinárodně užívaným termínem, který nemá jednoznačně platnou definici jak v anglickém, tak v českém jazyce. Pochází z angloamerického prostředí a neexistuje pro něj český ekvivalent.

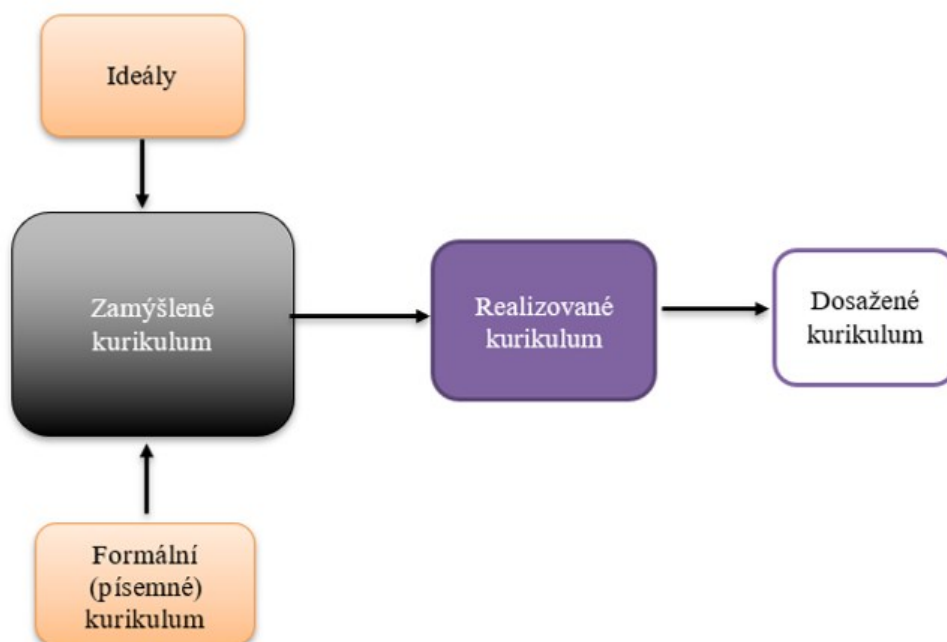
„Podle pedagogického slovníku lze pod pojmem kurikulum nalézt tři jeho základní významy:

- vzdělávací program, projekt, plán,
- průběh studia a jeho obsah,
- obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013)

Terminologicky dělíme kurikulum na **formální** (komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků, organizace a realizace vzdělávání, včetně způsobů kontroly a hodnocení výsledků výuky), **neformální** (aktivity a zkušenosti organizované školou mimo školu; výlety, zájmové činnosti, soutěže, exkurze) a **skryté** (duch a kultura školy, sociální struktura, vztahy ve třídě, nepsané normy a pravidla). (Walterová, 1994)

Další formy či roviny kurikula jsou **zamýšlené kurikulum** (co je plánováno a co obsahují kurikulární dokumenty), **realizované kurikulum** (realizace obsahu kurikulárních dokumentů) a **dosažené kurikulum** (co si žáci skutečně osvojili). (Dvořák, 2012)

Stanovení úrovně učebních osnov napomáhá pochopení potřeby koordinovat různé oblasti učebních osnov, což vede ke sladění učebních plánů a jejich obsahu: zamýšleného, realizovaného a dosaženého kurikula. Zamýšlené kurikulum se skládá z ideálního a formálního kurikula. Ideální kurikulum představuje původní myšlenky tvůrců učebních plánů. Když jsou tyto představy ve formálním dokumentu, vzniká formální kurikulum. Zamýšlený učební plán je ovlivněn jak ideály, které mohou mít tvůrci kurikula, tak psaným učebním plánem. Zamýšlené kurikulum by mělo být v souladu s realizovaným kurikulem, aby bylo dosaženo cílů kurikula prostřednictvím dosaženého kurikula (Phaeton & Stears, 2016).



Obrázek 1 Kurikulum, Phaeton & Stears, 2016

V českých školách bylo od roku 2005 zavedeno dvouступňové kurikulum. Na státní úrovni se jedná o rámcové vzdělávací programy jednotlivých oborů vzdělávání, které tvoří závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Na školní úrovni jsou povinné školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. V předškolním vzdělávání se dále pracuje s třídním vzdělávacím programem, kterým se řídí vzdělávání v dané třídě. Třídní program je nepovinný a nezávazný kurikulární dokument (Šmelová, Prášilová et al., 2018).

Pro rozvoj předškolního vzdělávání je potřeba mít kvalitně vypracované standardy, specifikace toho, co by měly malé děti znát a umět. Dobře vypracované a dobře používané standardy raného vzdělávání mohou být základem toho, co a jak učitelé učí. Aby nedošlo k přílišné scholarizaci mateřské školy, měly by standardy odrážet všechny oblasti učení malých dětí, nikoliv pouze kognitivní nebo jiné předmětové znalosti, se kterými se děti setkají v první třídě a později. Standardy by měly zahrnovat tělesný rozvoj malých dětí, jejich sociálně-emocionální rozvoj a přístupy dětí k učení. Je zřejmé, že standardy jako

specifikace našich očekávání od učení žáků by měly být vodítkem při tvorbě obsahu/učebních osnov. Pokud standardy nejsou páteří učebních osnov, pak naše učební osnovy učí děti to, co pro ně není podstatné. Kromě toho by standardy pro rané vzdělávání měly být základem pro hodnocení dětí – to znamená, že by měly existovat přímé vazby mezi tím, co se očekává (standardy), co se učí (učební osnovy), a tím, co se měří (hodnocení). Nesoulad připravuje děti o integrovaný přístup k učení a falšuje proces učení. Tyto standardy, kurikulum a hodnocení by měly být sladěny nejen v rámci jednotlivých tříd, ale také mezi jednotlivými ročníky (Kagan & Kauerz, 2006). Škola má poskytovat systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a souvislostí, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe, na rozdíl od dřívějšího pojetí založeného především na osvojování si co největšího objemu faktů. Jde o „vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získání klíčových kompetencí.“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s. 38)

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání lze považovat za moderní kurikulum, které je zpracované pouze rámcově, čímž vytváří mateřským školám prostor pracovat podle podmínek konkrétní školy a respektovat možnosti jednotlivých dětí, a to na úrovni třídních, popřípadě individuálních vzdělávacích plánů.

RVP PV je tvořen dle osobnostně-orientovaného modelu, kde je dán dětem dostatečný prostor pro jejich aktivity, zájmy, rozhodování a aktivní zapojení se do procesu učení.

Předškolní edukace probíhá na základě přirozených činností, učení by mělo být spontánní, s důrazem na vnitřní motivaci dítěte a jeho osobní aktivitu. Předškolní pedagog má vytvořit podmínky pro realizaci vzdělávání prostřednictvím pestrých činností, se zajištěním rovnováhy mezi řízenými a spontánními činnostmi. Veškeré vzdělávání je orientováno k dítěti, které je vnímáno jako jedinečná osobnost. Obsah vzdělávání vychází ze života dětí a nejbližšího prostředí, ve kterém žijí (Šmelová, Petrová, Souralová & kol, 2012).

Kurikulum vychází ze zájmů dětí, a to nikoliv předepsaným způsobem, ale spontánně. Mít specifikované standardy, učební osnovy a hodnocení, dokonce ani výuka založená na

standardech neznamená, že pedagogika musí být založena na standardech nebo že pedagogika nemůže být řízena dětmi. Naopak to znamená, že učitelé musí chápat, proč učí to, co učí, jaké vzdělávací cíle budou naplněny tím, že budou učit každodenní činnosti, které plánují. Tímto způsobem se jejich výuka stane cílevědomější a bude mít na paměti výsledky učení žáků. Učitelé musí mít jasně stanovené cíle, repertoár činnosti, které tyto cíle naplňují, a vynalézavost a flexibilitu, aby dokázali vytvářet výukové zkušenosti, které maximalizují tyto cíle a činnosti (Kagan & Kauerz, 2006).

Na povrchní úrovni se na obsah kurikula běžně pohlíží jako na znalosti, dovednosti, dispozice, porozumění a hodnoty, které tvoří studijní program. Velmi důležitá je ale soudržnost celého dokumentu, tedy způsob, jakým je obsah systematicky uspořádán do etap nebo sekvencí, aby byl zajištěn pokrok ve výuce. V předškolním vzdělávání jsou důležité i soudržnost s pedagogickými přístupy, postupy hodnocení, materiály a zdroji, vztahy mezi školou a rodiči, případně se základní školou (Wood & Hedges, 2016).

Kvalitní kurikulum:

- má soulad mezi nadřazeným a podřazeným kurikulem, mezi zamýšleným a realizovaným kurikulem,
- reflektuje aktuální stav poznání,
- má logickou a kohezní strukturu,
- je pro zamýšlené účely použitelné,
- směřuje k očekávaným výsledkům (Janík, et. al., 2011).

2.1 Realizované kurikulum

Realizované kurikulum je zamýšlené kurikulum převedené do praxe. Realizované kurikulum zahrnuje každodenní události, které ve třídě nastávají. Realizované kurikulum je ale více než vzdělávací aktivity a činnosti. Jeho součástí je také učitelovo chování při zadávání instrukcí, pokládání otázek, skupinové uspořádání, pravidla třídy a materiální vybavení. Realizované kurikulum také zahrnuje méně formální aspekty vzdělávání, jako jsou konverzace s dítětem či připomínky učitele, učitelovo přesvědčení, hodnoty a postoje, s jakými uskutečňují zamýšlené kurikulum (Nolet & McLaughlin, 2005).

Podle některých odborníků (Pheaton & Stears, 2016) je v rámci školního vzdělávacího programu na realizované kurikulum nahlíženo ve dvou podobách, a to jako na vnímané kurikulum, které se vztahuje k interpretaci uživatelů kurikula, kteří jsou hlavními aktéry – učiteli. **Vnímané kurikulum** zohledňuje filozofii učitele, plány hodin, pracovní schémata, interpretaci toho, co by se mělo ve třídě učit. Skutečný vyučovací proces je považován za **operační kurikulum**, ten zohledňuje odbornost učitelů při interpretaci myšlenek tvůrců a jejich uvádění do praxe, v praxi, stejně jako schopnost změnit myšlení žáka. Nejen že existují rozdíly mezi zamýšleným (plánovaným) kurikulem, jeho realizací ve škole a tím, co jsou žáci skutečně schopni se naučit. To, co se testuje, nebývá shodné ani s tím, co obsahují koncepční a projektové dokumenty, ani s tím, co škola dětem opravdu dává. Míra shody nebo neshody mezi rovinami kurikula se v zahraniční literatuře označuje alignment nebo coherence (Dvořák, 2012).

V realizovaném kurikulu v předškolním vzdělávání by se měli učitelé zaměřit především na to, aby kurikulum, které děti učí, bylo uzpůsobováno individuálním potřebám dítěte. Každý učitel, asistent i každé dítě by měli mít vliv na to, co a jak se učí. Kurikulum by nemělo být podrobeno kontrole dospělých, ale děti by měly být schopny produkovat vlastní subjektivitu, která se v kurikulu projeví (Morrone & Matsuyama, 2020). Toto myšlení souvisí s teorií „vynořujícího se“ (emerging) kurikula. Vynořující se kurikulum v předškolním vzdělávání označuje proces využívání spontánnosti, která vzniká v každodenním životě dětí a dospělých, v programu spolu s plánováním učitele při vytváření kurikula (Jones & Nimmo, 1994).

Součástí realizovaného kurikula je také **skryté kurikulum**, to je definováno jako „vše, co se žáci ve škole učí, a není to záměrně komunikováno učiteli a školním systémem. Skryté kurikulum můžeme v obecné rovině chápat jako neoficiální pravidla, rutiny a struktury školy, ve kterých se žáci učí vzorce chování, hodnoty, názory a postoje. Konkrétně lze aspekty skrytého kurikula nalézt ve školních normách, ceremoniálech, rituálech, dokumentech, způsobech hodnocení studentů, o přestávkách, na chodbách, při obědě, ve volnočasových aktivitách, skrze diskuse ve školní třídě, atmosféru ve třídě, kázeňský systém, prostorové uspořádání školní třídy, v učebnicích, a dokonce i ve formálním kurikulu.“ (Lojdová, 2015)

Z historického hlediska jsou učitelé více zvyknutí spoléhat na centrální model a nemají příliš velkou ochotu riskovat či převzít individuální odpovědnost (Polyzoi & Černá, 2001). Přestože probíhá čím dál větší integrace se západním diskurzem o kurikulárních studiích, toto automaticky nezaručuje větší účast učitelů na procesu tvorby kurikula (Tuul, Ugaste & Mikser, 2011). Podle výzkumů uskutečněných v českých mateřských školách zjišťujeme, že učitelky nedostatečně chápou a podceňují práci s výukovými cíli (Šmelová, 2004); školní vzdělávací programy nejsou vnímány jako východisko pro tvorbu třídních vzdělávacích programů a učitelky často své cíle doslovně přepisují z RVP PV (Šmelová, 2008 in Syslová & Najvarová, 2012) nebo převezmou část cíle z RVP a zbytek formulace cíle mírně doplní (Burkovičová, 2009). Objevuje se také nesoulad mezi stanovenými vzdělávacími cíli a způsoby, jakými jsou tyto cíle naplňovány. Učitelky často nevěnují dostatečnou pozornost tomu, jakými profesními postupy mohou dětem pomoci těchto cílů dosáhnout. (Burkovičová, 2009).

Výsledky dalších výzkumů uskutečněných v České republice v období 2000–2010 naznačují problémy při realizaci kurikula – nepřesné chápání terminologie RVP PV, nekonzistentní plánování školních i třídních vzdělávacích programů, problémy s formulováním cílů a hodnocením a sebehodnocením práce učitele. Subjektivní výpovědi většiny učitelek naznačují, že se domnívají, že požadavky RVP PV ve své praxi naplňují, zároveň však vyjadřují obavy z případné kontroly Českou školní inspekcí a pocítují nejistotu ohledně správnosti a souladu své práce s oficiálními očekávanými. (Syslová & Najvarová, 2012). Na základě těchto poznatků můžeme říci, že z těchto důvodů existuje velký rozdíl mezi realizovaným a zamýšleným kurikulem.

2.1.1 Vzdělávání orientované na dítě / na učitele

Vzdělávání orientované na dítě vychází z prací Piageta i Vygotského, kteří považovali děti za aktivní tvůrce znalostí a zdůrazňovali jejich předchozí porozumění a zkušenosti jako výchozí bod pro učení (Bransford et al., 2000 in Pakarinen, Imai-Matsumura, Yada, Yada, Leppänen & Lerkkanen, 2024). Vygotského sociokulturní teorie rovněž zdůrazňuje význam kulturního a sociálního kontextu pro proces učení. Učitelé, kteří uplatňují vzdělávání orientované na dítě, oceňují zájmy a iniciativy dětí ve výuce a podporují jejich samostatnost při realizaci výuky (Stipek & Byler, 2005). Učitelé také poskytují příležitosti pro smysluplné

interakce s vrstevníky a podporují rozvoj sociálních dovedností dětí (Stipek & Byler, 2005) spolu s jejich akademickými výsledky (Pakarinen, et. al., 2024).

Dle Conti (2007) se jedná o „interaktivní proces učení, v němž jsou žáci aktivně zapojeni do zkušenosti a role učitele spočívá v tom, že slouží jako facilitátor, který je zaměřen na schopnosti a potřeby žáků“.

Bylo prokázáno, že styly vzdělávání orientované na dítě mají vliv například na metakognitivní chování u dětí. Ve studii Chatzipanteli & Richard (2015) vykazaly významné zlepšení v plánování, monitorování, evaluaci a reflexi. Naproti tomu vzdělávání zaměřené na učitele (např. didaktické) vychází z behaviorismu a tradičních teorií učení, které kladou důraz na dril a procvičování a předpokládají, že je třeba osvojit si základní dovednosti, než se přejde k pokročilejšímu učení (např. Stipek & Byler, 2005). Conti (2007) definuje styly výuky zaměřené na učitele jako „formální, řízené a autokratické“. Jedná se o styly, které předpokládají, že děti/žáci jsou pasivní. Učitelé spoléhající na vzdělávání zaměřené na učitele podle Stipeka a Bylera (2005) činí ve třídě většinu svých rozhodnutí, kontrolují výukové aktivity a ve výuce kladou důraz na osvojování základních dovedností a učení se nazpaměť. Zjistili také, že učitelé se řídí víceméně svým vlastním programem a ve třídě obvykle není prostor pro iniciativu žáků nebo individualizaci výuky. Například všechny děti dělají stejná cvičení navzdory svým akademickým dovednostem a individuálním potřebám. Vzdělávání zaměřené na učitele vychází z předpokladu, že učitel musí mít absolutní kontrolu, což je považováno za přijetí autoritářského přístupu zaměřeného na učitele (Reeve & Cheon, 2021 in Pakarinen et. al., 2024).

2.2 Klíčové oblasti rozvoje předškolních dětí

Evropský parlament a Rada Evropské unie schválily Rámcový program aktualizovaných klíčových kompetencí pro celoživotní učení dne 17. ledna 2018. Mezi tyto kompetence patří: gramotnost, jazyková kompetence, matematická kompetence, osobnostní, sociální a vzdělávací kompetence, digitální kompetence, občanská kompetence, kulturní povědomí a vyjadřovací kompetence, podnikatelská kompetence (Zdanevych et al., 2020).

V souladu s revidovaným rámcově vzdělávacím programem (Národní pedagogický institut, 2025), který vymezuje za základní gramotnosti pro předškolní vzdělávání čtenářskou a

matematickou gramotnost, se budeme stručně zabývat právě těmito základními gramotnostmi.

Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Faltýn, Nemčíková & Zelendová, 2010, s. 7) „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti.“ (OECD, 2010, s. 37)

V Pedagogickém slovníku se dočteme, že čtenářská gramotnost je „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na použití výrobku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umělecké texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 84).

„Čtenářská gramotnost je v celku gramotností jedince považována za rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí ovlivňující gramotnosti další. Zároveň je považována za podstatný faktor ovlivňující celoživotní učení jedince, jeho kulturnost, sociální adaptabilitu a sekundárně také zodpovědnost k procesu vlastního vzdělávání. Čtenářská gramotnost je širší a komplexnější pojem než pouze dovednost čtení. Zahrnuje všechny složky komunikace a schopnost jejich efektivního využití, schopnost pracovat s psanými texty na základní, ale i metakognitivní úrovni, pracovat s informací, ale také rozvíjet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči.“ (Wildová, 2012, s. 10)

Roviny čtenářské gramotnosti:

1. vztah ke čtení,
2. doslovné porozumění,
3. vysuzování a hodnocení,
4. metakognice,
5. sdílení,

6. aplikace.

Shrneme-li terminologii spojenou s pojmem čtenářská pregramotnost a čtenářská gramotnost, můžeme rozlišit několik klíčových etap rozvoje gramotnosti.

Pregramotnost v preprimárním vzdělávání se zaměřuje na rozvoj předgramotnostních dovedností v předškolním věku. Již v předškolním období dítě formuje své gramotnostní dovednosti, což se projevuje například napodobováním dospělých čtenářů, snahou zaznamenat vlastní písemné projevy a jejich následným čtením.

Další etapou je elementární gramotnost, která nastupuje se zahájením povinné školní docházky. V této fázi dochází k systematickému rozvoji gramotnostních dovedností, přičemž vyučující by měli navazovat na dříve osvojené prekoncepty. Cílem této etapy je zvládnutí základních dovedností čtení, psaní a počítání. Označuje se také jako primární či počáteční gramotnost

Poslední fází v tomto modelu je funkční gramotnost, která zahrnuje rozvoj gramotnostních kompetencí na úrovni umožňující jedinci plnit úkoly běžného života. Po ukončení povinné školní docházky by měl mít jedinec dostatečně rozvinuté dovednosti pro samostatnou práci s textem, avšak úroveň funkční gramotnosti se může měnit v závislosti na věku, dalším vzdělávání a sebevzdělávání (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

Čtenářská pregramotnost

Čtenářskou pregramotnost chápeme jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kucharská, 2014, s. 35)

„Období pregramotnosti je považováno i v zahraniční odborné literatuře za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Rozvoj pregramotnosti (gramotnosti v předškolním věku) začíná narozením jedince a pokračuje až do vstupu dítěte do školy. Cílem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důraz je především kladen na komunikaci, rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní, neboť

dítě se v předškolním období cíleně neučí psát. Smyslem je dávat mu podněty, které u něj zájem o čtení vzbudí a ukážou mu „využitelnost“ těchto dovedností. Mateřská škola by měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní zcela přímo souvisí (řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce), a mohou tak dítěti osvojování těchto dovedností v budoucnu výrazně usnadnit. Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího uchopení.“ (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014, s. 493)

Matematická gramotnost

Matematická gramotnost patří mezi klíčové kompetence potřebné pro orientaci v moderním světě. Schopnost pracovat s matematickými koncepty, porozumět datům, vyvozovat závěry a řešit problémy je nezbytná nejen v akademickém prostředí, ale i v každodenním životě. V kontextu vzdělávání se matematická gramotnost neomezuje pouze na výpočty a znalost vzorců, ale zahrnuje také dovednosti kritického myšlení, argumentace a aplikace matematiky v různých situacích.

Matematická gramotnost je „schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“ (Faltýn, Nemčíková & Zelendová, 2010, s. 22).

Tři složky matematické gramotnosti (Faltýn, Nemčíková & Zelendová, 2010):

1. situace a kontexty, do nichž jsou zasazeny problémy, které mají žáci řešit, a aplikovat tak získané vědomosti a dovednosti;
2. kompetence, které se uplatňují při řešení problémů:
 - a) matematické uvažování,
 - b) matematická argumentace,
 - c) matematická komunikace,
 - d) modelování,
 - e) vymezení problémů a jejich řešení,
 - f) užívání matematického jazyka

- g) užívání pomůcek a nástrojů;
3. matematický obsah tvořený strukturami a pojmy nutnými k formulaci matematické podstaty problémů:
- a) kvantita,
 - b) prostor a tvar,
 - c) změna a vztahy,
 - d) neurčitost – sběr dat, analýza dat, prezentace a znázorňování dat, pravděpodobnost a kombinatorika, vyvozování závěrů.

V předškolním věku se kladou základy budoucího myšlení a učení, a proto je rozvoj matematické gramotnosti již v této etapě vzdělávání nesmírně důležitý. Děti si v mateřské škole osvojují základní matematické dovednosti, jako je porovnávání množství, poznávání tvarů, orientace v prostoru či práce se vzory. Tyto schopnosti podporují logické myšlení, schopnost řešit problémy a systematicky přistupovat k novým výzvám.

Sociální komeptence a dovednosti

Sociální dovednosti představují klíčové kompetence, které umožňují jedinci efektivně fungovat v mezilidských vztazích. Jsou součástí tzv. životních dovedností a zahrnují schopnost komunikace, sebeovládání, empatie a adaptace na různé sociální situace. Osvojení těchto dovedností přispívá k emočnímu rozvoji, posiluje sebeúctu a podporuje úspěch v akademické i profesní oblasti.

Sociální kompetence – schopnost fungovat v sociálních vztazích s vrstevníky a dospělými (tj. využívat sociální dovednosti k dosažení svých sociálních cílů, např. dobře komunikovat s ostatními a mít přátele) – mohou přispívat k emočnímu rozvoji, sebeúctě a školnímu prospěchu (Landy, 2009 in Hollingsworth & Winter, 2013).

„Sociální dovednosti (social skills) patří mezi tzv. životní dovednosti (life skills) a bývají definovány jako schopnosti naučeného a danou společností akceptovatelného chování, které umožňují efektivně se vypořádat s požadavky a výzvami každodenního života (WHO, 1994 in Chvál & Kropáčková, 2017, s. 97). Jedná se konkrétně o schopnosti komunikovat s lidmi, adekvátně reagovat na nové situace, porozumět vlastním pocitům sebeovládání, pochopit emoce a reakce ostatních lidí, adaptovat se na nové prostředí či schopnost objektivního

sebepojetí atd. (Hartl & Hartlová, 2000; Janoušek, 1992; Vágnerová, 2010 in Chvál & Kropáčková, 2017, s. 97)

K nejběžnějším sociálním dovednostem patří schopnost navázat a udržet kontakt, vyslechnout druhé, vyjádřit své pocity druhým, přijmout oprávněnou kritiku a mít vhlad do mezilidských vztahů (Hartl & Hartlová, 2000). Předškolní děti si sociální dovednosti osvojují prostřednictvím sociálního učení především v prostředí rodiny a mateřské školy.“ (Chvál & Kropáčková, 2017, s. 97)

Sociální dovednosti jsou učením získané předpoklady pro sociální interakci a komunikaci s lidmi a mezi lidmi. Tyto dovednosti zahrnují schopnost poznávat a zvládat své chování a emoce, efektivně komunikovat, rozpoznávat a akceptovat ostatní, řešit konflikty a další. Rozdělují se na dvě hlavní složky: první se zaměřuje na vnitřní aspekty jako sebepoznání, regulaci emocí a schopnost sebereflexe, zatímco druhá se týká mezilidských vztahů, jako je vyjadřování vlastního názoru, empatie, tolerance a přijetí ostatních. V kontextu předškolního věku se tyto dovednosti soustředí na budování vztahů mezi dospělými a dětmi a dětmi navzájem, podporu komunikace, vytvoření bezpečného a důvěryhodného prostředí a efektivní zvládnání konfliktů (Michalová & Kratochvílová, 2022).

Sociální dovednosti lze rozdělit do několika oblastí podle různých přístupů, přičemž všechny tyto oblasti hrají klíčovou roli v rozvoji mezilidských vztahů a úspěšném fungování jedince ve společnosti.

Sociální dovednosti lze klasifikovat do tří hlavních oblastí: **sociální interakce, prosociální chování a sociálně-kognitivní dovednosti.**

Sociální interakce je definována jako sociální výměna mezi dvěma jedinci a zahrnuje celou řadu dovedností a chování. Například dovednost sociální iniciace a dovednost střídání jsou pro předškolní děti zásadní dovednosti pro rozvoj vztahů. Prosociální chování se vztahuje k řadě dobrovolných činností zaměřených na prospěch druhých lidí. Například sdílení je jedním z prvních prosociálních chování dětí. Sociálně-kognitivní dovednosti se týkají schopnosti rozpoznávat a regulovat emoce a schopnosti definovat problémy a vytvářet a zvažovat alternativní řešení. Mezi sociálně-kognitivní dovednosti patří například řešení

mezilidských problémů a schopnost emoční seberegulace (Dong, Burke, Ramirez, Xu & Bowman-Perrott, 2023).

Dále lze sociální dovednosti rozdělit do devíti skupin:

1. komunikace (verbální a neverbální komunikace pro konverzaci a zpětnou vazbu),
2. zdvořilost (pozdravy, používání zdvořilostních slov, jako je prosím, děkuji, omlouvám se, a dodržování kulturních norem),
3. navazování a udržování přátelství,
4. empatie (naslouchání a pochopení pohledu druhých osob), vyjádření ochoty pomoci (pokud je to vhodné), sdílet radost a úspěchy druhých lidí,
5. asertivita (hájit práva svá i druhých, zpochybňovat a souhlasit/nesouhlasit s určitým chováním, vyrovnat se s kritikou, přiznat se k chybám a omluvit se za ně, mluvit s autoritami za účelem účelného spojení),
6. vyjadřování solidarity (rozpoznávání potřeb druhých lidí, nabízení pomoci a utěšování druhých, účast na setkáních, kampaních a přispívání na ty, kteří jsou v nouzi),
7. zvládání konfliktů a řešení mezilidských problémů (emoční regulace, identifikace příčiny problému/konfliktu a vyhodnocování různých alternativ jeho řešení),
8. koordinace skupiny (stanovení cílů, organizace a rozdělení práce, dokončení zadaných úkolů, vysvětlení a poskytnutí zpětné vazby, kontrola problémů),
9. veřejné vystupování (pozdravení, interakce s publikem, sdílení osobních zkušeností a informování o událostech, používání humoru). (Prette & Prette, 2021 in Tufail & Malik, 2023)

Jiné členění sociálních dovedností zahrnuje následujících pět oblastí:

- 1) Interakční dovednosti: interakční dovednosti zahrnují chování související s řízením a kontrolou vzájemných interakcí, jako je sebeřízení a schopnost pozitivních interakcí.
- 2) Komunikační dovednosti: komunikační dovednosti zahrnují schopnost navazovat a udržovat kontakt. Italso zahrnuje odeslání zprávy, přijetí a pochopení zprávy verbálními i neverbálními prostředky a reakci/chování v souladu s kontextem.

- 3) Dovednosti participace: dovednosti účasti zahrnují schopnost spolupracovat se členy týmu na určité činnosti a sdílet a přijímat názory/zpětnou vazbu na danou činnost.
- 4) Emoční dovednosti: emoční dovednosti zahrnují rozpoznávání a zvládání vlastních emocí, pochopení emocí druhých lidí a vhodnou interakci s nimi.
- 5) Sociální poznávací dovednosti: sociální poznávací dovednosti zahrnují schopnost porozumět sociálním signálům, vyhodnotit situaci, porovnat ji se sociálními normami, přijmout vhodné chování v dané situaci a vypořádat se se situací/vyřešit problém. (Jurevičienė, Kaffemanienė & Ruškus, 2012 in Tufail & Malik, 2023)

Toto rozdělení poskytuje komplexní pohled na různé aspekty sociálních dovedností, které jsou zásadní pro fungování v každodenním životě i ve specifických sociálních situacích.

2.3 Kvalita předškolního vzdělávání

Kvalita jako pojem je často spojována se světem financí a její určování ve vzdělávání je neusazené a problematické. Ve výzkumech v oblasti vzdělávání je kvalita spojována se subjektivním hodnocením, při němž se objasňují individuální představy účastníků. Kvalitu lze hodnotit také z objektivního hlediska. Podle tohoto pohledu se kvalita určuje bez kontextových proměnných. Pravda o kvalitě je tedy konstruována prostřednictvím expertů a jejich objektivit (Parrila, 2002 in Niikko & Havu-Nuuti, 2009.; Sheridan, 2001 in Niikko & Havu-Nuuti, 2009). V případě předškolního vzdělávání bere model subjektivního hodnocení v úvahu zkušenosti učitelů, rodičů a dětí a jejich spokojenost s předškolním vzděláváním. Model objektivit nezohledňuje názory účastníků předškolního vzdělávání, kvalitu ověřuje spíše prostřednictvím názorů odborníků (Niikko & Havu-Nuuti, 2009). V některých výzkumech v oblasti předškolního vzdělávání (Sheridan, 2001 in Niikko & Havu-Nuuti, 2009) se při určování kvality zdůrazňuje jak objektivní, tak subjektivní přístup. Sheridan zohledňuje jak pedagogický pohled na kvalitu, tak zdůrazňuje pohled dítěte. Dále je kvalita ve vzdělávání založena na hodnotách a cílech, které jsou pro rozvoj a učení dítěte nejlepší (Niikko & Havu-Nuuti, 2009).

Kvalita vzdělávání závisí nejen na národních kurikulech, kulturních prioritách a pohledu na pedagogická a finanční rozhodnutí, ale také na dostupnosti zdrojů, profesní přípravě učitelů, technologické vybavenosti škol a spolupráci mezi školami a komunitou. Neexistuje tedy

jediný koncept nebo metoda pro stanovení kvality. Úvaha o pojetí kvality je vícerozměrná a hodnotově zatížená (Niikko & Havu-Nuutinen, 2009).

Přesto existují některá mezinárodně uznávaná měřítka kvality předškolního vzdělávání. Kvalita tříd předškolního vzdělávání se měří pro různé účely (a pomocí různých nástrojů), včetně hodnocení programů (např. v rámci systémů hodnocení a zlepšování kvality [QRIS]), hodnocení kvality a efektivity programů a podpory pedagogické praxe a profesního rozvoje (National Center on Early Childhood Quality Assurance, 2016; Zaslow, Tout & Halle, 2011). V současné době existuje celá řada pozorovacích měření kvality tříd, přičemž každé z nich se na procesy ve třídě dívá z jiného úhlu pohledu, někdy se však vzájemně překrývají. Je možné, že pro různé účely, pro které se snažíme měřit kvalitu třídy, se nejlépe hodí různá opatření. Ačkoli se některá opatření používají častěji, žádné jednotlivé opatření se neukázalo jako definitivní měřítko kvality třídy pro předškolní vzdělávání, pokud jde o předpovídání výsledků dětí. Kvalita může mít více aspektů, které vyžadují více než jedno měřítko a/nebo více než jeden pohled.

Pravděpodobně nejvyužívanějším hodnotícím rámcem je ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale-Revisited), který hodnotí vybavení a nábytek (vnitřní prostory, vybavení pro hru a relaxaci, rozmístění nábytku, prostor pro soukromí, prostor pro pohyb, nářadí, náčiní, hračky); rutiny (odchody/příchody, jídlo, odpočinek, ochrana zdraví a bezpečí); jazyk a čtenářství (knihy a obrázky, podněcování dětí mluvit, formální jazyk, styl otázek); aktivity (jemná motorika, matematická gramotnost, stavění, hrubá motorika, využití IT, výtvarné činnosti, dramatizace, hudební činnosti, multikulturní aktivity); interakce (interakce mezi dětmi, interakce mezi dítětem a dospělým, supervize, disciplína); struktura programu (plán, volná hra, skupinové činnosti, děti se speciálními potřebami); rodiče a zaměstnanci (interakce a spolupráce zaměstnanců, možnosti pro osobní růst, supervize, evaluace, jak se vychází vstříc rodičům). (Early Childhood Environment Rating Scale®, Revised [ECERS-R™]) K tomuto měřítku vzniklo ještě rozšíření (ECERS-E – Early Childhood Environment Rating Scale-Extended), které přidává škály hodnocení v oblastech z hlediska gramotnosti: jazyková, matematická, přírodovědná, environmentální a rozmanitost (Kathy Sylva – ECERS-E). Novější studie (například Mayer & Beckh, 2016) zabývající se validitou tohoto nástroje odhalila, že kategorie odpovědí u většiny položek

nevykazují očekávané pořadí, což naznačuje, že vyšší skóre nemusí vždy reprezentovat vyšší kvalitu. Dotazník se také dle této studie zaměřuje na několik různých aspektů kvality, ale nedělí je dostatečně jasně. Studie ukázala, že se dá kvalita rozdělit do tří hlavních oblastí: (1) vzdělávací prostředí, (2) interakce a jazyková facilitace a (3) zdraví a bezpečnost.

Dalším, převážně v USA (kde se čteně využívá jako měřítko kvality třídy) využívaným hodnotícím nástrojem je systém CLASS (Classroom Assessment Scoring System; Pianta, La Paro, & Hamre, 2008), který vychází z ekologických teorií, teorií připoutání a sociokulturních teorií. Tento hodnotící systém není ale příliš validní, podle většiny výzkumů jsou souvislosti mezi skóre CLASS a výsledky dětí slabé nebo nulové (Zaslow et. al., 2016; Mashburn, 2017).

Verze pro předškolní vzdělávání, CLASS Pre-K, se skládá z 11 dimenzí měřících čtyři složky kvality třídy: (1) emoční podpora (klíma třídy, citlivost učitele, ohled na názory žáků), (2) organizace třídy, (3) podpora výuky (rozvoj pojmů, jazykové modelování, kvalita zpětné vazby) a (4) výsledky žáků (zapojení žáků). Přestože validita a reliabilita tohoto nástroje byla prokázána především v USA (Pianta, La Paro, & Hamre 2008), několika výzkumy (finský výzkum – Pakarinen et al, 2024; německý výzkum: Stuck, Kammermeyer &, Roux, 2016) byla potvrzena vysoká validita a reliabilita ve vzdělávacím prostředí i mimo Spojené státy (Nores, Friedman-Krauss & Figueras-Daniel, 2022).

Mezi další pozorovací metody hodnocení kvality péče v rámci zařízení patří například (Barnes, 2001):

- Kvalita prostředí denní péče o děti (Quality of Day-Care Environment [QDCE]; Bradley, Caldwell, Fitzgerald, Morgan, & Rock, 1986),
- Inventář hodnocení kvality denní péče (Daycare Quality Assessment Inventory [DQAI]; Peterson & Peterson, 1986),
- Měřítko pozorování v předškolních třídách (Early Childhood Classroom Observation Scale [ECCOS]; Bredekamp, 1986),
- Hodnotící profil pro předškolní programy (Assessment Profile for Early Childhood Programs; Abbott-Shim & Sibley, 1987),
- Harmonogram zařízení péče o děti (Child Care Facility Schedule [CCFS], WHO, 1990).

Kvalitu předškolního vzdělávání můžeme také rozdělit na 4 subčásti:

- a) kvalita interakce,
- b) organizace aktivit (organizační formy, možnost volby),
- c) aktivity učitelů (instrukce),
- d) aktivity dětí (jak rozmanité jsou aktivity).

Kvalita interakcí je ovlivněna poměrem dětí a učitelů, počtem dětí, věkem dětí, vybavením třídy, vzděláním učitele a jeho odbornou kvalifikací, jazykovými kompetencemi a socioekonomickým statutem (Smidt & Embacher, 2020).

Jak je již zřejmé z nástrojů určených pro měření kvality, učitelé nepracují ve vakuu, ale jsou součástí širšího vzdělávacího systému. Kvalita třídy a pozitivní výsledky dětí jsou ovlivněny řadou dalších složek systému. I ti nejkvalifikovanější učitelé potřebují například odpovídající materiály, kurikulární podporu, kvalifikované asistenty pedagoga a fyzické prostředí, které odpovídá potřebám malých dětí. Dále potřebují správce a nadřízené, kteří podporují používání výukových postupů, jež jsou uznávány jako vedoucí k pozitivnímu vývoji malých dětí, a neustálý profesní rozvoj prostřednictvím mentoringu, monitorování a supervize (Early et al., 2007).

Kvalitní předškolní vzdělávání zvyšuje také šance dětí na školní úspěch, poskytuje motivaci k učení a přispívá k přijetí pozitivního postoje ke škole, jak bylo již rozebráno v první kapitole (Niikko & Havu-Nuutinen, 2009).

Dle výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2023/24 odpovídají dosahované výsledky vzdělávání u dětí výsledkům dle vzdělávacích programů a mají vzestupnou tendenci. Mateřské školy většinou respektovaly rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem aktérům vzdělávání. Setrvale velmi dobré hodnocení získává oblast prosociálního prostředí v mateřských školách – přátelské klima a empatický přístup. Přes současné různorodé složení skupin dětí a jejich rodin jsou školy většinou úspěšné při vytváření vstřícného a bezpečného prostředí, ve kterém se každé dítě cítí přijímáno a podporováno. Přetrvává schopnost ředitelů i pedagogů podílet se na vytváření pozitivních mezilidských vztahů a podporovat tak příjemné klima školy. To je podporováno i různými formami spolupráce MŠ a rodin dětí. Plánování vzdělávacího procesu v MŠ důsledně

vychází z RVP PV a ŠVP a respektuje obecná specifika dětí předškolního věku a holistické pojetí předškolního vzdělávání a školy svá ŠVP zpracovávají v souladu se strategií a koncepcí rozvoje školy.

Zpráva však poukazuje na několik přetrvávajících problémů. Klesá počet dětí, které dokončují poslední rok předškolního vzdělávání v mateřské škole, a roste počet těch, které se vzdělávají individuálně či v přípravných třídách základních škol. Podíl odkladů školní docházky zůstává vysoký (22,5 %). Nedostatek mladých učitelů způsobuje nepříznivou věkovou strukturu pedagogických kolektivů. Převládají tradiční výukové metody s nedostatečným důrazem na individualizovaný přístup, což omezuje rozvoj silných stránek dětí. Nedostatečně se uplatňuje formativní hodnocení a podpora samostatnosti dětí při řešení problémů. Slabá je rovněž podpora nadaných dětí a logopedická péče, přičemž vadná výslovnost komplikuje přechod do základního vzdělávání. Nedostatek odborných pracovníků ve školských poradenských zařízeních způsobuje dlouhé čekací lhůty na vyšetření a konzultace.

Další problém spočívá v nedostatečné práci s pedagogickou diagnostikou, což komplikuje individualizaci vzdělávání. V pedagogické diagnostice nejsou stanovovány záměry pro individuální rozvoj jednotlivců, snižuje se její funkčnost; systematicky je využívána k individualizaci vzdělávání jen asi ve třetině škol. Chybí systematické hodnocení výsledků dětí i vzdělávacího procesu na úrovni škol.

Závěrem zpráva upozorňuje na nárůst rizikového chování dětí, včetně agresivity a nevhodné komunikace s pedagogy. Školy by proto měly systematicky propojovat vzdělávací programy s prevencí rizikového chování a posilovat spolupráci s rodiči a odborníky.

2.4 Kurikulum předškolního vzdělávání ve vybraných zemích

Kurikulární rámce pro předškolní vzdělávání se po celém světě značně liší. Proto zde uvádíme tabulku, která představuje přehled o různých přístupech ke kurikulům v oblasti rané péče a vzdělávání (ECEC) a primárního vzdělávání v jednotlivých jurisdikcích v rámci OECD. Zabývá se tím, jak jsou definovány rámce kurikula v souvislosti s třemi klíčovými úrovněmi: ISCED 01 (raná péče o děti), ISCED 02 (předškolní vzdělávání) a ISCED 1 (primární vzdělávání). (OECD, 2019) Zatímco některé státy kladou důraz na integraci a

kontinuitu mezi předškolním a primárním vzděláváním, jiné jednotlivé fáze oddělují nebo nemají žádné standardizované kurikulum pro péči v raném věku. Tyto rozdíly jsou ovlivněny kulturními, historickými a politickými faktory. Zajímavé je, že je velmi málo dalších států v rámci OECD, které nemají žádné kurikulum pro úroveň ISCED 01. V České republice, Řecku, Portugalsku a Slovensku je příprava v nejranějších fázích života ponechána na rodinách nebo individuálních zařízeních bez jednotného vedení.

Srovnání rámců kurikula mezi jurisdikcemi v oblasti rané péče a vzdělávání (ISCED 01 a ISCED 02) a primárního vzdělávání (ISCED 1)

Typ rámců kurikula v jurisdikcích v oblasti ECEC (rané péče a vzdělávání) a primárního vzdělávání	ISCED 01 Raná péče a výchova dětí	ISCED 02 Předškolní vzdělávání	ISCED 1 Primární vzdělávání	Jurisdikce
Žádné kurikulum pro ISCED 01, ale kurikulum pro integrovanou péči a vzdělávání pro ISCED 02	Žádné kurikulum	Kurikulum pro péči a vzdělávání v ECEC	Kurikulum pro primární vzdělávání	Česká republika, Řecko, Portugalsko, Slovensko
Kurikulum v ECEC rozděleno do různých kurikul pro ISCED 01 a ISCED 02	Kurikulum pouze pro péči o děti	Kurikulum pro péči a vzdělávání v ECEC	Kurikulum pro primární vzdělávání	Belgie: Vlámský region, Kanada: Saskatchewan a Quebec ¹ , Japonsko, Korea, Turecko Rakousko, Belgie: Francouzský region, Chile, Kolumbie, Dánsko, Finsko , Německo: Berlín, Brémy, Dolní Sasko a Sársko, Maďarsko, Mexiko, Nový Zéland, Norsko, Slovinsko, Spojené království²: Anglie
Kurikulum pro předškolní vzdělávání integruje vzdělávání v ISCED 01 a 02 (jednotný nebo více dokumentů)	Kurikulum pro péči a vzdělávání	Kurikulum pro péči a vzdělávání	Kurikulum pro primární vzdělávání	
Jeden kurikulární dokument zahrnuje alespoň poslední rok	Velká rozmanitost v kurikulech pro péči/výchovu a	Kurikulum alespoň pro poslední rok ECEC a	Kurikulum alespoň pro poslední rok ECEC a	Austrálie: Victoria, Kanada: New Brunswick a Ostrov prince Edwarda, Itálie,

**Typ rámců kurikula
v jurisdikcích v
oblasti ECEC (rané
péče a vzdělávání) a
primárního
vzdělávání**

**ISCED 02 a první
rok ISCED 1**

**ISCED 01
Raná péče a
výchova dětí**

vzdělávání pro
ISCED 01
nebo žádné
kurikulum

**ISCED 02
Předškolní
vzdělávání**

první rok
primárního
vzdělávání

**ISCED 1
Primární
vzdělávání**

první rok
primárního
vzdělávání

Jurisdikce

Nizozemsko, Švédsko,
Švýcarsko, Spojené
království²: Wales a
Skotsko, Spojené státy:
New Jersey

Kanada: Alberta,
Britská Kolumbie,
Manitoba,
Newfoundland a
Labrador,
Severozápadní teritoria,
Nové Skotsko, Ontario
a Yukon, **Chorvatsko**
Německo: Bádensko-
Württembersko,
Bavorsko, Braniborsko,
Hesensko,
Meklenbursko-Přední
Pomořansko, Severní
Porýní-Vestfálsko,
Porýní-Falc, Sasko,
Sasko-Anhaltsko,
Šlesvicko-Holštýnsko a
Durynsko, Irsko³
Lucembursko, Polsko

**Existuje několik
rámců/dokumentů
kurikula, z nichž
alespoň jeden
zahrnuje přechod z
ISCED 02 na
ISCED 1**

Další kurikula nebo přílohy
(péče/výchova a vzdělávání)
jsou zavedeny od 0 let nebo
od 3/4/5 let v některých
jurisdikcích

Kurikulum
pro primární
vzdělávání

¹ Kanada má různá kurikula v jednotlivých provinciích/teritoriích.

² Spojené království zahrnuje Anglii, Wales, Skotsko a Severní Irsko, které mají odlišné systémy.

³ Irsko kombinuje kurikula pro rané vzdělávání a péči.

Vybrané země byly zvoleny na základě specifických charakteristik jejich předškolního vzdělávacího systému.

Švédsko a Finsko byly vybrány pro svou vysokou kvalitu předškolního vzdělávání, která je často uváděna jako mezinárodní vzor. Řecko bylo zahrnuto vzhledem k tomu, že raná

příprava dětí na vzdělávání je primárně ponechána na rodinách nebo individuálních zařízeních bez jednotného státního rámce, podobně jako v České republice. Osobní zkušenost s řeckým předškolním vzděláváním mi navíc umožňuje lépe analyzovat a interpretovat informace z jejich kurikula. Velká Británie byla vybrána z toho důvodu, že v praktické části bylo sledováno neškolské mezinárodní zařízení, které se řídí (spíše je inspirováno) britským kurikulem.

2.4.1 Švédsko

Organizační formy předškolního vzdělávání tvoří mateřské školy, zařízení denní rodinné péče, otevřené mateřské školy a předškolní třídy. Mateřské školy jsou určeny dětem od jednoho do pěti let. Obce jsou povinny zajišťovat aktivity v rámci předškolního vzdělávání. Hlavním cílem mateřské školy je vytvářet základ pro celoživotní učení a zajistit návaznost na základní školu. V kurikulu pro mateřské školy je věnována pozornost zájmům a potřebám dětí a hře v jejich rozvoji a učení (Ježková, Dvořák & Greger, 2019).

Cíle mateřských škol jsou rozděleny do dvou skupin: normy a hodnoty a vývoj a učení. V rámci norem a hodnot by měla každá mateřská škola usilovat o to, aby se u každého dítěte rozvíjely:

- otevřenost, respekt, solidarita a odpovědnost,
- schopnost brát ohled na situaci druhých a vcítit se do ní, stejně jako ochota pomáhat druhým,
- schopnost objevovat, promýšlet a vypracovávat své postoje k různým etickým dilematům a základním otázkám života v každodenní realitě,
- pochopení, že všichni lidé mají stejnou hodnotu nezávisle na sociálním původu a bez ohledu na pohlaví, etnickou příslušnost, náboženské či jiné přesvědčení, sexuální orientaci nebo funkční postižení,
- úcta ke všem formám života jakož i péče o své bezprostřední okolí (Skolverket, 2011).

Mateřská škola by se měla snažit zajistit, aby každé dítě:

- rozvíjelo svou identitu a cítilo se v bezpečí,
- rozvíjelo svou zvědavost a radost, stejně jako svou schopnost hrát si a učit se,

- rozvíjelo svou autonomii a důvěru ve své vlastní schopnosti,
- cítilo smysl pro účast ve své vlastní kultuře a rozvíjelo pocit a úctu k jiným kulturám,
- rozvíjelo svou schopnost fungovat jednotlivě i ve skupině, řešit konflikty a chápat práva a povinnosti, stejně jako přijímat odpovědnost za společná pravidla,
- rozvíjelo své motorické dovednosti, schopnost koordinace, uvědomění si vlastního těla a také chápání důležitosti udržování vlastního zdraví a pohody,
- osvojilo si a dokázalo rozlišovat odstíny významu v pojmech, vidělo souvislosti a objevovalo nové způsoby chápání okolního světa,
- rozvíjelo svou schopnost poslouchat, reflektovat a vyjadřovat své vlastní názory a snažilo se chápat perspektivy ostatních,
- rozvíjelo používání mluveného jazyka, slovní zásoby a pojmů, stejně jako schopnost hrát si se slovy, vyprávět něco, vyjadřovat své myšlenky, klást otázky a předkládat své argumenty a komunikovat s ostatními,
- rozvíjelo zájem o psaný jazyk a porozumění symbolům a jejich komunikačním funkcím,
- rozvíjelo zájem o obrázky, texty a různá média, stejně jako schopnost je využívat, interpretovat a o nich hovořit,
- rozvíjelo své kreativní schopnosti a schopnost vyjadřovat dojmy, myšlenky a zkušenosti v mnoha různých formách vyjádření, jako je hra, obrázky, píseň a hudba, tanec a drama,
- rozvíjelo své chápání prostoru, tvarů, umístění a směru a základních vlastností množin, kvantity, pořadí a číselných pojmů, také pro měření, čas a změnu,
- rozvíjelo svou schopnost používat matematiku k prozkoumávání, reflektování a testování různých řešení problémů, které si kladou samy a které jim kladou ostatní,
- rozvíjelo svou schopnost rozlišovat, vyjadřovat, zkoumat a používat matematické pojmy a jejich vzájemné vztahy,
- rozvíjelo své matematické dovednosti v předkládání a sledování důvodů,
- rozvíjelo svůj zájem a porozumění různým cyklům v přírodě a tomu, jak se lidé, příroda a společnost vzájemně ovlivňují,

- rozvíjelo své chápání vědy a vztahů v přírodě, stejně jako znalostí o rostlinách, zvířatech a také jednoduchých chemických procesech a fyzikálních jevech,
- rozvíjelo svou schopnost rozlišovat, prozkoumávat, dokumentovat, klást otázky a hovořit o vědě,
- rozvíjelo svou schopnost identifikovat technologie v každodenním životě a zkoumat, jak jednoduché technologie fungují,
- rozvíjelo svou schopnost stavět, vytvářet a konstruovat pomocí různých technik, materiálů a nástrojů,
- s mateřským jazykem jiným než švédštinou rozvíjelo svou kulturní identitu a schopnost komunikovat jak ve švédštině, tak ve svém mateřském jazyce (Skolverket, 2011).

Předškolní třída je určena pro šestileté děti a každá obec je povinna zřídit alespoň jednu jednoletou předškolní třídu (Ježková, Dvořák & Greger, 2019). Prostřednictvím vzdělávacího programu pro předškolní třídu by měly být dětem vytvořeny podmínky pro rozvoj klíčových dovedností a schopností, které je připraví na další vzdělávání i život. Program se zaměřuje na:

- Objevování a kreativitu: děti by měly mít možnost zkoušet nové věci, realizovat své nápady a hledat řešení různých problémů.
- Spolupráci a empatii: učí se budovat dobré vztahy, spolupracovat a respektovat ostatní díky demokratickému a empatickému přístupu.
- Komunikaci: rozvíjejí dovednosti vyjadřovat se ústně i písemně v různých situacích a pro různé účely.
- Kreativitu a estetiku: mají prostor tvořit a vyjadřovat se prostřednictvím výtvarných, hudebních nebo jiných estetických forem.
- Matematické myšlení: učí se používat matematické pojmy a logické uvažování při řešení problémů a komunikaci.
- Zkoumání světa: získávají schopnost objevovat a popisovat přírodní jevy, technologie a společenské vztahy.
- Pohyb a zdraví: rozvíjejí pohybové dovednosti a učí se chápat, co ovlivňuje jejich zdraví, životní pohodu a kvalitu života (Skolverket, 2018).

Hlavní obsah kurikula je rozdělen do pěti oblastí, které pokrývají široké spektrum dovedností a znalostí:

- Jazyk a komunikace – zaměřeno na rozvoj vyjadřovacích a komunikačních dovedností.
- Kreativní a estetické formy exprese – zahrnující umělecké a tvůrčí aktivity.
- Matematické uvažování a formy exprese – budování základů logického a abstraktního myšlení.
- Příroda, technologie a společnost – objevování světa kolem nás a pochopení jeho fungování.
- Hry, fyzické aktivity a pobyt v přírodě – rozvoj tělesné zdatnosti, radost z pohybu a poznávání přírody (Skolverket, 2018).

Tento přístup nabízí dětem vyvážený a komplexní základ, který podporuje jejich všestranný rozvoj a připravuje je na budoucí vzdělávací i životní výzvy.

2.4.2 Finsko

Dle finského kurikula je předškolní vzdělávání založené na učebních plánech, které podporují růst, rozvoj a vzdělávací potenciál dětí ve skupině vrstevníků. Provoz je plánován s ohledem na dítě a jeho úkolem je posilovat pozitivní sebepojetí dětí a jejich pojetí sebe sama jako žáka. V předškolním vzdělávání mají děti příležitost zapojit se do rozmanitých interakcí a posilovat své sociální dovednosti. Cílem předškolního vzdělávání je zlepšit schopnost dítěte učit se. Předškolní vzdělávání může probíhat ve finštině nebo švédštině, ale předškolní vzdělávání ve švédštině není dostupné ve všech lokalitách. Předškolní vzdělávání je bezplatné. Pokud je předškolní vzdělávání vzdáleno více než pět kilometrů, má dítě nárok na bezplatnou dopravu (Ministry of Education and Culture, @2022).

Ačkoli finští učitelé musí dodržovat národní základní kurikulum, mají při jeho implementaci velkou míru autonomie. Učitelé mohou sami volit metody a materiály i metodiky hodnocení (Haapaniemi, Venäläinen, Malin & Palojoki, 2021 in Pakarinen, et. al., 2024). Ve Finsku neexistují třídní inspektoři ani supervizoři, ale ředitelé škol působí jako pedagogičtí vůdci a poskytují učitelům důvěru a řízení namísto kontroly. Učitelé jsou povzbuzováni ke

spolupráci se svými kolegy, neustále se vzájemně mentorují a radí si (Haapaniemi, Venäläinen, Malin, Palojoki, 2021 in Pakarinen, et. al., 2024).

2.4.3 Řecko

Rámcový tematický vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a příslušné národní kurikulum určují pokyny pro organizaci a rozvoj aktivit v těchto oblastech: jazyk, matematika, environmentální studium, tvorba a exprese, informační a komunikační technologie.

Ministerským rozhodnutím Φ.80378/ΓΔ4/2021 se od školního roku 2021/22 zavádí do povinného dopoledního programu mateřských škol v zemi anglický jazyk prostřednictvím tvůrčích činností zážitkového charakteru. Zavádění anglického jazyka probíhá prostřednictvím zajištění učitelů anglického jazyka na dvě vyučovací hodiny týdně v každém oddělení povinného dopoledního programu předškolních zařízení, a to ve spolupráci s učitelkou mateřské školy daného oddělení. Cílem je také posílit vícejazyčné povědomí, interkulturní komunikaci a formování identity aktivního občana v moderní multikulturní společnosti (Eurydice, @2024).

Vzdělávání v mateřské škole je realizováno prostřednictvím takzvaných „programů“. Tyto programy nejsou považovány za samostatné vyučovací předměty. Cílem těchto programů je zajistit všestranný rozvoj dítěte s ohledem na jeho fyzické, emocionální, sociální a kognitivní dovednosti. Programy jsou koncipovány na základě témat, která vyvolávají zájem dítěte, a zároveň využívají pedagogické postupy. Klíčovými složkami realizovaných programů jsou tematické a projektové vyučování. Důraz je kladen na interdisciplinární a holistický přístup k poznání a také na využívání dětské zvědavosti a nápadů pro vedení procesu učení. Neexistují žádné specifické učební osnovy, jako je tomu v základním a středním školství (Eurydice, @2024).

Cílů kurikula pro předškolní vzdělávání je dosahováno navrhováním a rozvíjením volných a organizovaných herních aktivit, které jsou zaměřeny na podporu aktivního, prožitkového a kooperativního učení. Tyto činnosti by měly zohledňovat potřeby, zájmy, kompetence, již existující znalosti, sklony a specifika žáků i individuální tempo učení každého žáka. Snaží se o interdisciplinární a mezitematický přístup k problematice a prostřednictvím procesu zaměřeného na studenty je podporováno tvůrčí a svobodné vyjadřování (Eurydice, @2024).

Kurikulum pro předškolní vzdělávání podporuje samostatnost dětí, aby se naučily koexistovat, spolupracovat a využívat znalosti a dovednosti, které jsou spojeny s různými kognitivními oblastmi, ale které přispívají k jejich kognitivnímu, sociálnímu, emocionálnímu a fyzickému rozvoji (Eurydice, @2024). Navzdory svým nárokům na integrované učení se však předškolní kurikulum zaměřuje na odlišné obory předmětového učení se zvláštním důrazem na kognitivní rozvoj a se značným počtem cílů (více než sto cílů). Předškolní kurikulum tedy poskytuje pokyny pro plánování a rozvoj aktivit v následujících pěti školních učebních oblastech: jazyk, matematika, environmentální studia, tvorba a vyjadřování (prostřednictvím výtvarného umění, dramatu, hudební výchovy, tělesné výchovy) a informatika (Sofou & Tsafos, 2009).

Učitel vytváří vhodné podmínky pro zajištění podnětů a předpokladů k učení pro všechny děti v atraktivním, bezpečném, přátelském a na podněty bohatém prostředí, aby byla zajištěna motivace a podmínky k učení. Role učitele je klíčová, neboť pomáhá, zprostředkovává a vede ke spolupráci, čímž usnadňuje a podporuje celý proces učení (Eurydice, @2024). Ke kurikulu předškolního vzdělávání byla vydána také Příručka pro předškolní učitele a učitele předškolních zařízení, která má učitele provázet při zavádění kurikula. Příručka obsahuje teoretickou a metodickou podporu, včetně základních teoretických principů, které podmiňují vnímání učebního a vyučovacího procesu v novém předškolním kurikulu, popis očekávané role učitele mateřské školy, nácvik procesu hodnocení dětí a vzdělávání, návrhy na efektivní komunikaci s rodiči a pokyny pro vytvoření vhodného vzdělávacího prostředí. Dokument však většinou obsahuje pokyny pro výuku pěti výše popsanych vzdělávacích oblastí a příklady dobré praxe rozvoje a plánování aktivit, které byly realizovány v řeckých mateřských školách (Sofou & Tsafos, 2009).

2.4.4 Velká Británie

Všechny školy ve Velké Británii se řídí programem Early Years Foundation Stage (EYFS), který stanovuje standardy pro kvalitní vzdělávání a rozvoj dětí v raném věku. Tento rámec určuje principy, cíle, obsah, podmínky a formy předškolního vzdělávání, stejně jako požadavky na zdraví a bezpečnost dětí. EYFS identifikuje sedm oblastí vzdělávání a rozvoje, které musí učitel zahrnout do své práce. Tyto oblasti jsou navzájem propojené a všechny jsou klíčové pro celkový rozvoj dítěte.

Primární oblasti představují základ pro učení a utváření vztahů a jsou nezbytné pro rozvoj dětí ve všech dalších oblastech:

- komunikace a jazyk,
- tělesný vývoj,
- osobnostní, sociální a emocionální rozvoj.

Na tyto hlavní oblasti navazují čtyři specifické oblasti, které je rozvíjejí a zároveň podněcují dětskou zvědavost a radost z poznávání:

- čtenářská gramotnost – zahrnuje základy čtení a psaní,
- matematika – zaměřuje se na počítání, řešení problémů a základní matematické pojmy,
- chápání světa – rozšiřuje znalosti o prostředí, technologiích a různých kulturách,
- expresivní umění a design – podporuje kreativitu prostřednictvím umění, hudby a dalších forem vyjádření.

Tento komplexní přístup zajišťuje, že děti získávají pevné základy nejen pro další vzdělávání, ale i pro svůj osobní a sociální rozvoj. Program klade důraz na podporu dětského potenciálu, individuální přístup a vytváření podnětného prostředí, které stimuluje učení i zkoumání (Department for Education, 2024).

V novém dokumentu „Development Matters: Non-statutory curriculum guidance for the early years foundation stage“ (Department for Education, 2024) je představen rámec pro podporu odborníků pracujících s dětmi v raném věku, který slouží jako vodítko při tvorbě efektivního vzdělávacího programu vycházejícího ze silných stránek a individuálních potřeb dětí. Development Matters je určen všem odborníkům v raném věku, vychovatelkám a pracovníkům v jeslích, mateřských školách a školních třídách. Tento dokument pomáhá učitelům ve vytváření efektivního vzdělávacího programu pro děti předškolního věku, který vychází ze silných stránek dětí a bude odpovídat potřebám dětí. V dokumentu je popsáno, co by u každé oblasti z EYFS měli učitelé pozorovat, co se dítě učí a jak by měli toto učení podporovat. Instrukce jsou rozděleny pro tři věkové skupiny: 0–3 roky, 3–4 roky a 5 a více let.

Z porovnání jednotlivých zahraničních přístupů vyplývá, že i přes rozdíly v legislativních rámcích a kulturním kontextu je patrná společná snaha o podporu celostního rozvoje dítěte, individuálního přístupu a propojení hry s učením.

Švédsko klade důraz na hodnotové ukotvení, rovnost a všestranný rozvoj prostřednictvím jasně strukturovaných cílů. Finsko vyzdvihuje autonomii učitele, důvěru a spolupráci namísto inspekčního dohledu, přičemž vzdělávání je orientováno na dítě a jeho seberozvoj. Řecký systém staví na tematických a projektových metodách, podpoře tvořivosti a interdisciplinárním přístupu s důrazem na učitele jako facilitátora učení. Britský rámec EYFS pak představuje komplexní systém raného vzdělávání rozčleněný do sedmi oblastí rozvoje, kde je důraz kladen na individuální potřeby dětí, bezpečné prostředí a propojení vzdělávání s praxí.

Tyto zahraniční inspirace ukazují různé cesty, jak strukturovat předškolní vzdělávání tak, aby respektovalo vývojová specifika dítěte a připravilo jej nejen na školní docházku, ale i na život v měnící se společnosti.

2.5 Návaznost kurikula předškolního vzdělání na kurikulum primárního vzdělávání

Soulad kurikula mezi předškolním vzděláváním a základní školou má zásadní význam pro zajištění kontinuity a pokroku ve vzdělávacích zkušenostech dětí. Dobře strukturované kurikulum napomáhá plynulému přechodu z předškolního vzdělávání do základního vzdělávání tím, že staví na základních dovednostech získaných v předškolním vzdělávání a řeší potřeby dětí při přechodu do formálnějšího vzdělávacího prostředí.

Přechod z předškolního vzdělávání na základní školu je klíčovým milníkem v životě dítěte, který může významně ovlivnit jeho další rozvoj. Kontinuita a propojení učebních osnov mohou tento přechod usnadnit. Dobře zvládnuté přechody mají zásadní vliv na pohodu dětí, pomáhají zachovat přínosy předškolního vzdělávání, připravují děti na školní prostředí i životní výzvy a zároveň mohou zlepšit rovnost ve vzdělávacích výsledcích (OECD, 2019).

Navrhování a realizace strategií pro zajištění hladkého přechodu a návaznosti mezi těmito stupni vzdělávání je často v kompetenci regionálních nebo místních orgánů a poskytovatelů vzdělávání. Tento decentralizovaný přístup umožňuje flexibilitu, která zohledňuje specifické

potřeby a podmínky jednotlivých komunit. Na druhou stranu však může komplikovat monitorování a hodnocení míry návaznosti mezi kurikuly předškolního a základního vzdělávání (OECD, 2019).

Rozdíly v cílech a zaměření předškolního a základního vzdělávání mohou ztěžovat sladění učebních osnov. Cíle se mohou pohybovat od dovedností, které vzdělávací systém podporuje, přes zajištění vhodného vzdělávacího prostředí až po dlouhodobá očekávání zaměřená na rozvoj a učení dítěte. Tyto rozdíly ovlivňují způsob, jakým jednotlivé jurisdikce navrhuji, sladí či integrují učební osnovy pro oba vzdělávací stupně (OECD, 2019).

I přestože vzdělávací oblasti nemusí být ve všech kurikulech zcela totožné, mohou být společné cíle stanovené v kurikulárních rámcích klíčové pro podporu kontinuity. Sladění základních cílů nebo tematických okruhů napříč předškolním a základním vzděláváním může vytvořit soudržný vzdělávací systém, který podporuje přirozený přechod dětí mezi těmito stupni (OECD, 2019).

Výzkum provedený OECD (2019) zkoumal sedm jurisdikcí: Japan, Luxembourg, New Jersey (USA), New Zealand, Norway, Scotland (Velká Británie) a Victoria (Austrálie):

- Japonsko zavedlo opatření pro usnadnění přechodu dětí z předškolního vzdělávání (ECEC) na základní školu, přičemž existují čtyři různé kurikulární rámce pro děti ve věku 0–8 let. Místní úřady mají autonomii při vývoji strategií pro usnadnění přechodu, jako je „Approach“ kurikulum v ECEC a „Start“ kurikulum na základní škole, které využívá známé metody výuky. V roce 2017 byla provedena revize kurikul, která zdůraznila společné kompetence pro hladký přechod mezi vzdělávacími úrovněmi.
- V Lucembursku existují dva integrované kurikulární rámce: jeden pro formální vzdělávání dětí ve věku 3–12 let a druhý pro neformální vzdělávání dětí od narození do 12 let. Tato kurikula se vzájemně doplňují a zajišťují kontinuitu učení.
- Ve Spojených státech, kde neexistuje národní vzdělávací systém, má New Jersey systém předškolního vzdělávání pro děti ve věku 3–4 let, který se zaměřuje na kvalitu a podporu rané gramotnosti. Od roku 2002 byla zavedena strategie P-3 pro sladění standardů učení.

- Nový Zéland má kurikulum pro děti ve věku 0–5 let (Te Whāriki), které je sladěno se školním kurikulem, a klade důraz na kontinuitu vzdělávání.
- Norsko se zaměřuje na sladění kurikul mezi ECEC a základním vzděláváním, přičemž poslední revize kurikula z roku 2017 zdůraznila spolupráci s rodiči a podporu přechodu na základní školu.
- Ve Skotsku pokrývá Curriculum for Excellence děti od 3 do 18 let a integruje vzdělávání a péči o děti před školou.
- V Austrálii, konkrétně ve Victorii, existují dvě překrývající se kurikula, která se zaměřují na kontinuitu učení a podporu přechodu mezi ECEC a základní školou.

Zatímco některé země, jako Skotsko a Nový Zéland, mají integrované kurikulum, Česká republika má samostatné rámcové programy pro každou vzdělávací úroveň, což může vést k méně plynulému přechodu mezi předškolním a základním vzděláváním. Přechod mezi předškolním a základním vzděláváním je v České republice podporován různými adaptačními programy, přípravnými třídami a spoluprací mezi mateřskými a základními školami. Ovšem nejedná se o systematicky jednotný přístup jako v některých jiných zemích, kde existují specifická kurikula zaměřená na přechodové období. Přístup ČR k přechodu mezi předškolním a základním vzděláváním se vyznačuje oddělenými kurikulárními dokumenty s určitou mírou flexibility na místní úrovni, avšak méně strukturovanými přechodovými opatřeními ve srovnání například s Japonskem, Skotskem či Novým Zélandem.

Cíle předškolního a základního vzdělávání se často liší. Tyto rozdíly mají vliv na to, jak se v jurisdikcích píší a strukturují kurikula pro obě prostředí. Cíle se mohou týkat dovedností, které by měl vzdělávací systém u dětí podporovat (např. Norsko, Skotsko), nebo toho, jak by měl systém dětem zajistit odpovídající vzdělávací prostředí (např. Lucembursko). Cíle se mohou zaměřit také na výsledky, kterých děti v budoucnu dosáhnou (např. Japonsko, Nový Zéland, Skotsko), jako je rozvoj životních dovedností nebo příprava na to, aby se staly aktivními členy společnosti. Existují jurisdikce, které mají společné cíle pro předškolní výchovu a základní vzdělávání (např. Norsko, Skotsko), zatímco jiné mají diferencované cíle pro různé úrovně vzdělávání (např. Japonsko, Victoria [Austrálie]).

3 Přejchod na základní školu

Přejchod na základní školu je proces, který probíhá od doby, kdy se děti začínají připravovat na nástup do školy, až do doby, kdy se přizpůsobí školnímu životu (Sayers, West, Lorains, Laidlaw, Mooreand & Robinson, 2012).

Přejchod z mateřské školy do základní školy je pro dítě důležitým životním milníkem, kdy se mění jeho sociální role, postavení a identita, přicházejí nové povinnosti a rutiny, mění se proces učení, zvyšují se nároky na akademické dovednosti, disciplínu a samostatnost. Přesto se mu v České republice nevěnuje příliš velká pozornost.

Četné studie ukazují, že pozitivní zkušenost s tímto důležitým přechodem je prediktorem budoucího úspěchu z hlediska sociálních, emocionálních a akademických výsledků.

Dalšími specifickými výhodami pozitivní zkušenosti s přechodem do základní školy jsou dle Nolan et. al, 2009 in Sayers, West, Lorains, Laidlaw, Mooreand & Robinson, 2012:

- Děti se cítí ve školním prostředí bezpečně, jistě a podporované.
- Děti vykazují ve školním prostředí sociální a emocionální odolnost.
- Děti mají pocit sounáležitosti se školní komunitou.
- Děti mají pozitivní vztahy s pedagogy a ostatními dětmi.
- Děti se cítí pozitivně jako žáci.
- Děti projevují dispozice k učení.
- Rodiny mají přístup k informacím souvisejícím s přechodem do školy, které jsou přizpůsobeny jejich potřebám.
- Rodiny jsou zapojeny do spolupráce se školou.
- Vztahy mezi rodinou a školou jsou respektující, vzájemné a vstřícné.
- Pedagogové jsou připraveni a jsou si jisti, že mohou vhodně plánovat nástup dětí do školy.
- Děti jsou připraveny na to, aby se mohly učit.

Ve studii efektu přechodových praktik Schulting, Malone, & Dodge (2005) zjistili, že pokud se ve školách využívaly metody a aktivity, které pomáhaly dětem s přechodem z mateřské do základní školy, dosahovaly děti lepších akademických výsledků (především v čtení a počítání). Tento efekt byl ještě umocněn, pokud se jednalo o děti z rodin s průměrnými či

nízkými příjmy. Děti z nízkopříjmových rodin mají z těchto aktivit větší prospěch, protože jim pomáhají překonávat bariéry spojené s přechodem do školy a zvyšují jejich šance na dosažení lepších akademických výsledků. Tyto děti často zažívají méně plynulé přechody, a proto jim přechodové aktivity poskytují potřebnou podporu.

Přechodové praktiky (aktivity a metody, které jsou využívány při přechodu z mateřské do základní školy) pomáhají dětem adaptovat se na nové prostředí a podporují je v přechodu z mateřské do základní školy.

Dle australské studie (Sayers, West, Lorains, Laidlaw, Moore & Robinson, 2012) mohou přechod ze základní do mateřské podporovat například:

- vzájemné návštěvy dětí v různých předškolních zařízeních a na základních školách,
- vzájemné návštěvy pedagogů v různých předškolních zařízeních a na základních školách,
- předávání informací o dětech a společné schůzky mezi učiteli předškolních institucí a základních škol,
- společný profesní rozvoj pro učitele v mateřských i základních školách,
- „buddy programy“ (dítě, které nastupuje do prvního ročníku, má přiděleno starší dítě, které mu pomáhá),
- rodičovské skupiny pro rodiče dětí, které nastupují do prvních tříd,
- strategie zapojení rodin přizpůsobené potřebám rodin; konzistentní informování rodin o přechodu – sdílení kalendářů, informačních balíčků týkajících se významu přechodu do základní školy,
- vývojově vhodné vzdělávací metody, využívání učení formou hry.

Ideálními podmínkami pro úspěšnou adaptaci na základní školu je neformální, individuální a procesně orientovaný přístup k výuce a učení; důraz na zvyšování samostatnosti dětí a zlepšování vztahů s vrstevníky a učiteli, kteří by měli znát potřeby dětí a být k nim citliví a program zapojení rodičů, kde jsou jasně vymezeny role a povinnosti (Clarke & Sharpe, 2003).

Přechodové praktiky také zvyšují rodičovskou angažovanost, protože zapojují rodiče a zvyšují jejich účast na školním životě dětí. Zjištění dále potvrzují význam budování vztahů

a zavádění strategií podporujících zapojení rodičů v přechodném období, neboť se zdá, že zapojení rodičů v počátcích vzdělávání dítěte je klíčové pro podporu budoucího zapojení rodičů do školní docházky jejich dětí (Schulting, Malone & Dodge, 2005). Rodiče, kteří jsou zapojeni do procesu přechodu z mateřské do základní školy, také vykazují vyšší rodičovskou self-efficacy, dokázali se lépe vyrovnat s výzvami, které přechod přináší, častěji vyjadřovali důvěru ve schopnost dítěte zvládnout přechod, zapojovali se do přípravy na školní aktivity, modelovali a posilovali pozitivní přístup ke škole, udržovali důsledný ranní a večerní režim a zvládali běžné problémy s přizpůsobením, které děti v přechodném období zažívají (Giallo, Treyvaud, Matthews, & Kienhuis, 2010).

Příprava na základní školu

Primárním posláním mateřských škol je systematická podpora celostního rozvoje dítěte a kultivace jeho individuálního potenciálu v souladu s jeho potřebami, zájmy a vývojovými specifiky. Nedílnou součástí tohoto procesu je i příprava na školní docházku, která je chápána v širším kontextu jako příprava na život v sociálním a vzdělávacím prostředí. Tato příprava je realizována prostřednictvím každodenního pedagogického působení mateřské školy, přičemž klíčovou roli v zajištění kvality a komplexnosti vzdělávacího procesu sehrává učitelka mateřské školy, která nese profesní odpovědnost za jeho plánování, realizaci i hodnocení.

Dle australské teorie se mají vzdělavatelé v předškolním vzdělávání a rodiče zaměřovat na následující dovednosti dětí před přechodem do základní školy:

- Klíčové dovednosti, znalosti a dispozice, které podporují sociální a emocionální dovednosti dětí, včetně budování vztahů, dovedností přátelství, sdílení a střídání, zvládání chování a komunikačních dovedností.
- Dovednosti pro osamostatnění včetně dovedností pro svépomoc, zodpovědnost, rozhodování a rozvíjení porozumění společenským pravidlům.
- Dovednosti učení včetně rozvoje soustředění, dovedností naslouchat, dodržovat pokyny a rozvíjet praktický přístup k učení (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011 in O’Kanne, 2016).

Ačkoli se v teorii uvádí důraz na výše uvedené dovednosti, v některých případech je patrný také důraz na více akademické dovednosti. Například v USA jsou „dovednosti související se školou“, chování, jako je přizpůsobení se školnímu režimu, práce ve velkých skupinách, přijímání pokynů od učitele a setrvání u konkrétních zadaných úkolů označovány za důležité pro předškolní praktiky a učitele základních škol (Hatcher, Nuner & Paulsel, 2012 in O’Kanne, 2016). Význam, který rodiče přikládají znalostem a akademickým dovednostem, byl pozorován i v dalších studiích v zemích, jako je Německo (Arndt et al. 2013 in Correia & Marques-Pinto, 2016), Jižní Afrika (Margetts a Phatudi 2013 in Correia & Marques-Pinto, 2016) a Čína (Chun 2003 in Correia & Marques-Pinto, 2016). Na rozdíly mezi postupy a názory učitelů v mateřských a základních školách poukázala také studie na Islandu, v níž byly zdůrazněny rozdíly mezi vnímáním míry kontroly, kterou mají děti nad svým učením, přičemž učitelé v mateřských školách vykazovali větší tendenci k posilování postavení dětí (Einarsdottir 2006 in Correia & Marques-Pinto, 2016). V jiné studii na Novém Zélandu rodiče oceňovali vyšší míru strukturovanosti předškolního vzdělávání jako prostředek přípravy dětí na školu a zajištění určité úrovně kontinuity, například v jejich zavedených rutinních postupech nebo kladením většího důrazu na kognitivní rozvoj (Peters 2000 in Correia & Marques-Pinto, 2016). V samotné studii popisují Correia & Marques-Pinto (2016) rozdíly v předpokladech a očekáváních učitelů mateřských a základních škol od přípravy na základní školu. Učitelé v mateřských školách kladli důraz zejména na motivaci k učení. Učitelé v základních školách kladli důraz na oblast chování spojenou se sebekontrolou a seberegulačními dovednostmi, které žákům umožňují dodržovat pravidla třídy, usměrňovat pozornost a zvládat emoce při odloučení od rodičů.

Dle ČŠI (2024) zůstává systémová návaznost mezi předškolním a základním vzděláváním nedostatečně propracovaná, přestože byla zavedena opatření ke snížení počtu odkladů školní docházky. Tato opatření včetně povinného předškolního vzdělávání či změny termínu zápisů do ZŠ však zatím nepřinesla výraznější výsledky. Klíčovým faktorem úspěšného přechodu dětí z MŠ do ZŠ je vyváženost mezi školní připraveností dítěte a schopností školy přizpůsobit se individuálním rozdílům ve vývoji dětí. Ředitelé MŠ sice deklarují širokou podporu plynulého přechodu do ZŠ, například prostřednictvím rozvoje předškolních dovedností (92 % MŠ), avšak problémové a situační učení, které významně rozvíjí logické

myšlení a spolupráci, je podporováno jen u poloviny škol. Přestože 93 % MŠ uvádí podporu samostatnosti dětí, pedagogové ZŠ vnímají mezi žáky výrazné rozdíly právě v této oblasti.

V České republice je toto nově ošetřeno v revizi RVP, která se na oblast přechodu do základního vzdělávání více zaměřuje. Nevíme však, jak bude probíhat její implementace. „RVP PV definuje pojetí a cíle předškolního vzdělávání, vymezuje klíčové kompetence a jim odpovídající vzdělávací strategie, určuje vzdělávací obsah. Na tyto atributy předškolního vzdělávání plynule navazuje základní vzdělávání, které zejména ve svém počátku uplatňuje stejné vzdělávací strategie. Tím umožňuje dítěti postupně se adaptovat na změnu prostředí, přijímat nové povinnosti a výzvy, přijmout sociální roli žáka. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je tato návaznost podchycena v klíčových kompetencích, základních gramotnostech, vzdělávacích oblastech a průřezových tématech. Očekávané výsledky učení v klíčových kompetencích a vzdělávacích oblastech z RVP PV dávají učitelům v 1. ročníku základní školy představu o tom, k čemu jsou děti v předškolním vzdělávání vedeny a co obvykle na vstupu do základního vzdělávání dokážou. Učitel na tyto výsledky navazuje s respektem k jejich aktuálním potřebám, možnostem a zájmům.“ (RVP PV, 2025, s. 11)

V revidovaném RVP PV jsou u každého z očekávaných výsledků učení přidány následující očekávané výsledky učení z RVP ZV, které propojenost těchto dokumentů dále prohlubují a pomáhají učitelům v předškolním vzdělávání uvědomit si, kam směřuje v širším kontextu.

3.1.1 Přípravenost a zralost

Thorová (2015 in Vítová, Maněnová & Wolf, 2021) definuje školní zralost jako předpoklady související s biologickým zráním organismu a školní připravenost jako dovednosti získané výchovou, tj. vlivem okolního prostředí.

Školní zralost lze chápat jako dosažení takového vývoje, kdy je dítě schopné se bez výraznějších obtíží zapojit do výchovně-vzdělávacího procesu. Zahrnuje fyzický stav, poznávací schopnosti, pracovní výkonnost a zralost osobnosti dítěte. Tyto faktory jsou vzdělávacím procesem ovlivnitelné jen minimálně (Bednářová & Šmardová, 2010).

Mezi faktory ovlivňující školní zralost patří věk dítěte při nástupu do školy, úroveň řečových dovedností, schopnost učit se, intelektové předpoklady, pracovní vytrvalost,

psychomotorické tempo, schopnost koncentrace, dovednost prosadit se, kvalita grafického projevu a zdravotní stav (Mertin & Gilleronová, 2015). Mezi individuálními charakteristikami dítěte (např. jeho znalostmi a fyzickým, kognitivním, jazykovým, behaviorálním, sociálním a emocionálním vývojem a kompetencemi) a jeho prostředím (včetně domova, školy a širší komunity) existují složité interakce, které mohou ovlivnit přechod a přizpůsobení se škole (Dockett & Perry, 2001; Ladd, et al., 2006 in Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S, 2011).

Školní připravenost se pak vztahuje k celkovým předpokladům dítěte pro vstup do školy. Jedná se o kombinaci individuálních charakteristik dítěte, kvality domácího prostředí, očekávání rodičů a požadavků školy (Mertin & Gilleronová, 2015). Dítě by mělo být schopno praktické i sociální samostatnosti, emoční stability, bezproblémové komunikace, zvládnutí základních logických operací, soustředění a řešení problémů (Dandová et al., 2018). Mashburn a Pianta (2006 in Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S, 2011) prosazují model „školní připravenosti“, který ji chápe jako funkci sítě vztahových procesů mezi lidmi (např. dětmi, učiteli, rodiči a dalšími pečovateli), prostředím (např. domovem, školou a péčí o děti) a institucemi (např. komunitami, sousedstvím a vládou). Jako takové identifikují sociální vztahy, které si děti vytvářejí s vrstevníky, rodiči, pečovateli a učiteli, jako primární mechanismy, jejichž prostřednictvím děti získávají kompetence související se školní připraveností. Při navrhování intervencí na podporu školní připravenosti je nezbytné zohlednit zprostředkující roli ekologického kontextu a následně začlenit strategie, které budují a posilují vztahy mezi dětmi a dospělými odpovědnými za jejich péči a vzdělávání, jako jsou například rodiče, opatrovníci a učitelé (Mashburn & Pianta, 2006 in Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S, 2011).

Britská zpráva (The State of Education Survey, 2016) provedla průzkum mezi více než 2000 vedoucími pracovníky a řediteli škol ve Spojeném království a zjistila, že v systému základních škol více než třetina dotázaných uvedla, že téměř 50 % dětí přicházejících do jejich škol není připraveno na školu. Jako hlavní problémy byly uváděny nedostatečné sociální dovednosti (79 %), opožděná řeč (78 %) a nedostatek sebeobslužných dovedností a odolnosti (69 %). Tyto dovednosti úzce korespondují s dovednostmi, které jsou v mezinárodním měřítku označovány za důležité pro děti tohoto věku, a s dovednostmi

identifikovanými v irském kontextu v následující části zprávy. Nicméně 58 % dotázaných také uvedlo, že žáci přicházejí s nižšími „čtenářskými dovednostmi“, než by se očekávalo; 56 % zdůraznilo „úroveň psaní“ a 55 % bylo zklamáno „matematickými dovednostmi“. Jedná se ale o skupinu dětí ve věku od 4 do 5 let.

Při hodnocení školní zralosti a připravenosti je zásadní brát v potaz, na co má být dítě připraveno. Úspěch dítěte ve škole často závisí na charakteru školy a přístupu učitele. Děti s méně rozvinutými akademickými dovednostmi mohou uspět ve třídách, kde učitel přizpůsobuje výuku jejich potřebám, zatímco v rigidně vedené třídě mohou mít problémy (Stipek, 2019).

V českém školství stále dominuje tradiční medicínský přístup k hodnocení školní zralosti, kdy se posuzuje, zda je dítě „zralé“ či nikoliv. Tento pohled však opomíjí přizpůsobení školy potřebám dítěte a často vede k odkladům školní docházky. Moderní přístupy běžné v evropském standardu zdůrazňují nutnost připravit nejen dítě na školu, ale i školu na různé vývojové úrovně dětí (Mertin & Gillernová, 2015). Langmeier a Krejčíková (2006) navrhuji spíše koncept „zralosti školy“ nebo „zralosti učitele“, než aby se důraz kladl pouze na dítě. Kvalitní učitel a flexibilní škola dokážou integrovat i děti, které se mohou jevit jako méně připravené.

V souladu s tím Broström (2000 in Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S, 2011) tvrdí, že je třeba nejen pomoci dětem, aby byly „připraveny na školu“, ale že **školy musí usilovat o to, aby byly „připraveny na dítě“** a byly schopny vhodně podpořit přechod dítěte z domova nebo z mateřské do základní školy (vytvořením přívětivého prostředí pro rodiny a děti a zajištěním vhodné komunikace mezi domovem a školou před i po přechodu dítěte do školy) a byly schopny uspokojit psychické a fyzické potřeby dítěte perspektivám a zájmům s cílem vytvořit pocit „zapadnutí“ do nového školního prostředí a pocit sounáležitosti, pohody a schopnosti uspět.

„Připravené školy“ jsou synonymem pro flexibilní, přizpůsobivé a podpůrné prostředí vedené silným vedením a pozitivními vztahy, které reaguje na potřeby dětí, jež školu navštěvují, a usnadňuje zapojení rodiny a propojení s místním prostředím před nástupem do školy a širší komunitou (Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S, 2011). Ve skutečnosti je tedy „školní připravenost“ vícerozměrný vztahový koncept, který musí

zohledňovat více faktorů, aby usnadnil hladký přechod dítěte do školy (Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S, 2011).

Nejstarší ucelený metodický dokument zaměřený na koncept připravených škol, který se nám podařilo dohledat, pochází z roku 1998 (Shore, Národní cíle vzdělávání, USA). Tento dokument představuje cíle vzdělávání, které mají pomoci dětem při přechodu z rodiny do mateřských škol a z mateřských škol do škol základních. Doporučuje deset konkrétních přístupů, které se osvědčily v úspěšných základních školách a které jsou doloženy výzkumem jako klíč k připraveným školám. Tyto přístupy mají za cíl pomoci školám, aby aktivně pomáhaly dětem přizpůsobit se novému prostředí a poskytovaly jim podporu potřebnou k úspěšnému vzdělávání.

Připravené školy dle tohoto dokumentu (Shore, 1998):

- Usnadňují přechod mezi domovem a školou.
- Usilují o návaznost mezi programy rané péče a vzdělávacími programy a základními školami.
- Pomáhají dětem učit se a chápat smysl jejich složitého a vzrušujícího světa.
- Usilují o úspěch každého dítěte.
- Jsou odhodlány usilovat o úspěch každého učitele a každého dospělého, který během školního dne přichází do styku s dětmi.
- Zavádějí nebo rozšiřují přístupy, u kterých bylo prokázáno, že zvyšují výsledky.
- Jsou učící se organizace, které mění postupy a programy, pokud nepřinášejí dětem prospěch.
- Slouží dětem v komunitách.
- Přebírají odpovědnost za výsledky.
- Mají silné vedení.

3.2 Scholarizace předškolního vzdělávání

Jak jsem již zmiňovala v úvodu, jedním z důvodů negativního vnímání povinného předškolního vzdělávání byl strach ze scholarizace předškolního vzdělávání. Tuto změnu můžeme pozorovat právě ve Švédsku, kde se po zavedení povinného předškolního vzdělávání klade větší důraz na výkon a předškolní vzdělávání je převážně cílově

orientované. Tento vývoj charakterizujeme jako proces scholarizace, Sahlberg (2016) tento proces ve společnosti definuje jako GERM (Global Education Reform Movement); paradigma, které se vyznačuje zaměřením na výsledky, účinnost a kvalitu. Jestli ke scholarizaci v předškolním vzdělávání dochází, můžeme posuzovat podle těchto kritérií:

1. zvýšená konkurence mezi školami (alternativní možnosti vzdělávání),
2. standardizace vzdělávání,
3. zvýšený důraz na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost,
4. využívání modelů z korporátního světa (orientace na cíle, efektivitu, odměňování založené na výkonu a měřitelných výsledcích, propouštění zaměstnanců s nízkým výkonem),
5. přijetí zásad odpovědnosti založených na testech (odměny a tresty pro školy a učitele na základě výsledků v mezinárodních srovnávacích testech).

Ve vztahu k přípravným třídám se dostáváme také k názoru, že přípravné třídy způsobují předčasnou scholarizaci předškolního období. Proces scholarizace přípravné třídy se dá vysvětlit současnými trendy ve vzdělávací politice. Existuje několik důvodů, proč státy investují do předškolního vzdělávání – tyto důvody jsou založeny především na ekonomickém benefitu a investice do budoucnosti. Je již potvrzeno, že kvalita a délka raného vzdělávání ovlivňuje šance dítěte na úspěch v životě. Také se předpokládá, že včasná intervence sníží rozdíly mezi dětmi z rodin s nízkými vzdělávacími aspiracemi a/nebo nízkým socioekonomickým postavením. Řada států již přijala opatření související se scholarizací předškolního období, která ale mohou zpochybnit základní principy předškolního vzdělávání. Na jednu stranu proces scholarizace zužuje zaměření předškolního vzdělávání izolovaně na výsledky učení, na druhou stranu však může vytvářet pocit celistvosti vzdělávacího systému, protože se přípravná třída přibližuje k základní škole a stává se její jasnou součástí (Ackesjö & Persson, 2019).

Pojem scholarizace rámuje procesy subjektifikace, kvalifikace a socializace a popisuje posun ve vzdělávacím systému, který obsahuje dva spolupracující procesy: přístup k obsahu školy, cílům a formám výuky a distancování se od obsahu a cílů formulovaných pro předškolní vzdělávání. Z analýz vzdělávacích strategií různých politických systémů (Ackesjö &

Persson, 2019), zjišťujeme, že většina funguje v pohyblivém diskurzu, který v různých časových obdobích klade důraz na různé významy. Na politické úrovni se přípravná třída přibližuje kultuře a organizaci školy pro vytvoření kontinuity v celém vzdělávacím systému. Zavedení povinné přípravné třídy je významným mezníkem v tomto procesu školní docházky. Ve Švédsku mělo zavedení povinné přípravné třídy za ambicí zvýšit vědomostní výsledky základních škol v mezinárodních srovnávacích , což má za následek to, že předškolní třída je postavena tak, aby se přizpůsobila kultuře a organizaci školy. Tento vývoj charakterizujeme jako proces scholarizace s jasnou vazbou na to, co Sahlberg (2016) definuje jako GERM; paradigma, které se vyznačuje zaměřením na výsledky, efektivitu a kvalitu.

Pojem scholarizace je příbuzný pojmu „scholifikace“. Zatímco jiní výzkumníci (např. Moss, 2013 in Ackesjö & Persson, 2019) odhalili školní vzdělávací procesy v předškolním vzdělávání na úrovni třídy, navrhuje, aby scholarizaci bylo možné použít jako koncept k popisu pozičního posunu na úrovni politiky. Scholarizace popisuje pohyb posunu ve vzdělávacím systému jako celku, zatímco scholifikace popisuje výuku ve třídě předškolního vzdělávání. I když globální a národní politika přináší zaměření na požadované výsledky učení, neexistuje lineární vztah mezi politikou a výukou ve třídě. To je také v souladu s představou, že politika je vykládána a reinterpretoována mnoha způsoby a v mnoha kontextech.

Jiné studie (Simeonsdotter Svensson, 2009; Karlsson, Melander, Peréz Prieto & Sahlström, 2006 in Ackesjö & Persson, 2019) popsaly přípravnou třídu jako „školní“ formu školy a argumentují, že přípravnou třídu lze v mnoha ohledech považovat za prodloužení povinné docházky o rok navíc. Obraz předškolní třídy jako charakterizované „školností“ však není jednoznačný a kontextové případové studie nelze jednoduše zobecnit do obecného popisu výuky v přípravné třídě. Podle rámcově vzdělávacích programů by činnosti předškolní třídy měly obsahovat silné prvky z předškolní tradice.

Podle Šulové (2016) se v současnosti setkáváme s určitým tlakem na děti již od předškolního věku – ve smyslu jejich přípravy na školu a na zajištění jejich následné školní úspěšnosti. Mnozí rodiče přenášejí vlastní úzkost z toho, že jejich dítě nebude ve škole úspěšné, na budoucího školáka, a tak dítě už ve věku 3–6 let podstupuje mnoho předčasných kurzů a

kroužků, které by mu, dle mínění rodičů, měly zajistit jakýsi „náskok“ před ostatními. V České republice lze nalézt i mnohé finančně náročné přípravné kurzy, které údajně připravují dítě přímo na školní docházku či školu jako takovou. Snahy o zrychlování vývoje dítěte či podnětové „obohacování“ prostředí, ve kterém žije, mají občas i opačný následek, jímž může být přetížení dítěte, vývojové opožďování, psychosomatické obtíže, ztráta přirozené zvědavosti, ztráta smysluplnosti světa, zvýšená míra neuroticismu, deprese. Šulová (2016) dále píše, že období předškolního věku by mělo být co nejvíce ponecháno přirozenému vývoji, spontánní hře a spontánním projevům dítěte. Dětství by nemělo být zbytečně zkracováno ambicemi a strachem rodičů, pokud není třeba skutečně reparovat nějaké objektivní vývojové problémy dítěte. Předškolní období je pro vývoj dítěte významné právě tím, že je mu ponechána určitá volnost. Touto relativní volností a autonomií se učí postupně rozhodovat o svém volném čase, volit si herní aktivity, má možnost prvně zkusit významné sociální projevy, jako je asertivita, spolupráce či soutěžení s vrstevníky, které si samo vybírá. V jeho samostatném chování se formuje schopnost autoregulace. Přílišné strukturování volného času předškoláků rodiči je z tohoto hlediska spíše kontraproduktivní.

Podobné strachy z přílišné scholarizace vnímáme například i z Řecka, kde se prodloužilo povinné předškolní vzdělávání z jednoho na dva roky. Oikonomidis (2014) vyjadřuje nebezpečí tlaku, kteří vyvíjí rodiče předškolních dětí, učební osnovy, osobní názory učitelů mateřských škol a vzdělávací metody, které jsou v mateřských školách nově využívány. „Povinné předškolní vzdělávání představuje riziko jeho přeměny v běžnou školní docházku, k čemuž může dojít buď v důsledku tlaku rodičů na učitele mateřských škol, aby děti učili písmena a číslice, nebo nesprávným výkladem jeho povinného aspektu a odklonem k přísně strukturované výuce akademického charakteru a cíle.“ (s. 113)

Domníváme se ale, že moderní systém předškolního vzdělávání nemůže vylučovat aktivity související s jazykem, matematikou, tělesnou a společenskou výchovou a IT, když děti samy mají řadu relevantních zkušeností z každodenního života nebo mohou vycházet z podnětů poskytovaných učitelkou mateřské školy. Pokud se ale zachová hravý, spontánní, na dítě zaměřený a přiměřený – na vývojové úrovni – způsob výuky a učení, snižuje se riziko přeměny mateřské školy v základní školu.

Povinný aspekt předškolního vzdělávání nemusí být nutně hlavním důvodem obav z přeměny mateřské školy na „běžnou školní docházku“. Například v Řecku bylo zavedení pracovních sešitů do mateřských škol v 90. letech vnímáno jako projev této přeměny, přestože předškolní vzdělávání tehdy ještě nebylo povinné (Oikidoimos, 2014). Mateřské školy se tehdy nestaly základními školami a svoji roli si pravděpodobně udrží i v této době. V německé studii, která se zabývala negativními dopady akademicky orientovaných předškolních programů, nezjistili žádné snížení radosti z učení či zvýšení obav, které se s akademicky orientovanými programy často pojí (Kluczniok, Anders, Sechtig & Rossbach, 2016). Tento výzkum naznačuje, že vhodně navržené akademické aktivity mohou být přínosné, pokud jsou prováděny v souladu s potřebami a zájmy dětí, a nemusí k přílišné scholarizaci mateřské školy docházet.

4 Učitel v předškolním vzdělávání

Učitel je „profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 261)

Učitelé patří podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění k širší komunitě tzv. pedagogických pracovníků. Pedagogickým pracovníkem je podle § 2, odst. 1 ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“. (Zákon 563/2004 Sb.)

„Učitel mateřské školy, jak z přívlastku vyplývá, koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů. Pro práci v těchto soukromých zařízeních však není povinnost získat kvalifikaci podle zákona o pedagogických pracovních. Ta se vztahuje pouze na mateřské školy zřizované podle školského zákona.“ (Syslová, 2017, s. 74) „Učitel mateřské školy je kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálý, kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.“ (Šmelová & Nelešovská, 2009, s. 12)

„V České republice musí učitel splnit předepsané ‚předpoklady‘ (§ 3 zákona č. 563/2004 Sb.), aby mohl vykonávat povolání učitele. Těmito předpoklady jsou plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (podle § 6 zákona č. 563/2004 Sb.), bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Učitelé mateřských škol mohou získat v současné době svoji kvalifikaci několika způsoby (§ 6 zákona č. 198/2012 Sb.), např. ve středoškolské úrovni, v nástavbovém studiu či vysokoškolským studiem jak v bakalářské, tak magisterské úrovni.“ (Syslová, 2017, s. 104) Ve všech ostatních státech Evropy kromě Slovenska je pro vykonávání profese učitelky mateřské školy potřeba minimálně bakalářské studium, v případě Francie, Portugalska, Itálie a Islandu je dokonce potřebné magisterské studium.

V praktické části jsou pro nás důležitá také neškolská zařízení a dětské skupiny. V dětských skupinách mohou pracovat osoby, pokud splňují některou z odborných způsobilostí stanovených školským zákonem. Odbornou způsobilostí pečující osoby je:

- a) odborná způsobilost k výkonu povolání všeobecné sestry, praktické sestry, dětské sestry, porodní asistentky, zdravotně-sociálního pracovníka, zdravotnického záchranáře, psychologa ve zdravotnictví nebo specializovaná způsobilost k výkonu povolání klinického psychologa),
- b) odborná způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka nebo odborná způsobilost pracovníka v sociálních službách se středním vzděláním s maturitní zkouškou),
- c) odborná kvalifikace učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy, asistenta pedagoga podle § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících, speciálního pedagoga nebo vychovatele),
- d) profesní kvalifikace chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky),
- e) profesní kvalifikace chůvy pro děti v dětské skupině, nebo
- f) odborná způsobilost k výkonu povolání lékaře). (Zákon č. 247/2014 Sb.)

Pro vykonávání profese učitele je třeba, aby učitelé disponovali vhodnými kompetencemi, neboť kompetence učitele mají přímý dopad na kvalitu vzdělávání a jeho dopad na děti.

Téma profesních kompetencí učitele je široce diskutováno v odborné literatuře a má klíčový význam pro kvalitu vzdělávání. Vašutová (2001) definuje profesní kompetence jako „receptivní pojem, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné“. (s. 30) Spilková & Vašutová (2008) je chápou jako „komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru, která se projevuje v činnosti učitele a zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty“ (s. 100).

Kompetencí učitele v mateřské škole se v české literatuře dále zabývá například Syslová (2013, 2017) a Mertin & Gillernová (2015).

Pro ucelený pohled na to, co dělá učitele kvalitním odborníkem, zde uvádíme kompetence, které jsou důležité pro výkon profese. Kompetence učitele určují jeho schopnost efektivně

plánovat, realizovat a reflektovat vzdělávání v souladu s individuálními potřebami dětí a dlouhodobými cíli předškolního vzdělávání.

Podle Syslové (2013) by učitel měl vykazovat následující profesní dovednosti a kompetence, které se odrážejí v konkrétních postupech, přístupech a rozhodnutích v rámci vzdělávacího procesu:

- Volí stěžejní přístupy a metody vzdělávání směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů.
- Stanoví dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů.
- K naplnění dílčích vzdělávacích cílů vybírá smysluplný obsah a promýšlí jeho návaznost, komplexnost a provázanost, volí vhodné metody a organizaci výuky.
- Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání.
- Volí způsoby diferenciací a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí.
- Plánuje, z čeho a jak pozná, že u dětí dosáhl stanovených cílů.
- Rozhoduje o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení dětí.
- Předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení.
- Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu.
- Podporuje spolupráci mezi dětmi.
- Vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru.
- Rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguje na ně; projevuje porozumění pro jejich potřeby.
- Dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá jim a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učitel.
- Zvládá chování dětí ve třídě, které je chápáno jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt.
- Přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností.

- Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému dítěti porozumět obsahu vzdělávání, rozvíjet žádané kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.
- Hodnotí procesy učení – poskytuje průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na dosahování cílů) k vzdělávacím činnostem a chování dětí, hodnotí postup, schopnost vynaložit úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod.
- Hodnotí výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti dětí a vzhledem k očekávaným výstupům.
- Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace vzdělávání s cílem zkvalitnit svoji práci, a zvýšit tak efektivitu učení dítěte.
- Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení dětí.
- Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2015) vymezuje roli učitele jako průvodce dítěte na cestě za poznáním a konkretizuje ji prostřednictvím následujících profesních činností:

- Uplatňuje k dětem respektující přístup.
- Zapojuje děti do rozhodování o věcech, které se jich týkají, poskytuje příležitosti vyjádřit jejich názor.
- Vědomě pracuje se svými předsudky a zažitými stereotypy.
- Provádí pedagogické diagnostikování, při kterém průběžně sleduje, zaznamenává a vyhodnocuje individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení. Výsledky využívá pro plánování a další práci.
- Využívá formativní přístup, podporuje sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.
- Věnuje pozornost prevenci rizikového chování.
- Provádí sebereflexi a na jejím základě soustavně pracuje na svém osobnostním i profesním rozvoji.
- Využívá vzdělávací strategie, které vedou k naplňování cílů předškolního vzdělávání.

- Aktivně se podílí na vytváření příznivého klimatu a kultury školy.
- Spolupracuje s dalšími členy týmu a sdílí s nimi své poznatky a zkušenosti.
- Svým chováním a jednáním je vzorem lidskosti.
- Domlouvá se se zákonnými zástupci na společném postupu podpory dítěte při jeho výchově, vzdělávání a plynulém přechodu do základní školy.
- Zodpovídá za plánování a realizaci vzdělávání na úrovni třídy, do plánování témat a vzdělávací nabídky zapojuje děti.
- Vnímá rozmanitost jako přirozenou podmínku vzdělávání.
- Koordinuje svoje pedagogické působení s asistentem pedagoga tak, aby mohl sám poskytovat individuální podporu.
- Umožňuje dítěti vybrat si činnost, respektuje jeho tempo, poskytuje mu dostatek času pro dokončení činnosti.

Dle Spilkové & Vašutové (2008, s. 87) jsou základní charakteristické znaky profesionality následující:

- soubor profesních, expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika,
- dlouhá doba speciálního výcviku,
- smysl pro veřejnost, celoživotní angažovanost a oddanost práci,
- etický kodex,
- kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese,
- autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti,
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže, vysoký ekonomický status.

V kontextu předškolního vzdělávání je důležité nejen odborné vzdělání učitele, ale také jeho schopnost efektivně uplatňovat získané kompetence v praxi. Kvalita učitele je proto komplexní charakteristikou zahrnující mnoho aspektů.

Kvalita učitele je dle Spilkové, Vašutové (2008, s. 99–100) tvořena:

- profesními znalostmi,
- profesními dovednostmi,
- didaktickými zdatnostmi (např. dovednost diagnostikovat možnosti žáka a vhodné způsoby jeho optimálního rozvoje, motivovat k učení, vytvářet příznivé sociální klima ve třídě, poskytovat žákům kvalitní zpětnou vazbu v průběhu učení, zprostředkovávat nové poznatky pozitivním způsobem, vytvářet podmínky pro spolupráci žáků v učebních procesech, spolupracovat s kolegy, reflektovat svou činnost),
- profesními ctnostmi (oddanost profesi, hluboké zaujetí a angažovanost v profesi; profesní etika),
- osobnostními kvalitami a mravní vyzrálostí.

V současnosti většina modelů považuje za klíčové následující charakteristiky kvality výuky: (a) podporující klima třídy, (b) příležitosti k učení, (c) volba učiva a výukových činností odpovídajících obecným cílům, (d) podpora orientace žáků v učivu a jeho smyslu, (e) soudržnost a strukturovanost učiva, (f) otázky a diskuse dávající prostor k přemýšlení o učivu, (g) rozvíjející podpora žáků při plnění učebních úloh (scaffolding), (h) vyučování učebními strategiemi a dovednostem, (ch) kooperativní učení, (i) hodnocení žáků vztahované k cílům, (j) očekávání vysokého výkonu (Brophy, 2000; Janík, 2010 in Spilková, 2015).

Za klíčovou složku kvality a profesionality učitelů jsou mnoha autory považovány profesní znalosti učitele (professional knowledge), které ovlivňují kvalitu jeho praktické činnosti – rozhodovací procesy, akci i její reflexi (Shulman, 1987 in Spilková, 2015).

Profesní standard chápeme jako konkretizaci požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro standardní (kvalitní) výkon profese.

Odborná příprava a vzdělávání pracovníků předškolního vzdělávání a péče ovlivňuje kvalitu služeb a výsledků především prostřednictvím znalostí, dovedností a kompetencí, které jsou předávány a podporovány odborníky z praxe. Za důležité se považuje také to, aby pracovníci

věřili ve své schopnosti organizovat a provádět kroky potřebné k dosažení požadovaných výsledků (Taguma, Litjens, Makowiecki, 2012).

Kvalifikace může mít význam z hlediska toho, jaké dovednosti a znalosti jsou považovány za důležité pro práci s malými dětmi. Dovednosti a vlastnosti pracovníků, které mezinárodní výzkum označuje za důležité pro usnadnění vysoce kvalitních služeb a výsledků, jsou tyto:

- dobré porozumění vývoji a učení dětí,
- schopnost rozvíjet perspektivy dětí,
- schopnost chválit, utěšovat, klást otázky a reagovat na děti,
- vůdčí schopnosti, řešení problémů a vytváření cílených plánů výuky,
- dobrá slovní zásoba a schopnost získávat nápady dětí.

(Taguma, Litjens, Makowiecki, 2012)

Různé modely pedagogické kvality zohledňují dimenze společnosti, učitele, dítěte a učebního prostředí. Tyto dimenze zahrnují jak makroúroveň vzdělávací politiky, tak mikroúroveň každodenní pedagogické praxe.

Sheridan (2007) identifikoval čtyři dimenze pedagogické kvality v předškolním vzdělávání:

Dimenze společnosti:

- Tato dimenze zahrnuje makroúroveň, kde se hodnotí, jak hodnoty, vzdělávací cíle, socioekonomické podmínky a kulturní tradice formují kvalitu vzdělávacího systému.
- Vliv společnosti zahrnuje politiky, legislativu, ekonomické zdroje a kulturní kontext. Tyto faktory vytvářejí rámec, který ovlivňuje pedagogickou kvalitu.

Dimenze učitele:

- Zaměřuje se na kompetence učitelů, jejich pedagogické strategie, způsoby interakce s dětmi a schopnost podporovat učení a rozvoj.
- Kvalitní učitelé využívají demokratické přístupy, podporují participaci a komunikaci a vytvářejí prostředí, které podporuje spolupráci a řešení konfliktů.

Dimenze dítěte:

- V této dimenzi je dítě vnímáno jako kompetentní sociální aktér se svými cíli a záměry. Hodnotí se, jak děti samy vnímají své možnosti účasti, rozhodování a vlivu na aktivity v předškolním zařízení.
- Participace dětí a jejich hlas jsou považovány za klíčové ukazatele kvality, zejména v souvislosti s rozvojem demokratických principů.

Dimenze prostředí/učebních kontextů:

- Tato dimenze zahrnuje strukturu prostředí, jako jsou prostor, materiály, organizace obsahu a aktivity. Důležité jsou také interakce mezi dětmi a učiteli a atmosféra ve třídě.
- Kvalitní prostředí by mělo být strukturované, ale zároveň flexibilní, podporující iniciativu dětí a jejich schopnost objevovat a učit se. Různé modely pedagogické kvality zohledňují dimenze společnosti, učitele, dítěte a učebního prostředí. Tyto dimenze zahrnují jak makroúroveň vzdělávací politiky, tak mikroúroveň každodenní pedagogické praxe.

4.1 Vyučovací styl

„Vyučovací styl zahrnuje odborné, pedagogické, didaktické, psychologické kompetence jako předpoklady k vykonávání pedagogické činnosti, včetně osobních charakteristik každého učitele. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“ (Kosíková, 2011, s. 195) Heimlich a Norland (2002) definují vyučovací styl jako trvalou dispozici k učitelskému chování a soulad mezi učitelským chováním a jeho přesvědčením o výuce. Jedná se o všudypřítomnou kvalitu vzdělávacích aktivit pedagoga, která přetrvává i při změně obsahu. Vyučovací styl není synonymem pro vyučovací metodu, ale je něčím větším, co se týká celé výměny učení a výuky. Zaměřuje se na přesvědčení, hodnoty a chování pedagogů ve vztahu k fungování prvků výměny učení a výuky (učitel, žák, skupina, obsah, prostředí). Klíčovým prvkem je soulad mezi přesvědčením pedagoga a jeho chováním.

Vyučovací styl označuje různé strategie a metody, které učitelé používají k usnadnění výuky. Zahrnuje mnoho strategií a technik, které pedagogové používají k usnadnění učení. Tyto metody se mohou lišit od tradičních přístupů založených na přednáškách až po interaktivnější přístupy zaměřené na studenty (Safiai, Othman, Mamat, Siti & Mohamad, 2024).

Vyučovací styly dle Anthony F. Grasha (1994):

- **Expert:** Má znalosti a zkušenosti, které studenti potřebují. Snaží se udržet si status odborníka mezi studenty tím, že prokazuje podrobné znalosti a vyzývá studenty k prohlubování jejich znalostí. Stará se o předávání informací a zajištění, aby studenti byli dobře vybaveni (Grasha, 1994). Součástí tohoto stylu výuky je to, že učitel je v centru dění; učební úkol je postaven jako osobní nebo soutěžní. Obvykle se nevyžaduje žádná spolupráce v procesu učení, dokonce ani pomoc v prostředcích nebo výsledcích. Výuka a cvičení jsou realizovány frontálně. Tento styl výuky je zaměřen na dosažení jednotného standardu v testu a může být pro nezkušené studenty zastrahující, protože neexistuje reálná možnost přizpůsobit výuku osobním schopnostem žáka (Amasha & Assadi, 2024).
- **Formální autorita:** Má status mezi studenty díky svým znalostem a roli učitele. Stará se o poskytování pozitivní a negativní zpětné vazbu, stanovování cílů výuky, očekávání a pravidel chování studentů. Stará se o „správné, přijatelné a standardní způsoby, jak věci dělat“ (Grasha, 1994). Silná investice do formálního autoritativního stylu může vést k rigidním způsobům řízení norem a obavám studentů (Amasha & Assadi, 2024).
- **Osobní model:** Věří v „učení osobním příkladem“ a vytváří prototyp toho, jak myslet a chovat se. Dohlíží, vede a řídí tým, že ukazuje, jak se co dělá, a povzbuzuje studenty, aby pozorovali a následně napodobovali přístup vyučujícího (Grasha, 1994). Tento přístup může vést k situaci, kdy někteří z žáků mohou mít pocit, že nemohou splnit normy a očekávání učitele (Amasha & Assadi, 2024).
- **Facilitátor:** Zdůrazňuje osobní povahu interakcí mezi učitelem a žákem. Vede studenty tím, že jim klade otázky, zkoumá možnosti, navrhuje alternativy a podporuje je v rozvíjení kritérií pro informované rozhodování. Celkovým cílem je

rozdíjet u studentů schopnost samostatného jednání a zodpovědnosti. Pracuje se studenty na projektech poradenským způsobem a poskytuje jim velkou podporu a povzbuzení (Grasha, 1994). V tomto stylu výuky se projevuje osobní flexibilita, zaměření na cíle a potřeby studentů a ochota zkoumat alternativní způsoby jednání a možnosti jejich dosažení. Nicméně školení a provádění následné kontroly studentů a formativního hodnocení v průběhu celého procesu přípravy úkolů také vyžaduje od učitelů velmi vysoké pedagogické dovednosti a vyžaduje také mnoho času (Crossouard & Pryor, 2012 in Amasha & Assadi, 2024).

- **Delegát:** Dbá na rozvoj schopností studentů samostatně fungovat. Studenti pracují na projektech samostatně nebo v rámci autonomních týmů. Učitel je k dispozici na žádost studentů jako pomocná osoba. (Grasha, 1994) Přestože je učitel studentům k dispozici, samotný fakt poskytnutí autonomie může být pro některé studenty příliš velkou výzvou (Amasha & Assadi, 2024).

Ačkoli není možné poukázat na jediný styl výuky jako na preferovaný styl výuky, spíše se doporučuje, aby učitelé našli způsob, jak kombinovat styly výuky s důrazem na facilitační styl nebo styl delegování, protože tyto styly spíše než na učitele a výuku kladou důraz na studenta a učení, jsou vhodné pro výuku, která klade důraz na studenta a učení (Amasha & Assadi, 2024).

Tři styly vyučování dle Fenstermachera a Soltise (2008):

- **Exekutivní** – učitel je vnímán jako manažer složitých výukových procesů, zodpovídá za to, že prostřednictvím svých dovedností a postupů zajistí, aby žáci dosahovali dobrých výsledků. Důležité jsou propracované učební materiály a ověřené vyučovací metody. Exekutivní styl nejvíce zdůrazňuje metody a učivo, klade relativně menší důraz na vnímání potřeb žáků, stanovování cílů a pěstování přátelských vztahů s žáky.
- **Facilitační** – učitel klade důraz na využití dosavadních zkušeností žáka. Učitel je empatická osoba, která pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a dosahovat vysoké úrovně sebeaktualizace a sebeporozumění. Učitel se zaměřuje především na osobnost žáka, povzbuzuje jej a pečuje o jeho osobní rozvoj. Žáci jsou na prvním místě zájmu.

- Liberální – učitel je vnímán jako osobnost, která osvobozuje mysl žáků, zasvěcuje je do různých způsobů lidského poznání a pomáhá jim stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi. Pro tento styl jsou dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva, zatímco metody, potřeby žáků a interakce mezi učitelem a žákem hrají vedlejší úlohu.

Heimlich (1990 in Kabaday, 2007) definoval dvě oblasti: citlivost a inkluzi. Jednotlivce lze zařadit do jednoho ze čtyř stylů výuky na základě jeho skóre citlivosti a inkluze. Kvadrant s nízkou inkluzí a nízkou senzitivitou je označen jako „**expertní**“; učitel je orientován na předmět a má tendenci používat přednáškovou metodu výuky. Učitelé, kteří dosáhli skóre v kvadrantu s nízkou inkluzí a vysokou citlivostí, jsou označováni jako „**poskytovatelé**“; jsou orientováni na žáka a snaží se učit efektivně. „Poskytovatelé“ mají tendenci používat skupinové diskuse, demonstrace a řízené aktivity. Kvadrant vymezený vysokou inkluzí a nízkou citlivostí je označen jako „**facilitátor**“. Učitelé v posledním kvadrantu s hodnocením vysoké inkluze a vysoké citlivosti jsou „**umožňovatelé**“; jsou velmi zaměřeni na žáka a žáci určují činnost i proces ve výukovém prostředí.

Předškolní pedagogika zahrnuje závazek učitelů poskytovat veřejnou službu (péče o děti v pracovní době rodičů), ale také, a to se v poslední době stále více zdůrazňuje, profesi, jejímž cílem je usnadnit dětem učení a rozvoj v souladu s učebními osnovami. Profese předškolního pedagoga pak zahrnuje dovednosti identifikovat možnosti výuky, které jsou vhodné pro děti, s ohledem na různé již existující znalosti a zájmy dětí a přizpůsobit výukové metody v praxi (Maskit & Firstater, 2016).

Všechny pedagogické postupy mají normativní povahu. To znamená, že existují pedagogické cíle; že někdo chce, aby někdo jiný dosáhl určité úrovně kompetence, znalostí nebo dovedností. To, jak je tento proces organizován, je základní prací učitele, která souvisí s jeho přístupem k poznání a výuce. Z toho vyplývá, že existují rozdíly ve způsobu organizace výuky, a to na základě znalostí, metod a zkušeností učitele. V tomto případě je relevantní pojetí didaktiky, které rámuje vyučovací akt jako vztah mezi třemi částmi: žákem, učitelem a obsahem (Hopmann, 2007 in Björklund & Ahlskog-Björkman, 2018).

Vyučovací metody – „dovednosti a postupy, které učitelé používají, aby žákům pomohli získávat znalosti, vědomosti a dovednosti. Tato dimenze obsahuje takové oblasti jako plánování výuky, řízení činností žáků ve třídě, tvorbu učebních úloh a aktivit.“ (Fenstermacher & Soltis, 2008)

„Přesvědčení učitelů“ (Teacher Beliefs) lze definovat jako silný pocit nebo myšlení, které učitelé mají, ať už je pravdivý nebo správný pro dosažení nejlepších výsledků v učení a rozvoji dětí (Wai Leng, Hui-Shen, Dhamotharan, & Che Mustafa, 2021). Přesvědčení učitelů v oblasti vzdělávání se může čas od času měnit, aby bylo možné akceptovat vícero chápání a perspektivy, aby se mohli zapojit do kvalitní praxe s malými dětmi. Mnozí učitelé si pevně stojí za tím, co považují za důstojnou filozofii a cíle, a prosazují nejlepší postupy pro dosažení dokonalosti ve vzdělávání dětí v raném věku (Wai Leng, Hui-Shen, Dhamotharan, & Che Mustafa, 2021).

Každý učitel má určitou vizi, znalosti a přesvědčení, předpoklady a hodnoty o předškolním vzdělávání, které se odrážejí v tom, co každý den dělá. Žádoucí podpůrná facilitace a přínos ve třídě posílí každodenní výuku a učení v prostředí třídy. Proto je důležité prozkoumat a pochopit faktory, které ovlivňují pedagogiku ve třídě, jako jsou přesvědčení, která souvisejí s hodnotami, očekáváními a rozhodováním učitelů. Je také zásadní zkoumat a prověřovat výukové postupy, které souvisejí s přesvědčením učitelů. Přesvědčení, postupy a postoje učitelů jsou důležitými faktory pro pochopení a zlepšení vzdělávacího procesu, neboť utvářejí prostředí pro učení dětí a ovlivňují jejich motivaci a výsledky (Wai Leng, Hui-Shen, Dhamotharan, & Che Mustafa, 2021).

5 Cíle disertační práce

Výzkumné cíle:

- Analyzovat a kriticky zhodnotit rozdíly vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání.
- Analyzovat, jak se v posledním roce předškolního vzdělávání projevuje důraz na přípravu na školu, a to prostřednictvím popisu a interpretace specifických přístupů, metod a vzdělávacích obsahů využívaných v předškolních zařízeních.

Výzkumné otázky:

- Jaké jsou hlavní rozdíly v organizaci a průběhu vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání mezi různými předškolními zařízeními?
- Do jaké míry je v posledním roce předškolního vzdělávání kladen důraz na přípravu na školu a jak se tento důraz projevuje v jednotlivých zařízeních?

6 Výzkumný problém

Navzdory tomu, že povinné předškolní vzdělávání bylo v České republice zavedeno v roce 2017, dosud neexistuje dostatek podrobných empirických studií, které by detailně popisovaly jeho reálnou implementaci v praxi a jeho dopady na připravenost dětí na základní vzdělávání. Dosavadní výzkumy se zaměřují spíše na legislativní rámec či na teoretická východiska, zatímco konkrétní přístupy jednotlivých mateřských škol, využívané pedagogické metody a způsoby práce s dětmi v posledním roce předškolního vzdělávání zůstávají nedostatečně prozkoumány.

Tato práce se od dosavadních výzkumů liší svým zaměřením na každodenní pedagogickou praxi v posledním roce předškolního vzdělávání. Práce si klade za cíl analyzovat průběh povinného předškolního vzdělávání v různých typech předškolních zařízení v České republice. Zaměřuje se na klíčové aspekty vzdělávacího procesu, jako jsou používané pedagogické strategie, organizace vzdělávání, průběh a výběr aktivit, rozvoj předčtenářské a předmatematické gramotnosti a sociálních dovedností, podpora komunikačních schopností a komunikace mezi učitelem a dítětem, individualizace a diferenciací vzdělávání a

hodnocení. Cílem je vytvořit komplexní obraz o tom, jakým způsobem probíhá vzdělávání v posledním roce předškolní docházky a jak se jednotlivé faktory podílejí na připravenosti dětí na přechod do základního vzdělávání.

K dosažení tohoto cíle je využit kvalitativní výzkumný design, který zahrnuje rozhovory s pedagogy a přímé pozorování v předškolních zařízeních. Tento přístup umožňuje nejen zachycení formálních prvků vzdělávacího procesu, ale i hlubší pochopení zkušeností, postojů a výzev, kterým čelí pedagogové i děti.

6.1 Metody výzkumu

Hlavní část výzkumu bude realizována případovou studií. Od počátku moderních sociálních věd část autorů považuje sociální procesy (včetně vzdělávacích) za tak složité, že jim nelze porozumět jinak než podrobným popisem jednotlivých případů (idiograficky). Tomu odpovídá významný podíl společenskovědních výzkumů, které jsou realizovány metodou případové studie (Drulák et al., 2008 in Dvořák, Starý & Urbánek, 2014).

Případovou studii vymezuje Bromley (1986 In Chrastina, 2019, s. 51) jako „intenzivní systematické studium subjektu nebo subjektů s definovanými hranicemi, prováděné v kontextu dané situace a zkoumání hlubších údajů a východisek, charakteristik sociálního prostředí, kultury a interakcí.“

Díky vícepřípadové studii můžeme prozkoumat jednotlivé případy z blízka (případem v našem případě rozumíme jednotlivé předškolní instituce) a pochopit jejich kontext v souvislostech. Věříme tomu, že podrobné prozkoumání jednotlivých případů a jejich srovnání může přispět vědeckému vývoji v této oblasti.

Jednotlivé případy byly vybírány tak, aby odpovídaly výběru, který může rodič učinit, pokud se v Praze rozhoduje, do jakého zařízení dítě na poslední rok předškolního vzdělávání umístit. Případy takto vybrané jsou převážně typickými předškolními zařízeními s několika extrémními případy, které ale také představují jednu z důležitých možností při výběru předškolního zařízení.

Vycházíme z paradigmatického modelu autorů Strausse a Corbinové. Podstatou tohoto modelu je předem stanovený postup, kdy dochází ke spojování jednotlivých kategorií do vztahů. Jedná se o příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie

jednání, interakci a následky. Jev je ústřední myšlenkou, která se vztahuje k určitému souboru. Příčinné podmínky poukazují na události, které vedou k výskytu jevu. Kontext znázorňuje obecné podmínky, ve kterých probíhá zkoumaný proces.

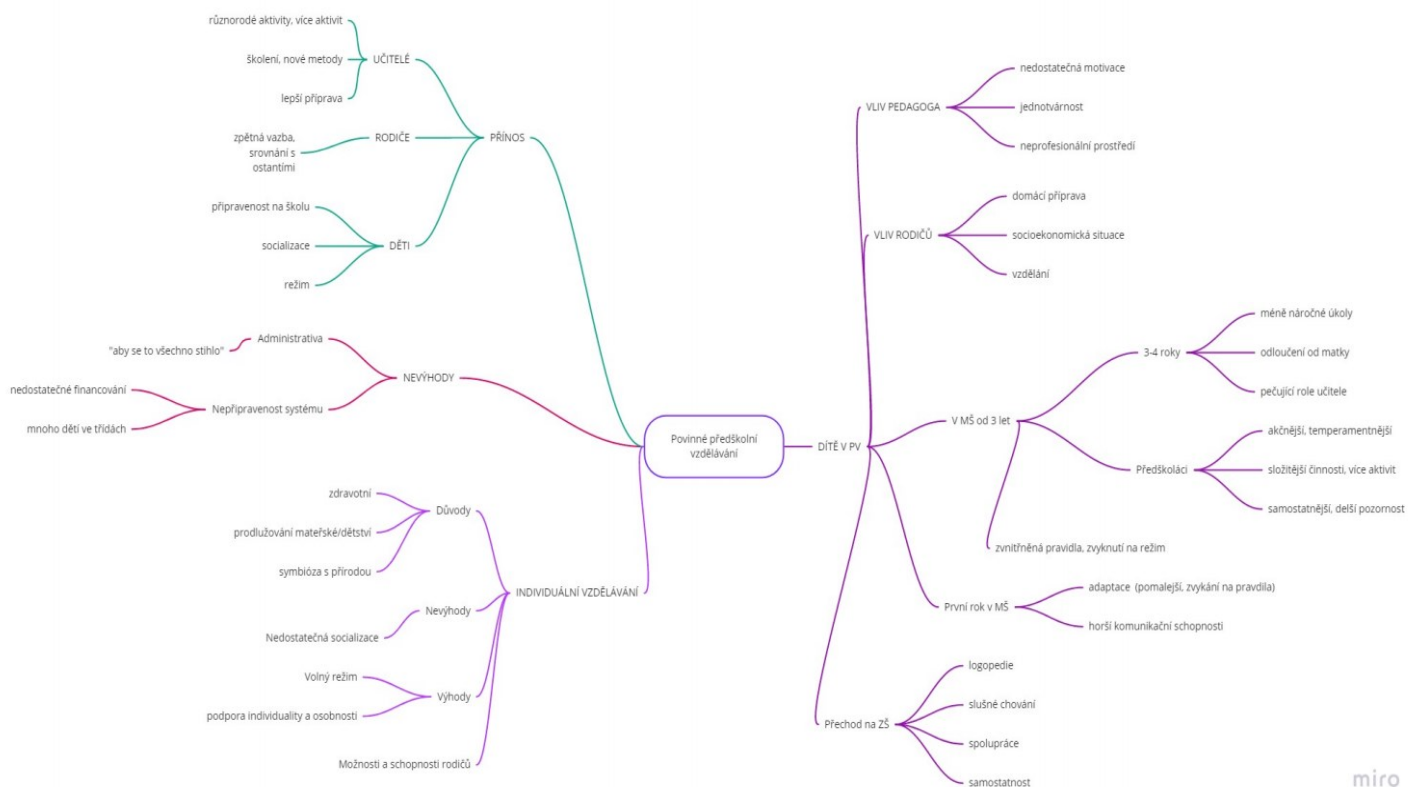
Pro garanci kvality výzkumu využijeme technik důvěryhodnosti, které podpoříme délkou trvání výzkumu. Výzkum probíhal 15 měsíců, z nichž 10 bylo vyhrazeno na jednotlivá pozorování v předškolních zařízeních. Případné nejasnosti byly ihned konzultovány s přítomnými učitelkami či s vedením. Další zárukou kvality výzkumu je jeho hodnověrnost, které docílíme triangulací metod (pozorování, rozhovory). Potvrditelnost výzkumu bude zajištěna co nejvěrnějším popisem.

Metodologicky výzkum vychází z práce Dvořáka et al. (2010) a opírá se především o kvalitativní techniky sběru dat, jak odpovídá tradici výzkumného designu případové studie. Sběr dat v průběhu 15 měsíců se skládal z polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a řediteli, zúčastněného pozorování tříd předškolních zařízení a akcí škol. Každá z těchto metod sběru dat je popsána zvlášť v následujících podkapitolách.

Využití kvalitativního nástroje v takto pojaté studii může plánovaně či neplánovaně mít řadu funkcí, mezi nimi triangulaci výzkumných zjištění, jejich komplementaci či iniciaci dalšího zkoumání, když se zjistí kontradikce (Hendl, 2005).

Pilotní rozhovory s pěti učitelkami mateřských škol

Bylo realizováno pět rozhovorů s učitelkami mateřských škol, kterým byly položeny otázky, které se týkaly povinného předškolního vzdělávání. Cílem bylo zjistit, jak učitelky na povinné předškolní vzdělávání nahlízejí a zda z jejich výpovědí můžeme získat zajímavá data. Výběr učitelek pro pilotáž byl dostupný, přesto do něj byly zahrnuty učitelky různého věku, délky praxe a vzdělání (od středoškolského po magisterské). Rozhovory s učitelkami byly nahrávány, přepsány a transkripty byly následně kódovány v programu MAXQDA. Z těchto kódů byly vytvořeny kategorie, které jsem uspořádala do myšlenkové mapy:



miro

6.1.1 Rozhovory s učiteli v předškolních zařízeních

Rozhovory byly polostrukturované s předem určeným souborem otevřených otázek, které nebyly kladeny v žádném konkrétním pořadí, ale sloužily jako téma, které mělo být v rozhovorech zahrnuto.

Otázky byly formulovány po komplexní analýze teoretických východisek a předchozích předvýzkumných rozhovorů o faktorech a přístupech k povinnému předškolnímu vzdělávání. V rámci předvýzkumu bylo dotazováno pět učitelek, rozhovory trvaly přibližně 25 minut a sloužily k formulaci otázek pro tento výzkum.

Rozhovorů se zúčastnilo 10 učitelek (z nichž jedna je současně i ředitelkou mateřské školy) a 1 asistentka pedagoga. Jejich délka praxe se pohybovala od 1 roku do 30 let.

Rozhovory				
	Roky praxe	Role	Typ instituce/třídy	Kód školy
U1	17	Učitelka	Tradiční, homogenní	B
U2	12	Učitelka	Tradiční, homogenní	B
U3	16	Ředitelka	Tradiční, homogenní	B
U4	30	Učitelka	Přípravná třída	R
U5	5	Učitelka	Tradiční, heterogenní	S
U6	8	Asistentka	Tradiční, heterogenní	S
U7	20	Učitelka	Tradiční, heterogenní	S
U8	1	Učitelka	Neškolská mezinárodní	G
U9	7	Učitelka	Neškolská mezinárodní	G
U10	22	Učitelka	Tradiční,	D

			homogenní	
U11	6	Učitelka	Tradiční, homogenní	B

Každý z rozhovorů trval přibližně 45 minut. Rozhovory byly nahrávány, přepisovány a analyzovány pomocí softwaru pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA. Data byla analyzována pomocí metody induktivní analýzy. Podle Thomase (2006) „induktivní kódování začíná pečlivým čtením textu a zvažováním více významů, které jsou v textu obsaženy. Hodnotitel pak identifikuje textové segmenty, které obsahují významové jednotky, a vytvoří označení pro novou kategorii, do které je textový segment zařazen. Další textové segmenty jsou přidávány do kategorií, pro které jsou relevantní. V určité fázi může hodnotitel vypracovat počáteční popis významu kategorie a napsat o ní poznámku (např. asociace, vazby a důsledky).“ V prvním cyklu kódování byla jako hlavní metoda kódování použita metoda otevřeného kódování. Použila jsem také přístupy elementárního kódování, které popsali Miles, Huberman & Saldaña (2014), jako například deskriptivní kódování, které shrnuje základní téma pasáže kvalitativních dat; kódování in vivo; kódování hodnot, zejména kódování přesvědčení, které odráží hodnoty, postoje plus osobní znalosti, zkušenosti a názory účastníků, a simultánní kódování, kdy se k danému úseku dat vztahují dva nebo více kódů. První cyklus kódování se skládal z několikanásobného a pečlivého čtení a bylo vytvořeno více než 590 počátečních fragmentů kódů. Ve druhém cyklu kódování byly kódy zhuštěny, rekonstruovány a seskupeny do témat, která byla následně shrnuta do osmi kategorií.

Na konci této fáze analýzy byly kódy znovu zkontrolovány, všechny úryvky zahrnuté do témat, podtémat a kódů byly znovu přečteny, aby se zkontrolovala shoda každého úryvku rozhovoru s příslušným kódem, podtématem, tématem a kategorií (Karademir, Cingi, Dereli & Akhman, 2017). Aby byla zajištěna důvěryhodnost výzkumu, bylo participantům

umožněno opravit shrnutá data a zpochybnit případné interpretace. Participanti byli požádáni o ověření interpretací a získaných údajů (Thomas, 2006).

První část výsledků ukazuje to, jak učitelky popisovaly průběh vzdělávání v jejich třídách. Základní schémata průběhu dne v některých z předškolních zařízeních jsou zaznačeny formou chronologické sítě. Na základě analýzy rozhovorů byly vypracovány grafy znázorňující průběh vzdělávání v dané instituci poskytující předškolní vzdělávání. Slovní spojení „příprava na základní školu“ je zde používáno v těch případech, kdy učitelka explicitně zmínila, že těmito aktivitami připravuje děti na základní školu.

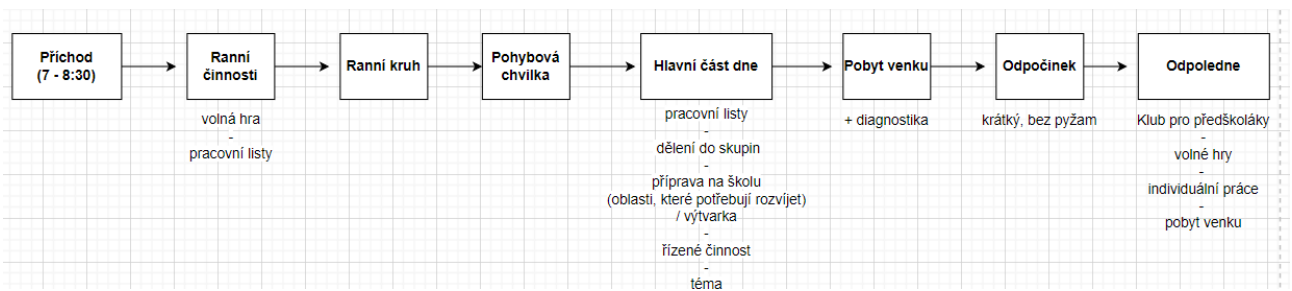
Tyto výsledky jsou součástí shrnutí první části analýzy – cílem bylo zformulovat prozatímní shrnutí případu: syntéza toho, co výzkumník o případu ví, a toho, co ještě může být zjištěno. Představuje přehled zjištění, pečlivý pohled na kvalitu údajů, které je podporují, a plán pro další vlny sběru dat (Miles, Huberman & Saldaña, 2013).

1) Homogenní třída = CELODENNÍ PŘÍPRAVA NA ZŠ

Homogenní třída, 25 dětí ve třídě – mateřská škola je více než ostatní zaměřena na školní přípravu, provádí rozsáhlou pedagogickou diagnostiku a často rozděluje děti do skupin podle toho, co děti potřebují zlepšit. Děti jsou obvykle rozděleny do dvou skupin:

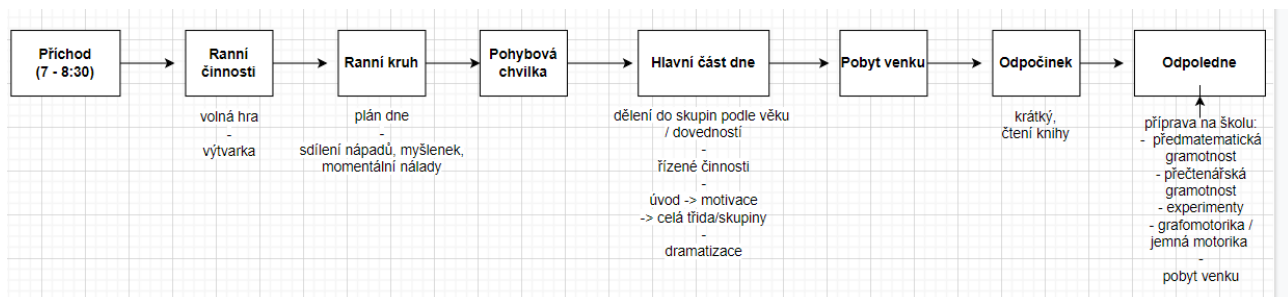
- a) Jedna skupina má individuální práci (většinou pracovní listy) s asistentem pedagoga.
- b) Jedna skupina má aktivity s učitelem.

Přibližně po 10 minutách se vymění. Činnosti jsou stejné pro celou skupinu, ale každý pracuje samostatně. Příprava do školy probíhá na základě pedagogické diagnostiky, každý má svůj blok a penál. Odpolední kroužek pro předškoláky: příprava do školy na základě toho, co potřebují zlepšit.



2) Heterogenní třída (S) = ODPOLEDNÍ PŘÍPRAVA NA ZŠ

22 dětí ve třídě. Vzdělávací program se skládá především z řízených činností (s úvodem a motivací, tematicky souvisejí). Centra aktivit – děti jsou rozděleny do skupin podle dovedností/věku – učitelé diferencují činnosti, mají lehčí a těžší varianty. Mají vytvořený podrobný plán přípravy na základní školu.

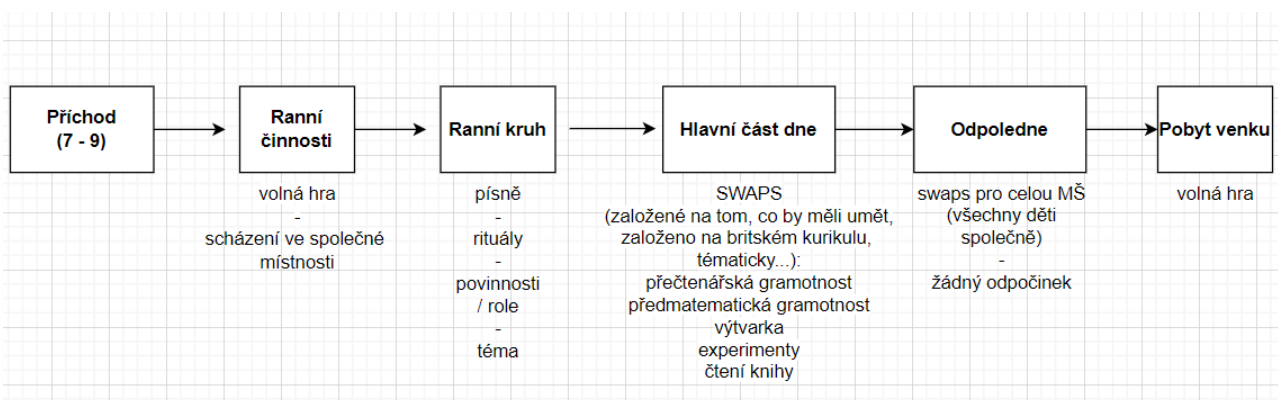


3) Neškolské mezinárodní zařízení = Britský přístup

V předškolní třídě je maximální počet 15 dětí. Velmi se zaměřují na akademické dovednosti. Mají jasný seznam toho, co děti musí znát a umět, než nastoupí do základní školy. Čas je velmi organizovaný, mají jasný rozvrh každého dne. Po obědě se neodpočívá. Klima a vztahy jsou pro učitele velmi důležité. Hlavní součástí vzdělávání jsou swaps (centra aktivit) – obvykle mají tři centra aktivit, dvě s učiteli a jedno bez nich. Zadáání je pro všechny stejné, každé dítě pracuje na svém výrobku / pracovním listu / úkolu. Učitelé dohlížejí na činnosti, pomáhají dětem a opravují je.

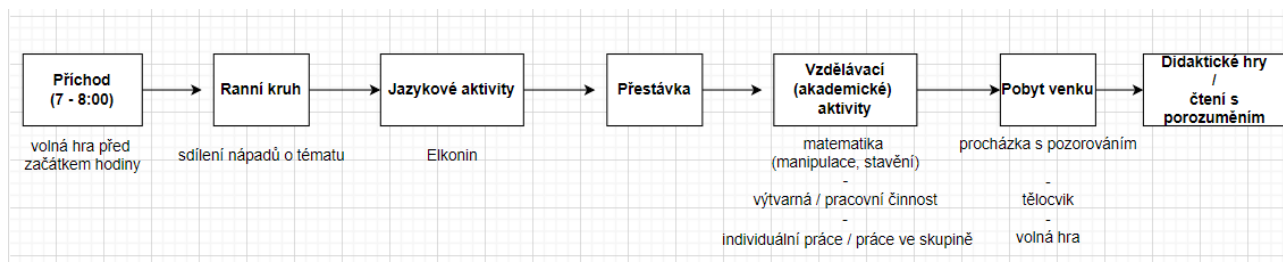
T9: „Swapy, což jsou krátké aktivity, kdy máme třeba tři swapy, takže rozdělíme děti do menších skupinek a děláme něco, co souvisí s tématem. V pondělí se zaměřujeme na

literaturu, v úterý na matematiku, ve středu na pracovní činnosti v tom smyslu, že vaříme, pečeme nebo děláme nějaký pokus, ve čtvrtek máme výtvarku a v pátek máme takové ‚dohánění‘ toho, co jsme zameškali, nebo čteme knížku. Hodně se teď zaměřujeme na čtení, protože máme málo dětí, v pátek jich máme v podstatě polovinu.“



4) Přípravná třída Malá

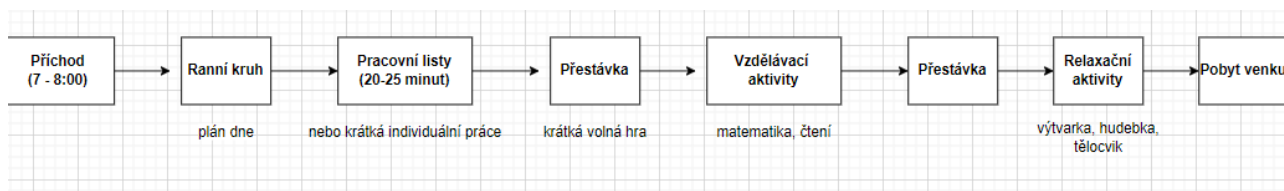
Maximálně 15 žáků. Velký důraz je kladen na samostatnost. Průběh vzdělávání připomíná školní vyučování, ale je kratší. Každé ráno začíná ranním kruhem. Třetí nebo čtvrtá třída je vždy tělocvik venku (hry, procvičování hrubé motoriky, volná hra). O přestávkách mají možnost si hrát. Dvě hodiny jsou obvykle zaměřeny více na akademické dovednosti a dvě jsou spíše relaxační (výtvarná, hudební, tělesná výchova).



5) Přípravná třída Velká

Z rozhovoru s učitelkami přípravných tříd nevyplýnul pro popis organizace vzdělávání v přípravné třídě mezi školami žádný podstatnější rozdíl. V přípravné třídě dostávají děti domácí úkoly 2x týdně. Vzdělávací obsah vychází z diagnóz pedagogicko-psychologických poraden a pedagogických diagnóz učitele. Hlavní část vzdělávacího programu je věnována

individuální práci s dítětem nebo skupinové práci. Samostatné hodnocení nebo skupinové hodnocení na konci dne. Děti mají vlastní sešity a dostávají nálepky, když splní úkol.



Jedním z důležitých faktorů v předběžných výsledcích je, kolik času je podle učitelek vyhraněno na přípravu na základní školu. Velmi zajímavým zjištěním je, že většina učitelů označila za aktivní přípravu dětí na základní školu pouze ty činnosti, při kterých děti pracují na pracovním listu (každé dítě pracuje na stejném pracovním listu samostatně).

V homogenní třídě probíhá odpolední příprava na školu hlavně formou kroužků (nebo probíhá ve třídě), kam chodí pouze děti, které jsou v posledním roce předškolního vzdělávání. V heterogenní třídě mají poněkud podobný přístup, ale zaměřují se na přípravu na základní školu hlavně v odpoledních hodinách a mají dodatek ke školnímu vzdělávacímu programu, který je tvořen vzdělávacím obsahem těchto odpoledních hodin. Mají pět hlavních oblastí (každá na jedno odpoledne), na které se zaměřují, a jejich cíle jsou uvedeny v dodatku ke školnímu vzdělávacímu programu.

Přípravné třídy zajišťují pouze dopolední přípravu na základní školu, neboť mají pouze čtyři vyučovací hodiny denně. Jejich školní den končí obědem a děti mohou trávit odpoledne v mimoškolní péči, kde si obvykle hrají uvnitř nebo venku, ale nejsou se svými třídními učiteli. Protože přípravné třídy jsou součástí základních škol a jejich vzdělávací obsah je kombinací činností mateřské školy a prvouky, jsou hodiny krátké, činnosti se často mění a děti tráví (alespoň) jednu hodinu venku a mezi hodinami si hodně hrají. Na rozdíl od mateřských škol však mají více času na vzdělávací aktivity a ve třídách je méně dětí.

V každé mateřské škole jsou hlavní součástí vzdělávacích aktivit „centra aktivit“. Děti jsou rozděleny do dvou nebo tří skupin a po skončení činnosti (nebo po uplynutí daného času) se vymění. V každém „centru“ je učitel, který na činnost dohlíží. Každé dítě samostatně pracuje

na úkolu a úkol je pro všechny stejný. Všichni mají na činnost stejný čas, po jeho uplynutí nebo poté, co jsou všichni více či méně hotovi, se skupiny vymění. Obvykle jedna skupina pracuje na koberci a druhá u stolů. Aktivity jsou velmi krátké, trvají asi 10 minut.

Mateřské školy se lišily svou direktivitou a diferenciací úkolů – pouze heterogenní třída diferencovala úkoly podle dovedností a věku dítěte. Učitelky se také zajímaly o názory dětí na činnosti a více improvizovaly, pokud šlo o vzdělávací aktivity. Dalším zajímavým zjištěním je, že třída, která měla nejvíce akademický přístup k výuce (neškolské mezinárodní zařízení), která jako jediná aktivně učila děti číst a psát, se hodně zaměřovala na školní klima. V žádném jiném rozhovoru nebylo klima třídy (ani nic podobného) zmíněno. Byla to však také jediná mateřská škola, kde děti po obědě neodpočívají.

Příprava na školu dle rozhovorů

Na základě provedených rozhovorů byly identifikovány kategorie, které představují, co učitelé vnímají jako významné v posledním roce předškolního vzdělávání. Tyto kategorie jsou: **oblasti rozvoje, problematické oblasti, děti, potřebné zlepšení, rodiče, asistent pedagoga, vzdělávání a plánování.**

1) Oblasti rozvoje

Tato kategorie popisuje oblasti rozvoje, které učitelé označili za nejdůležitější. Oblasti, na které se nejvíce zaměřují, aby bylo dítě připraveno na vstup do základní školy. Tyto oblasti nejsou nijak překvapivé, jedná se především o oblasti, které můžeme najít v RVP PV. Většina učitelů považovala za důležité, aby se děti „dokázaly soustředit a dělaly to, co jim učitel řekne“. (U10) Tento přístup příliš nekorresponduje s osobnostně orientovanou výukou, která je jádrem RVP PV. Představa dítěte jako pasivního žáka, který o svém vzdělávání nerozhoduje, by již měla být překonána. Jak je pro dotazované učitele důležitá trpělivost, ukazuje i další kategorie o problematických oblastech, kde je nepozornost uváděna jako důvod, proč mají děti odklad školní docházky.

2) Problematické oblasti

Problematické oblasti zahrnují to, v čem mají děti obvykle největší problémy. Dotazovaní učitelé uváděli, že děti potřebují více rozvíjet své sociální dovednosti. V oblasti akademických dovedností nespatovali učitelé velké nedostatky. „Ty děti se všechno naučí, znají spoustu věcí, mají encyklopedické znalosti, ale neumí si utřít nos nebo si zavázat boty.“ (U7)

Byla vymezena také subkategorie „odklady školní docházky“. Zmíněnými důvody odkladu školní docházky byly nepozornost, jazyková bariéra (zmiňována v souvislosti s dětmi s odlišným mateřským jazykem), nezralost a pozdní datum narození (červenec/srpen). Učitelé většinou zmiňovali, že problematické oblasti jsou zároveň těmi, které se snaží nejvíce podporovat: „Nebo opakujeme to, co jim třeba nejde, nějaká orientace v prostoru, představivost je problém, orientace v čase je problém, takže to prostě trvá celý rok.“ (U2)

3) Děti

Další kategorie je věnována dětem, učitelé měli pocit, že v dnešní době jsou děti nepozornější, příliš rychlé a unavenější a velmi dobře rozumí technologiím. Musí se také vypořádat s větším tlakem, který je na ně vyvíjen, musí splnit mnoho požadavků a práce s nimi je intenzivnější. Jedná se o zajímavé zjištění, protože učitelé si myslí, že na děti je kladeno příliš mnoho požadavků a je na ně vyvíjen příliš velký tlak, ale myslí si, že je to hlavně ze strany rodičů, učitelů prvního stupně a veřejnosti obecně. U8: „Z doby, kdy jsem byla takhle malá, si toho moc nepamatuji, ale je na ně vyvíjen velký tlak, začínají dříve, je na ně vyvíjen akademický tlak dříve, třeba s přijímačkami a tak.“ Také jak zmínila jedna z učitelek – U11: „Neměli bychom je hodnotit podle starých pravidel a seznamů, když se změnila doba.“

Nechyběla ani podkategorie sebehodnocení. Někteří učitelé zmínili, že děti mohou být velmi kritické k ostatním a/nebo k sobě samým; jiní učitelé zmiňují, že sebehodnocení neprovádějí dostatečně (nebo nikdy). U10: „Takže pak vám to někdo může jakoby dokázat tím, že vám řekne, tohle se mi nepovedlo, ale pak je někdo velmi kritický a řekne vám, že se mu nic nepovedlo, i když ho chválíte.“

4) Rodiče

Tato kategorie shrnuje názory učitelů na rodiče, které se týkaly posledního roku předškolního vzdělávání. Zmiňovali, že rodiče jsou v dnešní době benevolentnější, nevedou děti dostatečně k samostatnosti, jsou příliš ambiciózní, tráví méně času venku a některé rodičovské povinnosti přenášejí na učitele. U5: „Spousta dětí je strašně závislá, rodiče to dělají za ně, nenechají je dělat věci, které si myslí, že je to prostě zbytečné, aby to dělaly. Ale ony by to mohly dělat, mohly by to dělat a strašně by je to bavilo a vidím, jak je to potom baví, když jim to dovolí.“

Učitelé také zmiňovali rozdílný přístup rodičů a učitelů a tato citace ukazuje, jak důležitá je spolupráce mezi rodiči a učiteli. Během rozhovoru však spolupráce mezi oběma stranami zmíněna nebyla. Přestože pokud jsou učitelé a rodiče na stejné vlně, kvalita vzdělávání se zlepšuje (Hafizi & Papa, 2012).

U2: „No, které, to je hodně individuální, jako my si nestěžujeme, my si tady vůbec nestěžujeme, ale prostě vidíte, že někde se můžete snažit, a stejně, i když ty děti jsou tady už dlouho, tak je nemůžete naučit, protože doma to dělají jinak.“ Učitelé také uváděli, že s rodiči mají spíše krátké konzultace.

Některé mateřské školy také poskytují rodičům rady (a „domácí práce“), většinou ohledně přípravy na základní školu – na co se mají doma zaměřit. U1: „Pokud má dítě problémy s grafomotorikou, mluvíme s nimi, dáváme jim pracovní listy, aby mohli s dětmi doma procvičovat.“

5) Asistent pedagoga

Tato kategorie shrnuje poznatky o asistentech pedagoga. Asistent pedagoga v mateřských školách a přípravných třídách většinou pomáhá dětem se speciálními potřebami a v některých případech i dětem nadaným, dětem s odlišným mateřským jazykem a dětem mladším tří let. Asistent pedagoga těmto dětem pomáhá a asistuje jim, ale také se je snaží integrovat mezi ostatní děti. U1: „A některé z nich mají trochu problém s pozorností, takže se snažíme, máme asistenta, který s nimi pracuje intenzivněji, snažíme se jim to ulehčit,

pomáhat jim s pracovními listy, aby je to neunavovalo.“ Většinou dělají krátké individuální aktivity v průběhu dne s vybranými dětmi a většinu času se intenzivně věnují několika dětem (někdy jen jednomu). S tímto dítětem (dětmi) pracují obvykle pouze po dobu jednoho roku. Jedna z asistentek pedagoga zmínila, že trvá dlouho, než se s dítětem seznámí, a když ho pozná, dítě přejde do další třídy/nové školy. Také protože většinu času tráví s několika málo dětmi, nemají dostatek času na zbytek dětí ve třídě.

Někdy však učitelé využívají pomoc asistenta pedagoga v centrech aktivit, kde asistent pedagoga dohlíží na jedno z center. A také asistent pedagoga může být dětem během dne komunikačním partnerem, protože je v předškolních institucích obvykle málo dospělých a hodně dětí, takže děti mohou mít více lidí, se kterými si mohou povídat.

6) Plánování

Tato kategorie stručně shrnuje, jak dotazované učitelky přistupují k plánování v povinném předškolním vzdělávání. Jádrem vzdělávacích plánů jsou témata; školy mají ve svém školním vzdělávacím programu obvykle tematický plán na celý rok a tato témata jsou obvykle obecnější a širší. Při plánování vzdělávacích programů si učitelé buď vybírají témata ze školního vzdělávacího programu, nebo si vytvářejí vlastní témata, která však stále musí navazovat na témata ve školním vzdělávacím programu. Témata se často týkají přírody, svátků, slavností, kulturních akcí apod. Témata obvykle trvají asi týden nebo dva, ale mohou trvat i měsíc, záleží na učiteli. U1: „My to máme napsané na každý měsíc, držíme se toho, ale nemusíme to striktně dodržovat, můžeme tam dát nějaká témata, která budou v tom měsíci zajímavá, třeba něco z přírody, tak to tam můžeme dát, takže podle toho se řídíme.“

Přístupů k plánování je mnoho, někteří učitelé plánují celý rok dopředu a v průběhu roku svůj plán jen mírně mění. Kromě témat učitelé při plánování vycházejí z toho, co by děti měly umět a co je třeba zlepšit. Plánují také podle počasí, počtu dětí nebo zájmu dětí a podle toho plán upravují. Jak učitelé uvedli, důležité místo ve vzdělávacím procesu zaujímá také improvizace. U11: „A samozřejmě to máme rozdělené, ale zase je to trochu o improvizaci, když bylo hodně dětí nemocných a moc jsme toho nestihli, nebo je to zajímavé téma. Někdy se od toho tématu posuneme dál, ale někdy se k němu vrátíme.“

7) Potřeba zlepšení

Tato kategorie ukazuje, co je podle dotazovaných učitelů třeba v povinném předškolním vzdělávání zlepšit. Učitelé by uvítali více metodické podpory, uvítali by větší podporu od speciálních pedagogů, protože stále více dětí v mateřské škole má speciální potřeby a učitelé by chtěli mít možnost mluvit o dětech s odborníky. Ocenili by také písemné výstupy z předškolního vzdělávání, aby se měli o co opřít. Ocenili by menší počet dětí ve třídách (ne více než 20) a stejné prázdniny jako na základní škole. Také si mysleli, že je třeba zlepšit samotnou přípravu dětí na základní školu. Domnívali se, že ostatní školy/učitelé nepřipravují děti dostatečně na základní školu. To koresponduje s předchozím tvrzením, že je na děti vyvíjen příliš velký tlak.

8) Vzdělávání

Nejobsáhlejší kategorie se týká vzdělávání, která je rozdělena do několika podkategorií. První podkategorií jsou organizační formy: individuální práce, skupinová práce, centra aktivit; a vzdělávací metody: dramatizace, badatelské učení, činnostní učení a exkurze. Uvedené organizační formy a metody však byly velmi direktivní. Alarmující je, že pouze jedna učitelka zmínila diferenciaci úkolů a činností podle schopností, potřeb, přání a tužeb dětí. U11: „Když jich je 16, 18 nebo tak, tak je tak nějak rozdělím do skupin, asistentka nebo já, jedna je u pracovního listu, druhá dělá věci v herně.“

Učitelé většinou zakládají vzdělávací obsah na oblastech podle vzdělávacích rámců, ale překvapivě často byly jako součást vzdělávacího obsahu zmíněny pracovní listy.

Další subkategorií, která vyplynula z rozhovorů, byla pedagogická diagnostika. Každá škola používá vlastní diagnostické nástroje, přičemž někteří učitelé používají standardizované nástroje, jiní nástroje, které si sami vyrobili, a přidávají k nim slovní hodnocení. Učitelé také zmiňovali, že provádění rozsáhlé diagnostiky je velmi časově náročné. U3: „Je to strašně časově náročné, je to nad rámec povinností učitele, musíme to dělat ve svém volném čase, nebo musíme... chceme, alespoň já to tak dělám. Protože mi připadá, že má smysl tu diagnostiku dělat.“ A tato rozsáhlá písemná pedagogická diagnostika se obvykle provádí dvakrát až třikrát ročně, někdy se konzultuje s rodiči nebo se jim alespoň poskytuje zpětná

vazba. Učitelé uváděli, že největší výhodou standardizované diagnostiky je to, že mohou sledovat pokroky dítěte. U11: „Tak ta diagnostika se dělá dvakrát až třikrát do roka a je vidět ten pokrok, pak si vytisknu ty papíry, co jsem měla, ty grafomotorické, a vidím, jo, je tam krásný pokrok, podívejte se, rodiče, tady to je, nestresujte se, ještě to není všechno dokonalé, ale vidíme ten pokrok, je tam pokrok.“

Další podkategorie se týkala portfolií. Když učitelé mluvili o portfoliích, neměli na mysli portfolia jako taková, ale spíše složky, které mají určité zaměření (abeceda, čísla, výtvarná výchova). U7: „Uvažovali jsme o tom, ale neděláme to. Ale děti tu vlastně mají pracovní sešit, já mám pracovní sešit na písmena, kolegyně ho má taky, dělají to průběžně, není to jako tradiční portfolio. To je jenom na písmenka, kolegyně má širší, tam si dávají všechno možné, různé pracovní listy i obrázek udělají, tak to si tam dají.“

Další subkategorii, která ovlivňuje vzdělávání v posledním roce předškolního věku, jsou akce, které bývají buď externí, nebo interní. Učitelé uvedli, že se jim akce líbí a myslí si, že jsou pro děti přínosné, ale myslí si, že jsou někdy opravdu časově náročné a že někdy mají akce dvakrát týdně a nemají dost času na vlastní program.

U3: „Podívejte se, my máme vždycky označený celý kalendář, vždycky máme nějaké akce, olympiády, máme divadlo, vždycky máme něco na Vánoce, na Velikonoce... někdy si myslím, že je toho moc, ty programy jsou hezké, ale někdy to chce vlastní.“

Důležitým zjištěním z těchto kategorií je, že oblasti, které učitelé považují za důležité, jsou ty oblasti, které jsou nejvíce zastoupeny v národních kurikulárních programech a ve standardizovaných diagnostických materiálech. Z oblastí, které učitelé považují za důležité rozvíjet, však bylo zmíněno pouze několik oblastí, které vzbuzují obavy. A tyto problematické dovednosti se většinou týkaly sociálních dovedností – a **právě tyto dovednosti uvedlo jen málo učitelů jako ty, které se snaží podporovat či rozvíjet.**

Shrnutí přístupu učitelek k předškolnímu vzdělávání na základě provedených rozhovorů:

Učitelka 1:

Zaměření: Učitelka 1 se zaměřuje na komplexní rozvoj dětí, včetně jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, čtenářské pregramotnosti, základů matematiky a sociálních dovedností.

Metody: Používá kombinaci řízených a spontánních aktivit, jako jsou pracovní listy, ranní kruhy, pohybové, didaktické a spontánní hry, výtvarné činnosti a venkovní aktivity.

Spolupráce s rodiči: Udržuje s rodiči častou komunikaci prostřednictvím e-mailů, sdílí s nimi měsíční plány a informuje je o změnách v programu. Osobní kontakt probíhá při příchodu a odchodu dětí. Spolupráce je založena na vzájemné komunikaci a sdílení informací o dětech. Učitelka aktivně zapojuje rodiče do předškolní přípravy tím, že jim poskytuje pracovní listy pro domácí procvičování, zejména v oblastech, kde dítě vykazuje problémy (např. grafomotorika). Pravidelné hodnocení dětí je sdíleno s rodiči a konzultováno s nimi.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 1 vnímá povinný předškolní rok jako tlak na děti a na sebe, protože se zvyšuje množství administrativy a testování. Zatímco si myslí, že děti nejsou přetěžovány díky vyváženému programu kombinujícímu hru a řízené aktivity, zvýšená administrativa (testování školní zralosti, dokumentace) je pro ni zátěží. Přesto považuje povinné předškolní vzdělávání za přínosné pro rozvoj různých oblastí (jemná a hrubá motorika, grafomotorika, základy matematiky a čtení) a pro přípravu na sociální stránku školní docházky (oblékání, hygiena, práce v kolektivu). Přítomnost asistentky pedagoga vnímá jako velkou pomoc.

Učitelka 2:

Zaměření: Učitelka 2 se zaměřuje na rozvoj samostatnosti, soběstačnosti, sociálních dovedností a komunikačních dovedností.

Metody: Používá didaktické hry, procvičování a opakování především grafomotorických dovedností, individuální práci a skupinové aktivity. Používá také pracovní listy, pohybové

hry a výtvarné aktivity. Individualizace probíhá podle potřeb dětí, zejména v oblasti jazykového rozvoje (OMJ). Pro předškoláky využívá externí programy (malá technická univerzita, programy v muzeích a galeriích).

Spolupráce s rodiči: Učitelka 2 popisuje spolupráci s rodiči jako individuální. Zatímco s některými rodiči je spolupráce výborná a probíhá bezproblémová komunikace, s jinými je to obtížnější. Problém vidí v tom, že někteří rodiče doma nedodržují stejné návyky a pravidla jako ve školce, což ztěžuje výchovu dětí. Komunikace probíhá hlavně na začátku školního roku (schůzky), při diagnostice a v případě problémů. Učitelka se snaží problémy řešit sama, ale v případě potřeby zapojuje rodiče do konzultací. V případě výrazných problémů (např. jazyková bariéra u vietnamské dívky) je zapojen i překladatel.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 2 vnímá povinné předškolní vzdělávání spíše neutrálně. Zatímco si myslí, že papírování se zvýšilo, na samotném vzdělávání se podle ní nic zásadního nezměnilo. Vnímá, že děti jsou roztěkanější a nesoustředěnější, s nedostatkem samostatnosti a hygienických návyků, což připisuje výchově doma. Spolupráce s rodiči je podle ní individuální, s některými funguje dobře, s jinými hůře. Oceňuje možnost individualizace a práci ve skupinkách, ale zdůrazňuje potřebu dalšího personálu pro efektivnější práci. Kritizuje změny v diagnostice školní zralosti, které podle ní snižují nároky a zkreslují realitu.

Učitelka 3:

Zaměření: Učitelka 3 se zaměřuje na rozvoj deficitních oblastí u dětí, které mají odklad školní docházky.

Metody: Používá skupinové a individuální práce s důrazem na práci s menšími skupinami dětí. Využívá externí programy a spolupracuje s asistentkou pedagoga.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 3 popisuje spolupráci s rodiči jako stejnou jako v jiných věkových skupinách. Před pandemií byla spolupráce intenzivnější, rodiče se aktivněji zapojovali do programu (přednášky, projekty). V současnosti je spolupráce omezenější, ale

očekává se její obnovení. Hlavní formou spolupráce je sdílení informací o dětech a programu. Velká zahradní slavnost je prezentována jako velká akce s rodiči.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 3 vnímá povinné předškolní vzdělávání jako přínosné díky možnosti cílené práce na deficitních oblastech s využitím diagnostického programu. Oceňuje tento program pro jeho objektivitu a možnost tvorby skupin dětí s podobnými potřebami. Nicméně kritizuje nedostatečnou koncepční podporu ze strany státu a nedostatek prázdnin pro předškoláky. Považuje roli učitele za stejnou jako v nepovinném vzdělávání – za průvodce a druhou rodinu pro děti. Zmiňuje se o problémech s hrubou motorikou u dětí a o alarmujícím počtu dětí ve třídách.

Učitelka 4:

Zaměření: Učitelka 4 se zaměřuje na rozvoj specifických oblastí u dětí s odkladem školní docházky, včetně grafomotoriky, sluchového vnímání, prostorové orientace a sebeobsluhy.

Metody: Používá individuální práci s každým dítětem, zaměřenou na jeho specifické potřeby (logopedické vady, grafomotorika, poruchy pozornosti). Skupinová práce je využívána méně často a je přizpůsobena potřebám dětí. Formální diagnostické metody nepoužívá, ale pravidelně konzultuje s pedagogicko-psychologickou poradnou a dvakrát ročně písemně hodnotí pokrok každého dítěte.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 4 popisuje spolupráci s rodiči jako dobrou, vnímá je jako partnery ve vzdělávání dětí. Hlavní formou komunikace je písemné hodnocení dětí dvakrát ročně, které informuje rodiče o dětském pokroku a problémech. Místo třídních schůzek využívá tripartity (schůzky s dítětem, rodičem a učitelkou), které považuje za efektivnější pro zjištění dětského pohledu na situaci ve třídě.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 4 vnímá povinné předškolní vzdělávání jako pozitivní faktor pro sociální rozvoj dětí. Zdůrazňuje, že povinný rok umožňuje dětem osvojit si potřebné sociální návyky a zkušenosti s kolektivním životem, které jsou nezbytné pro úspěšný vstup do základní školy. Vliv na samotnou akademickou přípravu je podle ní méně významný, protože se zaměřuje na rozvoj dovedností, které v mateřských školách

často chybí (režim, samostatnost, sluchové vnímání). Povinný rok jí umožňuje připravit děti na specifické nároky základní školy, jako je samostatná práce, organizace a dodržování režimu. Zvýšenou administrativní zátěž spojenou s povinným vzděláváním nezmiňuje.

Učitelka 5:

Zaměření: Učitelka 5 se zaměřuje na rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy, komunikačních dovedností a pozornosti.

Metody: Používá didaktické hry, čtení s porozuměním a pracovní listy a hry zaměřené na rozvoj sociálních dovedností. Přístup je flexibilní a přizpůsobuje se potřebám dětí. Využívá komunikaci a diskuzi jako nástroj učení.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 5 popisuje spolupráci s rodiči jako dobrou a bezproblémovou. Komunikace probíhá denně, učitelka informuje rodiče o dění ve školce. Nevidí potřebu intenzivnější spolupráce ohledně předškolní přípravy, protože většina dětí je na dobré úrovni. Spolupráce je založena na vzájemné komunikaci a sdílení informací.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 5 vnímá povinné předškolní vzdělávání pozitivně. Nezná jiný systém, takže pro ni je to normální stav. Nevidí potřebu specifických aktivit jen pro předškoláky, ale přizpůsobuje přístup k dětem podle jejich věku a schopností.

Učitelka 6:

Zaměření: Učitelka 6 se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností, grafomotoriky, sebeobsluhy a sociálních dovedností.

Metody: Zaměřuje se na individuální práci s dětmi se speciálními potřebami. Využívá didaktické hry a další aktivity zaměřené na rozvoj motoriky a jazykových dovedností. Metody jsou přizpůsobeny individuálním potřebám dětí.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 6 popisuje spolupráci s rodiči jako individuální, s některými výbornou, s jinými horší. U dětí se speciálními potřebami je spolupráce někdy obtížná, někteří rodiče jsou podle ní bezohlední. Komunikace probíhá při konzultacích, diagnostice a v případě problémů. V případě potřeby je zapojena i ředitelka.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 6 vnímá povinné předškolní vzdělávání pozitivně, ale zdůrazňuje důležitost sociálního rozvoje dětí. Považuje za důležité, aby děti byly spokojené, šťastné a sebevědomé. Zmiňuje se o problémech s jemnou motorikou, představivostí a samostatností u dětí, které se podle ní zhoršují.

Učitelka 7:

Zaměření: Učitelka 7 se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností, samostatnosti, komunikace a grafomotoriky.

Metody: Kombinuje volnou hru s řízenými aktivitami. Využívá ranní kruh pro komunikaci a seznámení s programem dne, pohybové aktivity, tematické řízené činnosti, venkovní aktivity a individuální práci s dětmi. Pro předškoláky využívá specifické aktivity zaměřené na různé oblasti (předmatické dovednosti, předčtenářské dovednosti, pokusy, grafomotorika, jemná motorika). Využívá dramatizaci a hry pro motivaci a učení.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 7 popisuje spolupráci s rodiči jako většinou dobrou, ale s výjimkami. Někteří rodiče jsou podle ní příliš benevolentní a přehazují zodpovědnost na školu. Komunikace probíhá denně, učitelka informuje rodiče o dění ve školce a konzultuje s nimi problémy. Používá lyfle (aplikaci) pro sdílení informací a fotografií. Zdůrazňuje důležitost jasné komunikace a pozitivního přístupu při sdělování negativních informací.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 7 vnímá povinné předškolní vzdělávání pozitivně, ale s jistými výhradami. Zatímco si myslí, že je důležité, aby děti byly připravené na školu, kritizuje nedostatek prázdnin pro předškoláky. Vnímá, že děti jsou unavenější a mají větší záběr než mladší děti. Oceňuje diagnostický program, ale zmiňuje jeho časovou náročnost. Plánování aktivit je podle ní flexibilní a přizpůsobuje se potřebám dětí.

Učitelka 8:

Zaměření: Učitelka 8 se zaměřuje na rozvoj sebedůvěry, čtenářské a matematické gramotnosti, sociálních dovedností a poznávání písmen a číslic.

Metody: Používá britské kurikulum. Využívá ranní kruh, tematické aktivity, skupinovou a individuální práci. Zaměřuje se na rozvoj čtení, matematiky a spolupráce. Využívá hry a soutěže pro motivaci a učení, technologie využívá velmi zřídka.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 8 popisuje velmi dobrou spolupráci s rodiči, založenou na časté komunikaci a osobním kontaktu. Vzhledem k malé velikosti třídy má s každým rodičem osobní kontakt. Spolupráce je založena na vzájemné důvěře a otevřené komunikaci.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 8 vnímá povinné předškolní vzdělávání jako odlišné od amerického systému. Jako začínající učitelka je překvapená systémem zápisů do základních škol. Vnímá velký tlak na děti a rodiče ohledně přijetí do školy. Používá flexibilní plánování a přizpůsobuje se zájmům dětí. Oceňuje malé třídy a rodinné prostředí školy.

Učitelka 9:

Zaměření: Učitelka 9 se zaměřuje na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti, sociálních dovedností, sebeobsluhy a sebevědomí.

Metody: Učí dle britského kurikula. Využívá tematický přístup, ranní kruh, swapy (krátké aktivity), skupinovou a individuální práci. Zaměřuje se na rozvoj sociálních dovedností a sebevědomí. Využívá hry a projekty pro motivaci a učení. Zapojuje děti do plánování a sebehodnocení.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 9 udržuje s rodiči častou komunikaci prostřednictvím aplikace a osobních rozhovorů. Sdílí s nimi informace o pokroku dětí a konzultuje s nimi problémy. Pololetní hodnocení je doplněno osobním hodnocením a konferencemi s rodiči. Komunikace je opatrná a pozitivní, zaměřená na spolupráci a podporu.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 9 vnímá povinné předškolní vzdělávání pozitivně. Její práce se zaměřuje na britské kurikulum, které zahrnuje čtení, psaní a počítání. Oceňuje flexibilní plánování a zapojení dětí do procesu. Vnímá velký tlak na děti a rodiče, ale připisuje to spíše ambiciózním rodičům a životnímu stylu.

Učitelka 10

Zaměření: Učitelka 10 se zaměřuje na rozvoj jazykových dovedností, grafomotoriky, prostorové orientace, orientace v čase a sebeobsluhy.

Metody: Její výuka je ovlivněna metodou Elkonina (sluchové a jazykové dovednosti), která je využívána zejména v první vyučovací hodině. Metody jsou kombinací skupinové a individuální práce přizpůsobené potřebám dětí, včetně dětí cizinců. Využívá manipulaci s předměty, výtvarné a pracovní činnosti, venkovní aktivity a didaktické hry. Pedagogická diagnostika je neformální, založená na pozorování a zaznamenávání postřehů, s pololetním a ročním písemným hodnocením. Učitelka využívá tematický přístup k výuce, který je však flexibilní a přizpůsobuje se zájmům dětí a aktuálním událostem. Zapojuje děti do sebehodnocení a využívá systém odměn (nálepky). Pravidelně spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 10 klade důraz na budování dobrého vztahu s rodiči. Komunikace probíhá prostřednictvím měsíčních hodnocení v žákovské knížce, pololetních a ročních písemných hodnocení a individuálních konzultací. Dvakrát ročně se konají třídní schůzky a jsou k dispozici i další konzultační hodiny. Učitelka se snaží, aby hodnocení nebylo vnímáno jako kritika, ale jako pomoc pro dítě a rodiče. Spolupráce je podle ní většinou dobrá, ale s některými rodiči (zejména u dětí cizinců) je obtížnější zajistit pravidelné plnění domácích úkolů. Učitelka motivuje děti k samostatnosti a zodpovědnosti za plnění úkolů pomocí systému odměn (hvězdičky, mračky) a notýsků. Zkouší i formy sebehodnocení, kdy děti samy zhodnotí svůj den a své výkony.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 10 vnímá povinné předškolní vzdělávání jako příležitost pro zlepšení připravenosti dětí na základní školu, ale s výhradami. Zdůrazňuje, že ideální by bylo, kdyby všechny děti prošly přípravnou třídou, která by jim umožnila osvojit si školní režim, sociální dovednosti a základní znalosti. Kritizuje současný systém mateřských škol, kde jsou předškolní děti často smíchané s mladšími dětmi, což podle ní brání efektivnímu vzdělávání. Považuje za důležité, aby předškolní třídy měly dostatek času a personálu pro individuální práci s dětmi. Vnímá povinné předškolní vzdělávání jako příležitost ke zlepšení, ale zdůrazňuje potřebu změn v organizaci a

financování mateřských a přípravných tříd. Zmiňuje, že povinný rok sám o sobě nepřináší žádné negativní důsledky, ale že je důležité, aby byl efektivně využit.

Učitelka 11:

Zaměření: Učitelka 11 se zaměřuje na rozvoj sebeobsluhy, orientace v čase, sluchové pozornosti a čtenářské gramotnosti.

Metody: Kombinuje řízené a spontánní aktivity. Využívá komunitní kruh, pohybové hry, pracovní listy, hry v herně, výtvarné aktivity a venkovní aktivity. Zaměřuje se na individuální přístup a přizpůsobuje se potřebám dětí. Využívá diagnostický program pro zjištění deficitních oblastí a pro cílenou práci s dětmi. Zapojuje děti do sebehodnocení.

Spolupráce s rodiči: Učitelka 11 udržuje s rodiči dobrou spolupráci, založenou na komunikaci a sdílení informací. Používá diagnostický program pro sdílení informací o dětech a pro poskytování návrhů na domácí procvičování. Komunikace je pozitivní a zaměřená na spolupráci při řešení problémů. Učitelka aktivně zapojuje rodiče do procesu vzdělávání.

Vliv povinného předškolního vzdělávání: Učitelka 11 vnímá povinné předškolní vzdělávání jako přínosné pro sjednocení úrovně připravenosti dětí na základní školu. Oceňuje diagnostický program, který jí pomáhá cíleně pracovat s dětmi. Zmiňuje se o potřebě přípravných tříd na základních školách pro lepší přechod dětí.

Všechny učitelky se shodují na tom, že povinný předškolní rok je důležitý pro rozvoj dětí a jejich přípravu na základní školu. Vnímají ho jako příležitost pro děti, aby se naučily fungovat v kolektivu a zvykly si na školní režim. Většina učitelek také vnímá, že děti jsou dneska více závislé na technologiích a méně samostatné, což se projevuje v jejich sebeobsluze, grafomotorice a orientaci v čase.

Učitelky se liší v tom, jak se zaměřují na rozvoj specifických oblastí a jakými metodami to dělají. Některé učitelky se více zaměřují na individuální práci, zatímco jiné preferují skupinové aktivity. Některé učitelky se více zaměřují na rozvoj akademických dovedností, zatímco jiné se více zaměřují na rozvoj sociálních dovedností a sebeobsluhy.

Pozitivní aspekty:

- **Lepší připravenost na základní školu:** Většina učitelek (U1, U2, U3, U7, U9) souhlasí, že povinný předškolní rok zlepšuje připravenost dětí na základní školu, zejména v oblasti grafomotoriky, jemné motoriky, základů matematiky a čtení. Učitelky zdůrazňují rozvoj sociálních dovedností a samostatnosti. Učitelka U9 dokonce uvádí, že děti odcházejí s dobrou znalostí písmen, čtení jednoduchých vět a základů matematiky.
- **Rozvoj specifických dovedností:** Učitelky oceňují možnost cílené práce na deficitních oblastech (U3, U7, U9) a individualizovaný přístup (U1, U2, U7, U9). Zmiňují se o efektivitě práce v menších skupinách (U1, U2, U7) a o přínosu asistentů pedagoga (U1, U2, U7, U9).

Negativní aspekty:

- **Zvýšený tlak a administrativa:** Učitelky (U1, U2, U3, U7, U9, U11) se shodují na zvýšeném tlaku na děti i na sebe samé. Zvýšená administrativa spojená s testováním a hodnocením (U1, U3, U7, U9, U11) je zmiňována jako negativní aspekt.
- **Nedostatek času:** Učitelky (U9, U11) se zmiňují o nedostatku času na individuální práci s dětmi a na vlastní přípravu. Velké třídy (U1, U2, U7, U11) jsou zmiňovány jako problém.
- **Nedostatečná metodická podpora:** Učitelka U3 kritizuje nedostatečnou metodickou podporu ze strany státu a nekonceptní přístup k povinnému předškolnímu vzdělávání. Zmiňuje se o problému s prázdninami pro předškoláky.
- **Změny v diagnostice:** Učitelka U2 kritizuje změny v diagnostice školní zralosti, které podle ní snižují nároky a zkreslují realitu.
- **Nesoulad s RVP:** Učitelka U2 zmiňuje snižování nároků v RVP.

6.1.2 Pozorování

V mateřských školách bylo realizováno polostrukturované pozorování, při kterém byla pozorována vzdělávací činnost učitelek, jejich práce s dětmi, průběh a obsah vzdělávání vzhledem k cílům předškolního vzdělávání a přípravě na základní školu.

Při pozorování jsme se věnovali především práci učitelů, tomu, jak naplňují cíle vzdělávání, jak se věnují počáteční čtenářské gramotnosti, jak rozvíjejí sociální dovednosti dětí a jak děti připravují na základní školu. Pozorovali jsme, jaký je rozdíl ve vzdělávání dětí v posledním roce předškolního vzdělávání, zda mají tyto děti úkoly navíc nebo vykonávají jiné činnosti, pokud se jedná o heterogenní třídu.

K pozorování jsme přistupovali metodou „trychtýře“ dle Jamese P. Spradleyho (1980 in Novotná, 2019), kdy jsme se při prvních pozorováních věnovali především „nasátí atmosféry“, tedy rozpoznání základních metod a komunikačních vzorců učitelů, pro pochopení jejich způsobu učení. Postupně se pozorování více zaměřovala na to, co bylo podstatou výzkumu dle kategorií rozepsaných níže. Posledním druhem pozorování byla pozorování výběrová, zaměřená na dokreslení způsobu vzdělávání učitelů ve velmi specifických situacích, jako byly odpolední kroužky, externí programy či setkání s rodiči.

Celkově bylo provedeno 48 pozorování v 7 předškolních zařízeních. V příloze č. 2 přikládám tabulku s realizovanými pozorováními a jejich tématem. Pozorování v daných předškolních zařízeních byla prováděna vždy v jedné třídě a bylo snahou pozorovat vždy jednu danou učitelku, ne vždy to bylo ale možné, zejména kvůli nemocem či fluktuaci učitelek. Ve dvou předškolních zařízeních tedy došlo v průběhu pozorování k výměně pozorovaných učitelů. Z důvodu adaptace dětí a tomu, že se vycházelo absolutně vstříc programu předškolních zařízení, probíhalo pozorování od října do května 2022/23.

Pro pozorování vycházíme z kategorií z ECCOM (Early Childhood Classroom Observation Measure). (Stipek & Byler, 2005) Ta se používá pro kvalitu akademických instrukcí, sociální klima, vybavení a další aspekty efektivní třídy. Používá se pro děti v posledním roce předškolního vzdělávání a v prvních třídách. Cílem je pozorovat a hodnotit typický den v předškolním zařízení. Nejdůležitější částí pozorovacího archu byla ale část volného prostoru, který byl využit pro co nejkonkrétnější záznam pozorovaného s citacemi učitelů a dětí. Právě z tohoto textu vychází většina analýzy. “

Subšklály:

- sociální klima,
- učební klima,
- management,
- vybavení třídy,
- instrukce.

Škály:

- zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte);
- management
 - jasně daná, ale flexibilní pravidla,
 - striktní pravidla,
 - nedefinovaná pravidla;
- výběr aktivit
 - o většině rozhoduje učitel,
 - o většině rozhoduje dítě,
 - mix mezi rozhodnutím dítěte a učitele (učitel vytvoří větší nabídku a dítě si vybírá);
- disciplína
 - používání pozitivních technik,
 - používání negativních technik,
 - bez disciplíny;
- učitelův vztah k dětem;
- relevance aktivit pro zkušenost dětí
 - materiály odpovídají zkušenosti dětí,
 - práce s opravdovými materiály,
 - lekce na sebe navazují,
 - evaluace dětského porozumění je zahrnuta do vzdělávacího procesu;
- podpora komunikačních schopností
 - podporuje děti v konverzaci (nabádá je, mluví s nimi individuálně, dává jim prostor mluvi před ostatními, nabádá ke spolupráci),

- nepodporuje děti v konverzaci,
- nezapojuje se do konverzace, neposlouchá;
- individualizace učicích aktivit
 - adaptuje úkoly,
 - neadaptuje úkoly,
 - neuvědomuje si, že by měl být flexibilní a adaptovat úkoly;
- rozvoj sociálních schopností
 - dává příležitosti pro kooperativní práce v malých skupinách,
 - facilituje konflikty mezi dětmi;
- zapojení dětí
 - snaží se zapojit a zaujmout všechny děti,
 - aktivity jsou přiměřeně dlouhé (10 minut);
- učební standardy
 - děti mají zodpovědnost za dokončení práce a za svůj individuální standard (podporuje je),
 - děti mají zodpovědnost za dokončení práce, ale musí dosáhnout univerzálního standardu,
 - děti nemusí dokončovat práci, nikdo není za dokončení zodpovědný, nejsou žádné standardy;
- propojenost mezi aktivitami
 - aktivity jsou propojeny, odpovídají cíli,
 - aktivity jsou odděleny;
- učitelské koncepty
 - podporuje řešení problémů,
 - je pro něj důležité pochopení daného tématu;
- konverzace mezi učitelem a dítětem
 - učitel děti poslouchá a nechá je dokončit myšlenky,
 - učitel žádá děti o jejich názory, otázky, nápady, interpretace,
 - učitel se často ptá dětí na otázky,
 - podporuje děti v ptaní se na otázky,
 - vysvětluje vše, čemu děti nerozumí;

- čtenářská gramotnost
 - podporuje děti ve čtení,
 - čte často dětem, používá různé texty,
 - čte s přesahem, vysvětluje, vede konverzaci o textu;
- matematická gramotnost
 - učiteli jde především o porozumění,
 - vybírá různé strategie pro řešení problémů,
 - integruje matematiku i do dalších aktivit;
- hodnocení
 - využívá více forem hodnocení,
 - vede děti k sebehodnocení.

6.1.3 Participanti na výzkumu

Participanti byli osloveni již od února 2022. Zaměřili jsme se na typické případy škol, kdy jsme co nejpodrobněji mapovali, jak probíhalo povinné předškolní vzdělávání v mateřských školách v České republice. Počet participantů se v průběhu výzkumu zvyšoval, dokud nedošlo k teoretické saturaci, přesněji k nasycení jednotlivých významových kategorií, kdy jsme byli schopni mezi nimi vysvětlit dané vztahy. Pro výběr vzorku jsme použili metodu „sněhové koule“. Vybrali jsme takové případy, které nám odhalily celkový pohled na povinné předškolní vzdělávání. Proto jsme na počátku určili kritéria, podle kterých jsme mateřské školy vybírali, a předpokládali jsme, že se tato kritéria budou postupně doplňovat v průběhu výzkumu.

Jednalo se tedy o dostupný výběr podle daných kritérií a v dojezdové vzdálenosti. V těchto mateřských školách jsme prováděli pozorování a vedli rozhovory s učitelkami a ředitelkami.

Kritéria:

- různá velikost (jednotřídka, MŠ s více pracovišti...),
- heterogenní/homogenní složení tříd,
- samostatná třída pro „předškoláky“ / předškoláci ve třídě s mladšími dětmi,

- alternativní vzdělávací programy.

Participantů byli vybráni na základě stratifikovaného záměrného výběru, kdy jsem oslovila ta předškolní zařízení, která odpovídala jedné z kategorií (homogenní třída, heterogenní třída, alternativní vzdělávací plán). Přípravné třídy byly osloveny na základě dostupného výběru, zde na splnění dané kategorie nezáleželo.

Při popisu využíváme termínu učitelé, přestože se ve všech případech o učitele nejedná, učitelské vzdělání má ale každý z pozorovaných.

1) MŠ Začít spolu

- Tato škola se v současné době snaží získat certifikaci **programu Rodiče vítáni**, jejich vzdělávací program je proto tímto principem inspirován, ale plně se jím neřídí. Pro přehled ji ale v analýze označujeme jako „MŠ Začít spolu“.
- Mateřská škola je součástí základní školy (silné propojení obou institucí) – vlastní program mateřské školy je tak doplněn či obohacen o akce se školní družinou (společné výstavy, vystoupení) nebo s dětmi a učiteli 1. stupně (pravidelné předčítání v MŠ, drobná literárně-dramatická setkávání, žákovské koncerty, návštěvy dětí ve vyučování, účast v Klubu předškoláků).
- Školní vzdělávací program „Aby malí byli velcí“
 - Obsah je rozdělen do čtyř integrovaných bloků vycházejících z přirozeného cyklu ročních období a přírodních a společenských situací s nimi spojených. Orientační nabídka praktických i intelektových činností vztahujících se k charakteru integrovaného bloku má inspirativní charakter a předpokládá rozvoj dítěte v různých oblastech (biologické, psychologické a sociální) a získávání potřebných dovedností a poznatků potřebných k získávání samostatných postojů a seznamování se s žádoucími hodnotami.

- Pozorovaná třída je heterogenní, s maximálním počtem 25 dětí, z nich je 11 dětí v posledním roce předškolního vzdělávání a jedno dítě s odkladem školní docházky, ve třídě bylo v průběhu pozorování nejvíce 22 dětí. Třída má klasicky oddělenou hernu od stolků, v části se stolků se nachází také malý čtenářský koutek.
- Učitelka v této třídě byla zároveň ředitelkou školy. Tato učitelka má 27letou praxi a má vystudovaný magisterský obor Předškolní pedagogika.
- Tato mateřská škola má dvě třídy, které si střídají asistentku pro děti s odlišným mateřským jazykem. V době mého pozorování byla ve třídách minimálně, a pokud se v ní nacházela, dětem pouze překládala, pokud něčemu nerozuměli, a více se do dětí ve třídě nezapojovala.
- V rámci pozorování byly pozorovány běžné dny ve třídě, včetně kroužků pro předškoláky, součástí jednoho pozorování byla návštěva žáků první třídy a nácvik na besídku.

2) Přípravná třída Velká

- Přípravná třída se nachází v přízemí základní školy společně s prvními třídami. Děti mají šatnu na chodbě, učitelka jim již při převlékání vůbec nepomáhá, na toaletu nejsou děti doprovázeny. Do třídy občas přicházejí děti z první třídy na velkou přestávku – společně se dívají na krátké pohádky na interaktivní tabuli.
- Místnost je velmi prostorná, děti sedí v lavicích po dvou v řadách. Za lavicemi je koberec, na kterém dochází k pohybovým aktivitám. Třída je vybavena interaktivní tabulí a velkým množstvím vzdělávacích prostředků a pomůcek.
- Přípravná třída se účastní většiny kulturních a sportovních akcí organizovaných základní školou, jako jsou návštěvy divadel, kina, ZOO a další společné výlety.

- Dle výroční zprávy má přípravná třída za cíl vybudovat v dětech samostatnější jednání a podporovat získání dovedností pro zvládnání denní docházky do školy. V rámci přípravné třídy si prohloubují předmatematické základy, učí se poznávat písmena abecedy, zdokonalují se v grafomotorických cvičeních a obecných znalostech.
- Ve třídě je 13 dětí, 3 děvčata a 10 chlapců, z toho jsou dvě děti s OMJ.
- Učitelka v této přípravné třídě má 30 let praxe a má vystudovaný magisterský obor Předškolní pedagogika.

3) MŠ Homogenní (Bubeníčková)

- Předškolní děti jsou umístěny ve 2 předškolních třídách. Příprava probíhá podle vypracovaného třídního vzdělávacího programu, vycházejícího z analýzy třídy.
- Učitelky se zaměřují na rozvoj samostatnosti ve všech oblastech, na grafomotorická cvičení, předmatematickou gramotnost, rozvoj zrakové a sluchové diferenciaci, schopnosti potřebné pro čtení a psaní. Součástí přípravy dětí ke vstupu do školy je i vzájemná spolupráce se základní školou (kroužek „Školákem na zkoušku“).
- Do pozorované třídy dochází maximálně 25 dětí, z nichž je jedno dítě s OMJ. Ve třídě je také asistentka pedagoga. Třída má klasicky oddělenou hernu od prostoru se stolky, herna je velmi prostorná a od zbytku třídy je oddělena dveřmi, takže se v případě potřeby dá i zavírat. Ve třídě dále nejsou nijak odděleny žádné koutky.
- Učitelka v této třídě má 22 let praxe a má vystudovanou VOŠ oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika.
- Školní vzdělávací program

- Školní vzdělávací program „Elce pelce kotrmelce“ respektuje všechny věkové skupiny dětí a klade si za cíl vytvářet kvalitní prostředí pro všestranný rozvoj dětí. Je založen na metodách přímých zážitků a probouzí v dítěti aktivní zájem poznávat, zkoumat a objevovat.
- Tento program je otevřeným dokumentem a umožňuje učitelkám s ním samostatně pracovat a dotvářet jej.
- Tematické bloky vycházejí z ročního období, zpravidla představují plán na jeden měsíc a jsou dány pro všechny třídy školy. Je však možnost plán pružně přizpůsobit nejen časově, ale i vzhledem k aktuálnímu zájmu dětí a situaci třídy a školy. Jednotlivé plány jsou podrobně rozpracovány v třídních programech každé třídy.
- Mateřská škola ve svém ŠVP zveřejňuje také výsledky vlastního hodnocení MŠ a SWOT analýzy.

4) MŠ Heterogenní (Sulanského)

- Škola má 5 věkově smíšených tříd s počtem 16 až 23 dětí.
- Škola má vlastní rozlehlou zahradu se vzrostlou zelení. Zahrada je vybavena prolézací věží s lezací stěnou, pískovišti, korytem pro letní vodní hry a dalšími herními prvky.
- Učitelka v této třídě má 20 let praxe a má vystudované magisterské studium Předškolní pedagogiky.
- Ve třídě se nachází tři děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro dvě z nich jsou vyčleněny asistentky dítěte. Ve třídě jsou také dvě děti s OMJ, z nichž jedno česky rozumí pouze částečně, asistentka s ním komunikuje v angličtině. 23 dětí celkem. Třída je rozdělena na tři velmi prostorné části, jedná se o část se stolky, hernu s kobercem,

kde mají prostor pro konstruktivní hry, a tělocvičnu, všechny tyto místnosti jsou od sebe odděleny posuvnými dveřmi. Učitelky vidí do prostoru se stolky a do herny, do prostoru tělocvičny chodí pouze všichni společně.

5) Přípravná třída Malá

- Přípravná třída D se vyznačuje inkluzivním prostředím s vysokým počtem žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Učitelka se snaží o vytvoření pozitivního a respektujícího klimatu ve třídě, kde se každý žák cítí bezpečně a přijímaný. Vzhledem k vysokému počtu žáků a omezenému prostoru ve třídě je však náročné zajistit dostatek prostoru pro individuální práci a volnou hru.
- Maximální počet dětí ve třídě je 17 (z toho 8 dětí s OMJ).
- Třída je velmi malá, lavice jsou seřazeny do půlkruhu (do „U“), když přijdou všechny děti, je potřeba přeskládat lavice tak, aby se všechny vešly. Kvůli malému prostoru je zde nedostatek místa na volný pohyb (děti se po třídě ani nemohou projít) či na pohybové činnosti. Mají pouze trochu prostoru před tabulí, který využívají na ranní kruh či na drobné hry. Pohybové činnosti se realizují výhradně vně místnosti.
- Učitelka v této třídě má 18 let praxe a má vystudovaný bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy.

6) Dětská skupina Montessori

- MŠ Andělská se vyznačuje alternativním přístupem k předškolnímu vzdělávání, s důrazem na individuální rozvoj a respektování potřeb a zájmů dětí. V pozorované třídě je atmosféra živější a dynamičtější, s důrazem na spolupráci a interakci mezi dětmi.
- Ve třídě je maximálně 15 dětí, třída je věkově smíšená, ale převažují zde předškoláci.

- Pozorovaná třída je v patře, je menší a pohyb je v ní omezen sloupy, které jsou uprostřed místnosti. Děti nemají možnost pohybu ve větším rozsahu, pohybové hry jsou realizovány pouze na zahradě, ve třídě je prostor pouze na organizovanou „rozcvičku“.
- Učitelka v této třídě má 2 roky praxe a má vystudovanou vyšší odbornou školu oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika.

7) Neškolské mezinárodní zařízení

- Neškolské zařízení se prezentuje jako bilingvní předškolní zařízení s důrazem na rozvoj akademických dovedností a znalostí. Škola se potýká s vysokou fluktuací učitelů a s tlakem ze strany rodičů na dosahování vysokých akademických výsledků. To se projevuje v napjaté atmosféře a v nekonzistentním didaktickém přístupu.
- V pozorované třídě je maximálně 12 dětí, všechny děti jsou v posledním roce předškolního vzdělávání. Díky vysoké fluktuaci učitelů byl pozorovaným učitelem ředitel, který vykonával v této třídě funkci hlavního učitele (především z důvodu dosažení odpovídajícím akademickým výsledkům). Třída je malá, je zde oddělen prostor se stolkou od prostoru malého koberce, kde se schází k rannímu kruhu a kde dochází k učení Jolly Phonics. Není zde dostatek prostoru na větší pohybové hry, provádí jen ranní rozcvičku a případně cvičení na uklidnění dětí a změnu činností.
- Mateřská škola nemá vlastní tělocvičnu, proto každý týden dojíždí do tělocvičny několik zastávek tramvají. Mateřská škola má malou zahradu, na které je několik herních prvků.
- Učitel v této třídě je zároveň ředitelem instituce, má 7 let praxe a v průběhu pozorování dokončil bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy.
- Dle kurikula, které si toto zařízení samo vytvořilo, jsou hlavní principy jejich vzdělávání tyto:

- Každé dítě je jedinečné.
- Dětem se daří, když jsou obklopeny pozitivními vztahy.
- Děti se učí nejlépe v prostředí, které podporuje rozvoj.
- Každé dítě se učí svým vlastním způsobem a tempem.

6.1.4 Analýza pozorování

Záznamy z pozorování byly přepsány a nahrány do programu MAXQDA, ve které byla následně provedena analýza dat. V prvním cyklu kódování bylo využita metoda induktivního kódování, při kterém byly k úsekům textu přiřazovány základní kódy. V tomto elementárním kódování bylo využíváno především deskriptivního a simultánního kódování. Celý datový soubor obsahuje 2995 kódů.

V druhém cyklu kódování byla využita metoda deduktivního kódování, kdy byly kódy přiřazovány relevantním kategoriím dle ECCOM, ze kterého jsme vycházeli. Dále byly vytvořeny další vlastní specifické kategorie, které odpovídaly pozorovaným jevům. V programu MAXQDA byl využíván také nástroj „Smart Coding Tool“, tabulkový nástroj, který lze využít pro sestavení kódovaných textových segmentů. Také byla využívána funkce porovnávání případů a skupin, díky které je možno zobrazit jednotlivé textové segmenty odpovídající daným kódům ve vybraných případech, které chceme porovnávat.

Na úvod analýzy každého zařízení je využíváno „mraku kódů“ (code cloud), díky kterému mohou představit základní a nejvýraznější charakteristiky vizuálně. Mrak kódů také vytváří základní představu o předškolním zařízení, která je dále rozšířena v rozboru jednotlivých kategorií.

V příloze č. 2 přikládám tabulku s rozpisem provedených pozorování, která obsahuje hlavní téma a případně aktivitu, která byla v průběhu daného pozorování realizována.

MŠ ZAČÍT SPOLU = SMYSLUPNOST



Dominantní kód „Přebírání kontroly za děti“ naznačuje, že učitelka přebírá iniciativu, rozhodování nebo odpovědnost za děti ve věcech, o kterých by mohly rozhodovat samy. Ostatní významné kódy ukazují na silnou kontrolu ze strany učitelky, která více řídí dětské aktivity, volná hra dětí bývá také usměrňována. Jsou zde pevně daná pravidla, která ale dětem nejsou vždy jasná, protože nejsou zapojována do jejich tvorby. Děti tráví většinu času ve společných hrách, čímž jsou pasivně rozvíjeny jejich vztahy. Kódy usměrňování a vyhrožování ukazují na jisté komunikační problémy. Důraz je také kladen na strukturovanou přípravu dětí v posledním roce předškolního vzdělávání na školu.

MŠ Začít spolu klade důraz na smysluplnost aktivit, preferuje strukturované aktivity a nácvik dovedností. Uplatňuje spíše autoritářský a direktivní přístup s důrazem na správné provedení a dodržování pokynů. V mateřské škole chybí individualizace a zapojení dětí, je zde omezený prostor pro volnou hru a samostatnost a převažuje nevhodná komunikace ze strany učitelky. Učitelka často přebírá kontrolu, i když to situace nevyžadují. Škola by mohla více podporovat autonomii a iniciativu dětí, rozvíjet jejich sociálně-emocionální dovednosti a zlepšit komunikaci a interakci mezi učiteli a dětmi.

- **Zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte)**
 - Učitelova zodpovědnost.

- Slabina: omezený prostor pro sdílenou zodpovědnost a autonomii dětí.
- **Management**
 - Priorita: strukturovaný program, jasná pravidla, řízení aktivit dětí.
 - Slabina: nedostatek flexibility a prostoru pro spontánní aktivity dětí.
 - Děti ve třídě mají různou úroveň porozumění a dodržování pravidel. Některé děti dobře rozumí pravidlům a hranicím třídy, zatímco jiné mají problémy s dodržováním pokynů nebo žádáním o povolení. Učitelka uplatňuje částečně flexibilní přístup, nechává dětem určitou volnost pohybu a projevu, ale zasahuje, když úroveň hluku nebo chování začne působit rušivě. Do dětských her zasahuje velmi často. Prostředí třídy podporuje zkoumání a hru, děti žádají, zda mohou použít materiály, které jsou jim hůře přístupné.
- **Výběr aktivit**
 - Rozhoduje především učitel i při ranních činnostech zasahuje do volby dětí.
Slabina: omezený prostor pro iniciativu a zájmy dětí.
- **Disciplína**
 - Časté usměrňování, napomínání, hrozby.
 - Slabina: spíše autoritářský a negativní přístup k disciplíně.
 - Časté usměrňování dětí – patří mezi ně slovní pokyn dětem, aby si sedly, vstaly nebo se soustředily na úkol; oddělení rušivých dětí usazením k jednotlivým stolům mimo skupinu; hrozba vyloučení dětí z aktivit, pokud se budou nadále chovat nevhodně; opakované připomínání nebo jemné usměrňování dětí, aby se zapojily vhodným způsobem. Cílem učitelky je udržet pořádek a zapojení dětí a zároveň jim poskytnout jasná očekávání a důsledky jejich jednání.
- **Učitelův vztah k dětem**
 - Priorita: důraz na řízení a kontrolu, snaha o udržení pořádku.
 - Slabina: nedostatek individuální pozornosti, empatie a citlivosti k potřebám dětí.
 - Učitelka se snaží řídit hru a činnosti dětí a podporuje je v tom, aby se u stolů věnovaly spíše strukturovaným úkolům a hrám než volné hře. Učitelka se

snaží udržet si přehled o všech činnostech dětí a často se zaměřuje na konkrétní problémy, jako jsou konflikty nebo špatné chování. Učitelka používá k usměrňování chování dětí kombinaci pochval a mírných pokárání, její zásahy ale často narušují samostatnou hru dětí.

- **Relevance aktivit pro zkušenost dětí**

- Priorita: materiály odpovídají zkušenosti dětí, práce s opravdovými materiály, propojenost lekcí.
- Slabina: některé úkoly jsou pro děti příliš složité, nedostatečná reflexe a evaluace aktivit.

- **Podpora komunikačních schopností**

- Priorita: podpora mluvení před ostatními, vyzývání k odpovědím.
- Slabina: malá podpora individuálních rozhovorů a spontánní komunikace.
- Podporuje děti v konverzaci – vyzývá je, ať mluví před ostatními, v soukromí s nimi moc nemluví (nabádá je, mluví s nimi individuálně, dává jim prostor mluvit před ostatními, nabádá ke spolupráci).

- **Individualizace učících aktivit**

- Minimální adaptace úkolů.
- Slabina: nedostatečná individualizace a podpora dětí s odlišnými potřebami a tempem.
- Mladší děti se často ztrácejí, neodpovídají na otázky, některé hry hrají pasivně, protože nerozumí pravidlům, která jsou pro ně příliš složitá, a učitelka je nijak nepřizpůsobuje a věnuje se spíše starším dětem.

- **Rozvoj sociálních schopností**

- Priorita: rozvoj sociálních schopností při didaktických hrách a v rámci setkávání s dětmi ze ZŠ.
- Slabina: malá podpora kooperativních činností a rozvoje sociálních dovedností. Nedostatek příležitostí pro spolupráci a interakci mezi dětmi.

- **Zapojení dětí**

- Priorita: snaha o zapojení dětí do aktivit, ale s omezenou autonomií.
- Slabina: pasivní role dětí, nedostatek prostoru pro iniciativu a samostatnost.

- Učitelka umožňuje dětem převzít iniciativu a vyzkoušet si věci na vlastní kůži, podporuje jejich účast a sebevyjádření, ať už prostřednictvím zpěvu, her nebo používání rekvizit. Jedná se ale o činnosti, které učitelka vymyslí a děti v nich mohou mít vedoucí roli, pokud si o ni řeknou. Jde o činnosti, které jsou součástí běžného dne – například zpívání písní či hraní pohybových her – *tato vedoucí role není pro děti tedy výstupem z komfortní zóny*. Nad činnostmi si udržuje kontrolu, zajišťuje, aby měly smysl a strukturu, a zároveň dává dětem příležitost k vedení a zkoumání.
- **Učební standardy**
 - Priorita: důrazna dokončení práce a dosažení univerzálního standardu.
 - Slabina: vysoká očekávání a tlak na výkon, nedostatečné zohlednění individuálních schopností.
- **Propojenost mezi aktivitami**
 - Aktivity jsou propojeny, odpovídají cíli, strukturovaný a smysluplný program.
- **Učitelké koncepty**
 - Priorita: důraz na smysluplnost, správné provedení úkolů, pochopení tématu.
 - Slabina: nedostatečné zohlednění individuálního tempa, potřeb a zájmů dětí.
- **Konverzace mezi učitelem a dítětem**
 - Priorita: smíšený přístup – direktivní i podporující komunikace, vysvětlování, kladení otázek.
 - Slabina: nevhodná komunikace (matoucí a nevhodné poznámky, nevyžádané pokyny), negativní a autoritativní vyjadřování.
 - Učitelka používá kombinaci direktivního a podpůrného jazyka, aby řídila chování dětí, podporovala jejich účast a usnadňovala jim aktivity. Učitelka podává vysvětlení, klade rozvíjející otázky a poskytuje zpětnou vazbu, aby pomohla žákům pochopit pojmy a dokončit úkoly. Učitelka však také používá autoritativnější nebo kritický jazyk, především když děti nedodržují pravidla.
 - Poskytuje jasné pokyny, kontroluje, zda děti rozumějí, a snaží se je zaujmout, i když někdy má problém zvládnout všechny podněty a potřeby. Učitelka

občas používá zdobněliny a autoritativní tón, ale zároveň se snaží být dětem oporou.

- Nevhodná komunikace: učitelka má často matoucí a nevhodné poznámky, například se ptá na barvy a postavy v písničce nebo příběhu, o kterých děti zřejmě nediskutují. Učitelka také dává dětem nevyžádané pokyny, říká jim, jak si mají hrát, co mají říkat a jak mají být potichu. Učitelka tímto často potlačuje přirozenou hru a konverzaci dětí. Negativní komunikace se vyznačuje autoritativním a odmítavým vyjadřováním, jako je odebrání dětských kreseb, vyžadování ticha a přerušování jejich činností.

- **Reakce na děti**

- Učitelka reaguje na chování a emoce dětí různými způsoby, například umožňuje dítěti, aby to zkusilo znovu, když je frustrované, utěšuje rozrušené dítě, usměrňuje dětskou hru, když se stane rušivou, a zapojuje je do strukturovaných činností. Často ale přerušuje jejich volnou hru, pokud neodpovídá jejím představám.

- **Čtenářská gramotnost**

- Priorita: podpora čtení, četba s přesahy, rozhovory o textu. Rozvíjení zájmu o knihy.

- **Matematická gramotnost**

- Priorita: důraz na porozumění, různé strategie řešení problémů, integrace matematiky do jiných aktivit. Podpora matematického myšlení a dovedností.

- **Hodnocení**

- Priorita: sumativní hodnocení.
- Slabina: nedostatek individuálního hodnocení a zpětné vazby. Pochvaly za „šikovnost“.

- **Aktivity**

- Volná hra a strukturované aktivity: děti se při ranních činnostech věnují kombinaci volné hry, jako je stavění z dřevěných kostek, hraní v kuchyňce, a strukturovaných činností, jako je malování, stříhání pampeliškového chmýří a sledování vzorů.

- Přechody a rutina: třída má pevný rozvrh s ranním kruhem, volnou hrou a činnostmi pod vedením učitelek. Učitelka používá časovače a upomínky, aby dětem pomohly přecházet mezi jednotlivými činnostmi.
 - Výuka a rozvoj dovedností: děti si procvičují dovednosti, jako je počítání, rozpoznávání barev a rozvoj jemné motoriky prostřednictvím činností, jako je zpívání písniček s pohyby, hraní her a výtvarné aktivity.
 - Sociálně-emoční učení: učitelé řeší problémy s chováním, pomáhají dětem řešit konflikty a podporují spolupráci.
 - Nedostatečné zapojení dětí do plánování a řízení aktivit.
- **Děti**
 - Navzájem si pomáhají s úkoly, i když je k tomu nikdo nevede. Starší děti, zejména předškoláci, často pomáhají mladším. Děti se navzájem ovlivňují a napodobují své činnosti, například kreslení a malování. Mají dobré vztahy, dělí se o věci a dbají na správné chování ostatních. Když dojde ke konfliktům, jsou většinou schopny je mezi sebou vyřešit. Děti do jisté míry respektují pokyny učitele, i když někdy mají problém se jimi plně řídit.
 - **Asistentka**
 - Asistentka je zodpovědná především za podporu dětí z Ukrajiny ve třídě. V případě potřeby zasáhne, například když děti začínají vyrušovat, a přesměruje je ke konstruktivnějším činnostem. Učitelka často asistentku vyzývá, aby pomohla s komunikačními hrami a poskytla vysvětlení, když děti nerozumějí. Asistentka sice občas překládá, ale jejím hlavním úkolem je pomáhat s praktickými záležitostmi, jako je oblékání. Většinu času tráví v jiné třídě a do hlavní třídy přichází pouze v případě potřeby.
 - **Předškolní příprava**
 - Specifická příprava na první třídu probíhá především v rámci kroužku pro předškoláky v odpoledních hodinách (po obědě při odpočinku mladších dětí), účastní se pouze předškoláci (a děti s odkladem školní docházky). Druhou formou specifické předškolní přípravy jsou úkoly navíc pro předškoláky během dne, které jsou věnovány především rozvoji grafomotoriky či se jedná

o složitější výtvarné aktivity. V těchto chvílích se učitelka plně věnuje předškolákům, kteří sedí u stolku, a mladší děti mají volnou hru.

- Učitelka se snaží o komplexní rozvoj dětí a věnuje pozornost jak jazykovým dovednostem, tak i předmatematickým představám a grafomotorice. Využívá především pracovních listů, které děti vyplňují.
- Předškoláci jsou také využíváni pro pomoc mladším dětem (učitelka jim většinou říká, ať to udělají) a také chystají lehátka pro odpolední odpočinek. Také návštěvy dětí ze základní školy se účastní pouze předškoláci z obou tříd.
- Rozvoj grafomotoriky: učitelka se zaměřuje na nácvik kreslení a psaní, např. obkreslování, kreslení podle vzoru i fantazie, psaní vlastního jména. Důraz klade na správný úchop psacího náčiní, ačkoliv ho aktivně neopravuje, ale spíše komentuje.
- Rozvoj řečových dovedností (jazykový rozvoj): učitelka s dětmi rozebírá básničky a pohádky, vysvětluje význam slov a slovních spojení, učí rýmy a trénuje paměť s využitím básniček. Zaměřuje se na porozumění textu a aktivní zapojení dětí do diskuse. Učitelka věnuje velkou pozornost rozvoji jazykových dovedností, a to zejména u dětí s odlišným mateřským jazykem. Vysvětluje nová slova a slovní spojení, snaží se zapojit děti do konverzace a ptá se na ekvivalenty v jejich mateřských jazycích.
- Rozvoj kognitivních funkcí: prostřednictvím pracovních listů a her se zaměřuje na rozvoj logického myšlení, pozornosti, paměti a prostorové orientace.
- Rozvoj sociálních dovedností: učitelka podporuje spolupráci mezi dětmi, vzájemnou pomoc a respektování pravidel. Snaží se o zapojení všech dětí do aktivit, včetně dětí s odlišným mateřským jazykem.
- Samostatnost a sebeobsluha: učitelka vede děti k samostatnosti v oblékání, úklidu pomůcek a plnění zadaných úkolů.
- Propojování s reálným světem: učitelka se snaží propojit učení s reálným světem, například ukázkou rostlin v atlasu nebo vysvětlením pojmů „chudý“ a „bohatý“.

- I v případě přípravy na základní školu se projevuje direktivní styl výuky, kdy určuje, co a jak mají děti dělat. Například při kreslení obrázku z básničky dětem diktuje, co mají nakreslit a jak. Omezuje jejich kreativitu a samostatnost.
- Nedostatečná diferenciacie: učitelka se snaží o individuální přístup k dětem, ale někdy se zdá být netrpělivá a tlačí na ně, aby úkoly dokončily co nejrychleji. V některých případech se zdá, že aktivity jsou pro děti příliš náročné, a proto se jim nedaří.

Přípravná třída velká = DOKONČENÍ



Nejvýznamnější kódy „Reakce na děti“, „Vysvětlování“, „Organizace“, a „Čtenářská gramotnost“ naznačují zaměření na řízení výuky, předávání informací a rozvoj čtenářské gramotnosti. Přestože je kladen velký důraz na reakci na děti, další kódy naznačují, že komunikace není vždy respektující či citlivá. Přítomnost pojmů jako „Nevhodná“, „Málo trpělivosti“, „Nevnímání dětí“, „Ne-individualizace“ signalizuje potenciální problémy s přístupem k žákům a individualizací výuky. Důraz na „Pracovní listy“, „Dokončování“ a „Úkoly“ ukazuje na strukturované vzdělávací aktivity, ale i na převahu mechanického plnění úkolů nad interaktivním učením, převažuje školní přístup ke vzdělávání. Celkově kódy

naznačují dobře organizované, ale spíše direktivní prostředí s možnými rezervami v citlivějším přístupu k individuálním potřebám dětí.

Přípravná třída Velká klade důraz na dokončení úkolů, správnost a rychlost. Tempo aktivit je vysoké a individuální potřeby dětí jsou často opomíjeny. Ve třídě převažuje nekonzistentní přístup k disciplíně a řízení chování, nedostatečná individualizace a zapojení dětí, negativní a netrpělivá komunikace a tlak na výkon. Škola by mohla více podporovat samostatnost a iniciativu dětí, rozvíjet jejich sociálně-emocionální dovednosti a zlepšit komunikaci a interakci mezi učiteli a dětmi.

- **Zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte)**
 - Učitelova zodpovědnost. Děti jsou vedeny k plnění úkolů a dodržování pokynů.
 - Slabina: omezený prostor pro sdílenou zodpovědnost a autonomii dětí.
- **Management**
 - Priorita: volná pravidla.
 - Slabina: nekonzistentní dodržování pravidel, neefektivní řízení chování dětí.
 - Ve třídě jsou relativně volná pravidla. Děti se mohou volně pohybovat, jít na zemi a používat materiály ve třídě bez přísného dohledu. Přestože existují základní pravidla, jako je zvedání rukou při mluvení a zákaz běhání během svačiny, děti tato pravidla často bez většího zásahu učitelky nedodržují. Zdá se, že učitelka k dětem přistupuje s volnou rukou a jen občas jim pravidla připomene. Dětem je ponechána značná míra autonomie při autoregulaci jejich chování, i když to ne vždy vede k očekávaným výsledkům.
- **Výběr aktivit**
 - Rozhoduje pouze učitel.
 - Slabina: absence dětské iniciativy a volby.
- **Disciplína**
 - Učitelka udržuje pořádek a soustředění během skupinových aktivit tak, že vyžaduje, aby děti mluvily po jednom, nepřerušovaly ostatní a v případě

potřeby zůstaly potichu. Učitelka poskytuje při aktivitách jasné pokyny, usměrňuje rušivé chování a podporuje aktivní naslouchání mezi dětmi.

- **Učitelův vztah k dětem**

- Priorita: nerovnoměrný přístup k dětem, důraz na výkon a správnost.
- Slabina: nedostatek individuální pozornosti, empatie a citlivosti k potřebám dětí.
- Učitelka se snaží udržet si přehled o tom, které děti již splnily úkoly a které ještě potřebují pomoc. Zdá se, že učitelka upřednostňuje některé děti před jinými a přehlíží názory a potřeby vyjádřené dětmi. Učitelka někdy reaguje na děti tvrdě, především když narušují činnost, ale většinou projevuje péči a trpělivost, pomáhá jednotlivým dětem, které mají potíže, dovolí dítěti přerušit činnost, která je pro ně obtížná, a rozpozná, kdy děti potřebují přestávku nebo změnu tempa. Učitelka se snaží být povzbudivá a poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, ale někdy nedokáže plně reagovat na otázky nebo připomínky dětí.

- **Relevance aktivit pro zkušenost dětí**

- Priorita: materiály odpovídají zkušenosti dětí. Evaluace dětského porozumění je zahrnuta do vzdělávacího procesu.
- Slabina: nedostatečné přizpůsobení tempa a obtížnosti aktivit individuálním potřebám dětí.

- **Podpora komunikačních schopností**

- Smíšený přístup – někdy podpora konverzace, jindy ne.
- Slabina: nekonzistentní a ne vždy efektivní podpora komunikačních dovedností.

- **Individualizace učících aktivit**

- Minimální adaptace úkolů.
- Slabina: nedostatečná individualizace a podpora dětí s odlišnými potřebami a tempem.

- **Rozvoj sociálních schopností**
 - Smíšený přístup – někdy příležitosti pro spolupráci, jindy ne. Dává příležitosti pro kooperativní práce v malých skupinách. Facilituje konflikty mezi dětmi.
 - Slabina: nekonzistentní podpora sociálních dovedností a interakce mezi dětmi.
- **Zapojení dětí**
 - Snaha o zapojení všech dětí, ale s pasivní účastí.
 - Slabina: omezené možnosti pro aktivní účast, iniciativu a samostatnost dětí.
- **Učební standardy**
 - Důraz na dokončení práce a dosažení univerzálního standardu.
 - Slabina: vysoká očekávání a tlak na výkon, nedostatečné zohlednění individuálních schopností.
- **Propojenost mezi aktivitami**
 - Nepochopenost mezi aktivitami, tematická či jiná.
- **Učitelké koncepty**
 - Důraz na správnost, dokončení a rychlost, podpora řešení problémů, důležitost pochopení tématu.
 - Slabina: nedostatečné zohlednění individuálního tempa a potřeb dětí, tlak na výkon.
- **Konverzace mezi učitelem a dítětem**
 - Priorita: učitelka se ptá na otázky, vysvětluje vše, čemu děti nerozumí, ujišťuje se o porozumění. Učitelka žádá děti o jejich názory, otázky, nápady, interpretace.
 - Slabina: časté usměrňování a napomínání, netrpělivost, nedostatek prostoru pro spontánní komunikaci a otázky dětí.
 - Učitelka podává vysvětlení krok za krokem, často opakuje, aby se ujistila, že jim děti rozumí. Učitelka používá vizuální pomůcky, například tabuli, k ilustraci pojmů a vede děti při činnostech, v případě potřeby je opravuje a nabízí jim individuální pomoc. Učitelka také kontroluje, zda děti porozuměly, a klade jim otázky.

- Učitelka používá otevřené, uzavřené a doplňující otázky, aby povzbudila děti ke kritickému myšlení, vytváření souvislostí a sdílení znalostí a názorů (zaměřené například na porozumění příběhům a obrázkům, logické uvažování a finanční gramotnost).
- Učitelka děti někdy také kritizuje a dává jim příkré a netrpělivé pokyny. Vyjadřuje frustraci z nesoustředěnosti žáků, rušivého chování a nedodržování pokynů. Jazyk, který učitelka používá, je často genderově zaujatý a neposkytuje konstruktivní vedení. Učitelka bývá netrpělivá a nekomunikuje dostatečně jasně. Učitelka často spěchá při činnostech a přerušuje studenty dříve, než mají možnost reagovat.
- **Čtenářská gramotnost**
 - Priorita: rozmanité aktivity zaměřené na rozpoznávání písmene, hlásky, slabiky, čtení s porozuměním. Systematická podpora rozvoje čtenářských dovedností.
 - Aktivity zahrnují řadu oblastí, včetně rozpoznávání písmen, korespondence mezi písmeny a hláskami, tvorby slov, počítání slabik, čtení s porozuměním a recitace básní. Děti si procvičují psaní písmen, a to jak obkreslováním, tak samostatně, a seznamují se s novými písmeny různými metodami, například určováním počátečních písmen ve slovech, spojováním písmen s obrázky a čtením krátkých slov. Zapojují se také do poslechu a diskuse o příbězích, odpovídají na otázky týkající se obsahu a určují klíčové prvky, jako jsou postavy a děj. Fonologické povědomí se rozvíjí prostřednictvím činností, jako je vytleskávání slabik a určování počátečních hlásek slov. Děti se také seznamují s poezií, přičemž učitel čte nahlas a diskutují o významu a kontroluje porozumění některým slovům.
- **Matematická gramotnost**
 - Priorita: důraz na porozumění, různé strategie řešení problémů, integrace matematiky do jiných aktivit.
- **Hodnocení**
 - Priorita: důraz na výkon a správnost, veřejné hodnocení, diplomy.
 - Slabina: nedostatečná individualizace hodnocení, tlak na výkon.

- V rámci hodnocení učitelka například určuje tři nejlepší umístění při aktivitách. Poskytuje dětem čas, aby se zamyslely, jak se jim při úkolu dařilo. Po každé aktivitě se ptá děti, zda jim úkol připadal obtížný. Poskytuje zpětnou vazbu a hodnocení v podobě diplomů v pololetí a pravidelně pořádá rodičovské schůzky.
- **Aktivity**
 - Priorita: práce s pracovními listy, výtvarné a řemeslné činnosti, pohybové hry, volné hry.
 - Slabina: nedostatečné zapojení dětí do plánování a řízení aktivit, dlouhé soustředění na jednu činnost.
 - Aktivity zahrnují práci s pracovními listy na procvičování písmen, čísel a tvarů, výtvarné činnosti, jako je výroba hodin, ježků a housenek, a pohybové hry. Učitelka využívá kombinaci výuky v celé třídě, individuální práce a aktivit v malých skupinách. Poskytuje dětem vedení a podporu, ale občas je nechá pracovat samostatně.
- **Děti**
 - Některé děti jsou pozornější a pomáhají svým vrstevníkům, zatímco jiné se nudí, vyrušují a zapojují se do škádlení nebo konfliktů. Objevují se případy, kdy se děti srovnávají s ostatními, komentují schopnosti ostatních, a dokonce vylučují nebo škádlí své spolužáky. Objevují se však i momenty pozitivní interakce, kdy děti sdílejí materiály, hrají si spolu a vzájemně se podporují. Učitelka hraje roli při řízení dynamiky třídy, řešení problémů, jako je neochota dětí hrát si spolu, a stanovování hranic vhodného chování.
- **Asistent**
 - Asistent má někdy podpůrný přístup, pomáhá studentům s úkoly, podporuje jejich účast a samostatnost. Někdy zastává pasivnější, nebo dokonce rušivou roli, věnuje čas osobním aktivitám, místo aby se věnoval dětem, používá nevhodné výrazy nebo poskytuje špatné vzory.
- **Příprava na první třídu**

- Učitelka v přípravné třídě Velká se snaží o komplexní přípravu žáků na primární vzdělávání. Zaměřuje se na rozvoj grafomotoriky, čtenářských dovedností, matematických představ, rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností a klade důraz na rozvoj pozornosti a soustředění. Příprava na ZŠ je v přípravné třídě zaměřena na osvojení základních dovedností a znalostí, s menším důrazem na individuální potřeby a rozvoj tvořivosti a autonomie dětí.
- Rozvoj grafomotoriky a psaní: učitelka klade důraz na osvojení správného úchopu a systematicky rozvíjí grafomotorické dovednosti žáků prostřednictvím nácviku psaní písmen a číslic. Děti píší do sešitů s linkami a tečkami, obkreslují a opisují, čímž si postupně internalizují pravidla psaní v sešitech a paralelně rozvíjí jemnou motoriku. Učitelka aktivně koriguje chyby, demonstruje správný postup a v případě potřeby fyzicky vede ruku dítěte při psaní. Často opakuje a procvičuje psaní jednotlivých písmen a číslic, čímž napomáhá k jejich automatizaci a internalizaci.
- Rozvoj předčtenářské gramotnosti: učitelka se systematicky věnuje rozvoji gramotnostních dovedností v oblasti čtení. Žáci se učí identifikovat písmena, syntetizovat slabiky a dekodovat krátká slova. Pracuje s krátkými texty, zejména s básničkami, a klade otázky směřující k ověření porozumění textu. Zaměřuje se na rozvoj fonemického sluchu a schopnosti rozlišovat hlásky. Učitelka využívá interaktivní tabuli a pracovní listy s úkoly na přiřazování obrázků a slov a vyhledávání písmen v textu.
- Budování základních matematických představ: učitelka se věnuje budování základních matematických představ dětí. Děti se učí počítat do 10, provádět jednoduché operace sčítání a odčítání, porovnávat množství, orientovat se v čase s využitím hodin a rozvíjet prostorovou představivost. Využívá k tomu pracovní listy s úkoly na přiřazování, doplňování, vybarvování apod. Snaží se o názornost a propojení s reálným kontextem (např. povídání o hodinách a jejich využití v běžném životě).

MŠ Homogenní klade důraz na správné provedení úkolů a nácvik dovedností. Slabšími stránkami jsou negativní komunikace a přístup k dětem, nedostatečná individualizace a podpora sociálně-emocionálního rozvoje a neefektivní využívání pedagogické diagnostiky. Škola by mohla více podporovat motivaci a zájem dětí, rozvíjet jejich samostatnost a zodpovědnost a zlepšit komunikaci a interakci mezi učiteli a dětmi. Učitelka má lepší vztah k dětem, pokud jsou v menší skupině, ve velké skupině děti často nevnímají a je netrpělivá. Využívají diagnostický nástroj iSophi, s jehož výsledky ale ve třídě více nepracují.

Asistentka v této MŠ se zdá být silnou stránkou, projevuje empatii a individuální přístup k dětem. Její pozitivní vliv by mohl být více využit pro zlepšení celkové kvality vzdělávání v MŠ.

- **Zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte)**
 - Učitelova zodpovědnost. Děti jsou vedeny k plnění pokynů a správnému provedení úkolů.
 - Slabina: omezený prostor pro sdílenou zodpovědnost a autonomii dětí.
- **Management**
 - Volnější pravidla, reagování na porušování se zpožděním.
 - Slabina: chaotická organizace, nekonzistentní dodržování pravidel.
 - Učitelka se snaží o dodržování pravidel, například při úklidu, při jídle a při pohybových aktivitách. Děti si nejsou vždy jisté, jaká pravidla platí a co se od nich očekává.
- **Výběr aktivit**
 - Rozhoduje učitel, omezená volba dětí při ranních aktivitách.
Slabina: malý prostor pro iniciativu a zájmy dětí. I když se učitelka snaží o individuální přístup, některé aktivity jsou příliš zaměřené na frontální výuku a nedávají dětem dostatek prostoru pro vlastní prozkoumávání a učení.
- **Disciplína**
 - Občasné vynucování disciplíny vyhrožováním (zavedení do jiné třídy, nechání ve třídě).
- **Učitelův vztah k dětem**
 - Nerovnoměrný přístup k dětem, časté nevnímání a netrpělivost.

- Slabina: nedostatek individuální pozornosti a emocionální podpory pro děti.
- Učitelka děti plně nevnímá, nesleduje jejich porozumění, neposkytuje jim podporu a nezajišťuje jejich účast. Učitelka je často roztěkaná, upřednostňuje úkoly, jako je úklid a organizace, před aktivním zapojením dětí. Učitelka se ne vždy dokáže vcítit do pocitů dětí, například když se bojí nebo když se jim něco nedaří. Učitelka se snaží o individuální přístup k dětem, například když pomáhá s úkoly, které dětem dělají potíže, nebo když se snaží pochopit, zda dítě neví nebo nerozumí.
- **Relevance aktivit pro zkušenost dětí**
 - Priorita: materiály odpovídají zkušenosti dětí, práce s opravdovými materiály, propojení témat.
 - Slabina: nedostatek evaluace a reflexe aktivit.
 - Jednotlivé aktivity na sebe navazují – propojení tématu i s divadlem, jednotlivé dny jsou velmi propojeny (**priorita tématického navázání**).
- **Podpora komunikačních schopností**
 - Priorita: podpora odpovídání na otázky a mluvení v kruhu.
 - Slabina: malá podpora spontánní komunikace a individuálních rozhovorů.
 - Učitelka s dětmi příliš individuálně během dne nemluví, podporuje je v odpovídání na otázky a mluvení v kruhu. Učitelka se snaží o rozvoj jazykových dovedností, například prostřednictvím čtení, povídání o obrázcích, doplňování rýmů a her s jazykem. Učitelka ne vždy podporuje děti v jejich snaze o komunikaci, například když je přerušuje, když se snaží něco říct nebo když jim neposkytuje dostatek prostoru pro vyjádření.
- **Individualizace učících aktivit**
 - Minimální adaptace úkolů.
 - Slabina: nedostatečná individualizace a podpora dětí s odlišnými potřebami.
 - Učitelka nepřizpůsobuje úkoly – ani při kroužcích, kterých se účastní pouze několik dětí, všichni pracují na stejném úkolu.
- **Rozvoj sociálních schopností**
 - Žádné záměrné aktivity na rozvoj sociálních dovedností.
 - Slabina: absence kooperativních činností a podpora interakce mezi dětmi.

- Učitelka se snaží o rozvoj sociálních dovedností, například prostřednictvím některých her a komunitního kruhu. Učitelka se snaží o spolupráci mezi dětmi, například když je rozděluje do skupin a povzbuzuje je k vzájemné pomoci.
- **Zapojení dětí**
 - Priorita: snaha o zapojení všech dětí do aktivit, delegování drobných úkolů.
 - Slabina: omezené využívání příležitostí pro aktivní účast dětí.
 - Děti se v malé míře zapojují do aktivit, mají přesně dané činnosti, do kterých se zapojují – nachystat kroužek, rozdat příbor. Učitelka nevyužívá příležitostí, když některé z dětí něco vědí. Zapojení dětí do vzdělávacích aktivit je nekonzistentní a závisí na konkrétní aktivitě a chování učitelky. Učitelka se snaží o aktivní zapojení dětí, ale její nekonzistentní přístup k managementu ve třídě a její necitlivost k dětem ztěžují efektivní zapojení dětí.
- **Učební standardy**
 - Nejasné standardy, různý přístup k dokončování práce.
 - Slabina: nekonzistentní očekávání a nedostatek jasných kritérií.
- **Propojenost mezi aktivitami**
 - Priorita: tematicky propojené aktivity. Strukturovaný a smysluplný program.
 - Aktivity jsou propojeny, odpovídají cíli. Učitelka nevyužívá znalosti a dovednosti, které děti získaly během předchozích aktivit.
- **Učitelké koncepty**
 - Priorita: důraz na správné provedení a technickou stránku úkolů.
 - Slabina: nedostatečná kontrola pochopení a smyslu aktivit.
- **Konverzace mezi učitelem a dítětem**
 - Omezená komunikace, negativní a direktivní jazyk.
 - Slabina: nedostatek prostoru pro dětské otázky, nápady a vyjádření.
 - Učitelka často používá autoritativní, direktivní a někdy tvrdý jazyk, často opakuje pokyny, varuje a vyhrožuje důsledky. Projevuje netrpělivost a nedostatek empatie. Komunikace se vyznačuje přístupem shora dolů, kdy učitelka vykonává kontrolu a poskytuje jen málo příležitostí k vyjádření nebo

pochopení ze strany dětí. Vyskytují se případy, kdy učitelka nedokáže dostatečně vysvětlit pojmy nebo slovní zásobu, což vede ke zmatení dětí.

- Učitelka používá otázky, které jsou ve vyšších stupních Bloomovy taxonomie, což svědčí o snaze o hlubší pochopení a rozvoj myšlení dětí.

- **Čtenářská gramotnost**

- Priorita: podpora čtení, četba s přesahy, rozmanité aktivity. Rozvíjení čtenářské gramotnosti a zájmu o knihy.
- Učitelka využívá následujících aktivit: čtení příběhů a pohádek, hádání a hádanky, určování prvních písmen a slabik, diskuse o obsahu knihy a ilustracích, procvičování rozpoznávání písmen a čtení s porozuměním. Cílem těchto aktivit je zpříjemnit čtení a učinit ho interaktivním a zároveň podpořit rozvoj jazykových a kognitivních schopností dětí.

- **Matematická gramotnost**

- Priorita: aktivity zaměřené na psaní číslic, počítání, tvary, prostorovou orientaci. Rozmanité aktivity pro rozvoj matematických dovedností.
- Učitelka využívá následujících aktivit: psaní číslic, určování číselných řad, přiřazování dvojic, rozvíjení pozorovacích schopností a pozornosti prostřednictvím hry s motivem motýlů, manipulace s barevnými kameny a tvary, procvičování prostorové orientace pomocí hry s motivem oveček, třídění ovoce a zeleniny, práce s obrysy klíčů a skutečnými klíči, zkoumání čísel a tvarů prostřednictvím aranžování kaštanů.

- **Hodnocení**

- Nálepky a razítka za dokončení úkolů.
- Slabina: nedostatek individuálního hodnocení a zpětné vazby, nevyužívání diagnostiky pro plánování vzdělávání.

- **Asistent**

- Asistentka poskytuje individuální podporu dětem s různými potřebami, například dítěti s autismem, které má problémy účastnit se celého programu, dítěti z Ukrajiny, které potřebuje další aktivity na rozvoj jazyka, a dětem s odlišným mateřským jazykem, které potřebují pomoc při porozumění úkolům. Asistentka pomáhá uklidnit a usměrnit děti, když jsou rozrušené

nebo frustrované, a to pomocí jemného vedení a otevřených otázek. Dbá také na to, aby se děti věnovaly činnostem, kontroluje jejich pokrok a v případě potřeby poskytuje dodatečná vysvětlení. Asistentka přizpůsobuje svůj přístup jedinečným požadavkům každého dítěte a věnuje více času těm, které potřebují větší podporu, přičemž se stále věnuje potřebám celé skupiny.

- **Aktivity**

- Priorita: práce s pracovními listy, výroba řemesel, hry, volná hra.
- Slabina: nedostatečné zapojení dětí do řízení a plánování aktivit.
- Ve třídě se odehrává pestrá škála aktivit, od volné hry a konstruktivních her přes pohybové aktivity a výtvarné činnosti až po práci s pracovními listy a čtení. Děti se zapojují do rozcvičky, komunitního kruhu, her s míčem, překážkové dráhy, cvičení s plyšáky, malování, kreslení, výroby loutek, zdobení kolíčků, třídění, počítání, geometrických tvarů a logických her. Učitelka se snaží o rozvoj jemné motoriky, hrubé motoriky, jazykových dovedností, předmatematických představ a sociálních dovedností. Nicméně některé aktivity jsou příliš frontální a nedávají dětem dostatek prostoru pro vlastní prozkoumávání a učení.

- **Předškolní příprava**

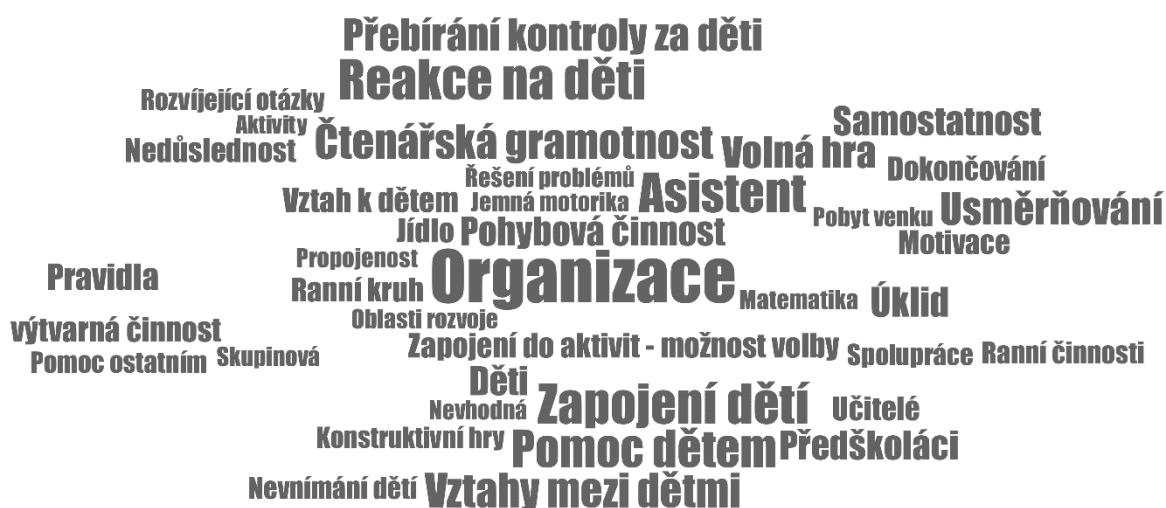
- V MŠ Homogenní je pro předškoláky organizován odpolední kroužek, který se zaměřuje na rozvoj dovedností a znalostí potřebných pro úspěšný start v první třídě. Kroužek probíhá v menší skupině dětí, což by mělo umožňovat učitelce věnovat se individuálním potřebám dětí, ale v některých případech se zdá, že aktivity nejsou dostatečně přizpůsobené individuálním schopnostem a potřebám dětí. *Například při čtení pohádky O Smolíčkovi pacholíčkově učitelka nevyužívá znalosti jednoho z chlapců, který pohádku zná a chce říkat, co bude dál.*
- Většina aktivit je řízená učitelkou, děti mají málo prostoru pro vlastní iniciativu a tvořivost. Například při malování si děti nemohou hrát, ale musí malovat podle pokynů učitelky. Aktivity probíhají frontálně, všechny děti pracují na stejném úkolu ve stejném tempu. Učitelka

často využívá pracovní listy, které jsou zaměřené na procvičování různých dovedností a znalostí.

- Rozvoj čtenářské pregramotnosti: učitelka se věnuje rozvoji předčtenářské gramotnosti prostřednictvím čtení pohádek, diskuzí o obsahu textu, doplňování slov, vysvětlování neznámých slov a dalších aktivit. Například při čtení pohádky O Smolíčkovi pacholíčkově se učitelka snaží zapojit děti do opakování textu a klade jim otázky na porozumění. Využívá také pracovní listy s úkoly zaměřenými na poznávání písmen, určování počátečních a posledních písmen slov a další.
- Rozvoj matematických představ: učitelka se zaměřuje na rozvoj matematických představ prostřednictvím her a aktivit zaměřených na počítání, porovnávání množství, určování geometrických tvarů a prostorovou orientaci. Například v rámci pracovního listu s motivem pohádky děti počítají postavy a určují jejich počet. Učitelka jim také klade otázky na prostorovou orientaci, například: „Co je pod stolem?“
- Rozvoj logického myšlení: učitelka se věnuje rozvoji logického myšlení prostřednictvím her a aktivit zaměřených na řešení hádanek, doplňování řad a další. Například v rámci hry „Hádanky“ děti hádají pohádkové dvojice a určují první a poslední písmena slov. Učitelka také využívá pracovní listy s úkoly na prelogické myšlení, například na doplňování řad s geometrickými tvary.
- Rozvoj grafomotoriky a psaní: učitelka se zaměřuje na rozvoj grafomotoriky a psaní prostřednictvím kreslení, vybarvování a psaní číslic. Například v rámci pracovního listu s motivem pohádky děti vybarvují obrázky a píší číslice do okének. Učitelka dbá na správný úchop a pomáhá dětem s psaním číslic.
- Rozvoj sociálních dovedností: učitelka podporuje spolupráci mezi dětmi, vzájemnou pomoc a respektování pravidel. Například při práci s puzzle se děti rozdělí do skupin a spolupracují na skládání obrázku.

Učitelka také usměrňuje nevhodné chování dětí a vede je k respektování ostatních.

MŠ Heterogenní = PROŽITEK / MOTIVACE



Dominantní kódy jako „Organizace“, „Zapojení dětí“, „Pomoc dětem“ a „Čtenářská gramotnost“ ukazují na strukturované prostředí se zaměřením na aktivní účast dětí a rozvoj dovedností. Přítomnost pojmů jako „Přebírání kontroly za děti“, „Nevnímání dětí“ a „Nedůslednost“ však naznačuje potenciální problémy v přístupu pedagogů – může jít o přílišnou kontrolu či nedostatek citlivosti k individuálním potřebám dětí.

Na druhou stranu kódy jako „Samostatnost“, „Volná hra“, „Usměřňování“ a „Rozvíjející otázky“ ukazují na snahu o podporu dětské autonomie a stimulaci myšlení. Významné je také zapojení asistentů („Asistent“) a důraz na sociální interakce („Vztahy mezi dětmi“, „Pomoc ostatním“).

MŠ Heterogenní se zaměřuje na motivaci dětí, prožitkové učení a spolupráci. Využívá celoroční téma a podporuje samostatnou práci. Slabšími stránkami jsou nekonzistentní přístup k disciplíně, nedostatečná individualizace a propojení s dětmi v běžné komunikaci a omezený rozsah matematických aktivit. Škola by mohla více podporovat sdílenou zodpovědnost dětí a rozvíjet individuální hodnocení a zpětnou vazbu. MŠ S nabízí stimulační prostředí s důrazem na prožitkové učení a spolupráci.

- **Zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte)**
 - Učitelova zodpovědnost.
 - Slabina: Omezený prostor pro sdílenou zodpovědnost a autonomii dětí.
- **Management**
 - Volná pravidla, která děti přirozeně dodržují. Důvěra v děti a jejich schopnost samoregulace.
- **Výběr aktivit**
 - Rozhoduje učitel.
 - Slabina: Omezený prostor pro iniciativu a volbu dětí.
- **Disciplína**
 - *Nedůslednost, okřikování.*
 - Slabina: nekonzistentní a ne vždy pozitivní přístup k disciplíně.
 - Učitelka a asistentky zasahují, když se děti dopouštějí rušivých nebo nevhodných činností, jako je brání hraček, nadměrný hluk nebo poškozování majetku. Učitelka používá řadu technik, včetně slovních připomínek, odstraňování rušivých prvků, poskytování alternativních řešení a upozorňování na možné následky. Cílem je pomoci dětem samoregulovat své chování a konstruktivně se zapojit do aktivit.
- **Učitelův vztah k dětem**
 - Snaha o individuální přístup, podpora mladších a méně zdatných dětí.
 - Slabina: nedostatečná pozornost věnovaná všem dětem, problémy s řešením konfliktů, ne vždy pozitivní komunikace.
 - Učitelka a asistentky mají často problém věnovat se všem dětem individuálně. Učitelka a asistentky se snaží zvládat konflikty a problémy s chováním, někdy jen s malým úspěchem. Mladším nebo méně zdatným dětem poskytují velkou praktickou podporu a pomáhají jim s úkoly, jako je stříhání, vázání a nácvik cvičení. Učitelé děti většinou chválí a povzbuzují, ale někdy nedokážou ocenit snahu všech dětí. Stává se také, že plně nereagují na otázky nebo připomínky dětí. Učitelka a asistentky se snaží vyhovět různorodým potřebám dětí, ale někdy selhávají ve své schopnosti poskytovat důslednou a pozornou péči.

- **Relevance aktivit pro zkušenost dětí**
 - Priorita: využívání rozmanitých materiálů, reflexe po společných a skupinových aktivitách, děti vysvětlují, na čem kdo pracoval a jak se jim dařilo.
 - Slabina: velmi dlouhé aktivity.
- **Podpora komunikačních schopností**
 - Priorita: některé aktivity zaměřené na podporu komunikačních schopností (povídání o daném tématu)
 - Slabina: malá míra zapojení učitele do spontánních konverzací dětí.
- **Individualizace učících aktivit**
 - Priorita: přizpůsobení úkolů věku a dovednostem dětí, alternativní aktivity pro absentující děti.
 - Slabina: omezená individualizace v běžných aktivitách.
 - Některé úkoly přizpůsobuje dětem – mladším dává větší podporu, pro starší jsou úkoly složitější, pokud děti chyběly, mají jinou aktivitu. Aktivity jsou určené pro všechny děti, liší se jen míra podpory.
- **Rozvoj sociálních schopností**
 - Priorita: kooperativní práce v malých skupinách, facilitace konfliktů – řeší konflikty mezi dětmi, chce po nich například omluvu.
- **Zapojení dětí**
 - Priorita: reagování na nápady dětí, podpora samostatnosti v některých oblastech (hry, jídlo).
 - Slabina: časté přebírání kontroly učitelkou, zejména při výtvarných činnostech.
 - Učitelka poskytuje vedení a podporu, ale má také tendenci občas přebírat úkoly a rozhodování, čímž omezuje možnosti samostatného zkoumání a řešení problémů. Činnosti jsou sice rozmanité, ale učitelka často spíše řídí proces, než aby nechala děti aktivity vést. Učitelka se snaží respektovat tempo a potřeby dětí, nechá je pracovat samostatně a v jejich vlastním tempu. Učitelka se snaží věnovat individuálně každému dítěti, ať už se jedná o pomoc s úkoly, podporu při hře nebo řešení konfliktů, ale někdy se příliš

zaměří na jedno dítě a nepodporuje ostatní, kteří by potřebovali podporu. Některé děti se nezapojují do aktivit, jsou pasivní a neprojevují zájem. Učitelka někdy příliš kontroluje děti a neumožňuje jim dostatek volnosti a prostoru pro vlastní myšlení a experimentování.

- **Učební standardy**

- Děti dokončují práci, ale standardy nejsou jasně definovány. Respektování individuálního tempa dětí. Učitelky velmi zasahují do výsledku.
- Děti mají příležitost dělat věci ve vlastním tempu, na nic se nespěchá (také například mohou dokončit hru a pak až dělat úkol).

- **Propojenost mezi aktivitami**

- Priorita: tematicky propojené aktivity, jasná prezentace plánu na začátku dne. Strukturovaný a smysluplný program.
- Aktivity jsou propojeny, odpovídají cíli.
- Na začátku dne vždy představí, co se bude dělat.
- Aktivity jsou tematicky úzce svázané.

- **Učitelké koncepty**

- Podpora řešení problémů, motivace dětí.
- Slabina: ne vždy se zjišťuje pochopení tématu u všech dětí.

- **Konverzace mezi učitelem a dítětem**

- Priorita: učitel poslouchá děti, ptá se na otázky v rámci aktivit.
- Slabina: omezená spontánní komunikace a zapojení do diskusí dětí.
- Konverzace mezi učitelkou a dětmi je spíše jednosměrná a řízená učitelkou. Učitelka se snaží zapojit děti do konverzace, ale neposkytuje jim dostatek prostoru pro vlastní myšlení a vyjadřování. Chybí jasná vysvětlení a pravidla a děti se občas zdají být přetížené. Učitelka se ptá na názory, nápady a interpretace dětí jen v přesně daných chvílích. Učitelka se snaží používat otázky, které vedou k hlubšímu myšlení a rozvíjí slovní zásobu dětí.
 - „*To jsi udělal hezké, dáme červenou střechou.*“ – Učitelka nečeká na odpověď dítěte a sama určuje další krok.
 - „*To se musí dodělat, když je nějaký úkol.*“ – Učitelka dává instrukce a neptá se na názor dítěte.

- „*Já bych těm dětem, které něco přinesly, ráda dala...*“ – Učitelka sama rozhoduje o odměně a neptá se dětí, co by si přály.
 - „*Já tam slyším moře – tak zase budeme potichu a třeba tam něco uslyšíte.*“ – Učitelka předpokládá, že děti slyší moře, a neptá se, zda to tak skutečně vnímají.
- **Čtenářská gramotnost**
 - Priorita: podpora čtení, četba s přesahem, propojení s dalšími aktivitami. Rozvoj vztahu ke knihám prostřednictvím spolupráce s rodiči.
 - Učitelka se věnuje předčtenářským aktivitám, jako je společné čtení knížek, porozumění textu, povídání o obrázcích, vytleskávání slov a hledání slov začínajících na dané písmeno. Učitelka se snaží motivovat děti k čtení, ať už je to pomocí her, písniček, pochval nebo odměn. Učitelka vyzývá rodiče, aby s dětmi doma četly a přinášely do mateřské školy knihy.
 - **Matematická gramotnost**
 - Priorita: několik aktivit zaměřených na porovnávání a skládání.
 - Slabina: omezený rozsah a hloubka matematických aktivit.
 - Jen několik aktivit – porovnávání mezi dětmi, skládání obrázků z víceč.
 - Děti nemají možnost přicházet na různá řešení problémů/úkolů.
 - Učitelka se věnuje předmatematickým aktivitám, jako je počítání předmětů, srovnávání počtu, skládání puzzle, rozdělování do skupin a orientace v čase. Učitelka se snaží učit matematiku hravou formou, ať už je to pomocí her, písniček, pochval nebo odměn. Aktivity jsou ale velmi jednotvárné a nevěnují se oblasti matematické gramotnosti do dostatečné hloubky. Nejsou využívány ani žádné aktivity, kdy by děti mohly přicházet na řešení problémů či úkolů.
 - „*Děvčata, předškoláci chystají polštářky – měli si i spočítat děti a podle toho polštářky nachystat.*“ – Učitelka zadává úkol, který zahrnuje počítání, ale neptá se dětí, jak by to udělaly.
 - **Hodnocení**
 - Priorita: hodnocení především při skupinové práci.
 - Slabina: nedostatek individuálního hodnocení a zpětné vazby.

- Hodnocení pouze při skupinové práci – zhodnocení, jak se jim dařilo, co dělali.
- Učitelka a asistentky chválí děti za jejich snahu a úspěchy průběžně během dne. Během školní akce Olympiáda děti získávají diplomy a medaile podle toho, na kolikátém místě se v dané disciplíně umístily. Učitelka se spíše zaměřuje na výsledky, a ne vždy poskytuje dětem zpětnou vazbu, která by jim pomohla v jejich učení. Děti se aktivně hodnocení neúčastní, pouze při skupinových činnostech vysvětlují, co dělaly a jak se jim dařilo.
- **Aktivity**
 - Strukturované skupinové aktivity: třída se schází ke společnému kruhu, který zahrnuje písně, přehled kalendáře, diskusi o počasí a sdílení informací o víkendech dětí. Učitelé tento čas využívají k představení plánů a témat na daný den.
 - Pohybové činnosti: děti se účastní pohybových her a cvičení v tělocvičně, přičemž učitelé a asistenti pomáhají s vedením a podporou aktivit. Hry zahrnují prvky spolupráce, soutěžení a volného objevování.
 - Výtvarné činnosti: děti pracují na různých výtvarných činnostech, někdy navazují na projekty z předchozích dnů. Učitelé poskytují materiály a vedení, ale umožňují dětem pracovat co nejvíce samostatně.
 - Společná akce: ve školce se konala akce s olympijskou tematikou, na které jsou pro děti připravena různá sportovní stanoviště a aktivity. Jedná se o strukturovanější organizaci a soutěž.
- **Asistentky**
 - Asistentky projevují pečující a individuální přístup k podpoře dětí. Komunikují s dětmi v češtině i angličtině a poskytují pomoc při různých aktivitách, jako jsou hudební, výtvarné a pohybové činnosti. Asistentky rozlišují míru podpory, kterou potřebuje každé dítě, a umožňují dětem co největší samostatnost. Nabízejí povzbuzení, vedení a alternativní řešení, když má dítě potíže. Asistentky úzce spolupracují s učitelkou. Vzhledem k malému počtu dětí ve třídě se asistenti mohou každému dítěti věnovat individuálně a

zapojit je do předmatematických činností, komunikačních cvičení a výtvarných činností. Asistenti také pomáhají s praktickými úkoly, jako je obouvání. Aktivně se podílejí na vedení her a řízení prostředí třídy a v případě potřeby řeší rušivé chování.

- **Oblasti rozvoje**

- Mezi klíčové oblasti patří jemná motorika (např. stříhání, lepení, konstruování, vrstvení papíru), předmatematické dovednosti (např. počítání, určování vzorů, třídění), rozvoj jazyka a komunikace (např. říkanky, hádací hry, vyprávění příběhů) a podpora samostatnosti a svépomocných dovedností (např. úklid, obstarávání zásob). Aktivity jsou strukturovány tak, aby se zapojily děti různého věku a úrovně dovedností, s příležitostmi ke spolupráci.

- **Předškolní příprava**

- V MŠ Heterogenní je pro předškoláky organizován odpolední kroužek, který se zaměřuje na rozvoj dovedností a znalostí potřebných pro úspěšný start v první třídě. Kroužek je určen primárně pro předškoláky, ale s ohledem na individuální potřeby a zájem dětí se ho mohou účastnit i mladší děti s rozvinutějšími dovednostmi (např. v oblasti čtení). Učitelka klade důraz na motivaci dětí a využívá pestrou škálu aktivit, které jsou pro děti atraktivní a zábavné. Učitelka zohledňuje individuální tempo dětí a umožňuje jim pracovat vlastním tempem, zejména při plnění úkolů v pracovních listech a sešitech.
- Učitelka se pravidelně setkává s rodiči předškoláků, aby je informovala o pokroku jejich dětí a poradila jim, jak je mohou dále podporovat v přípravě na školu.
- Rozvoj grafomotoriky a psaní: učitelka se zaměřuje na rozvoj grafomotoriky a psaní prostřednictvím různých aktivit, jako je psaní písmen na tabuli, kreslení obrázků do sešitu, práce s puzzle a další. Důraz klade na správný úchop psacího náčiní a motivuje děti k samostatnosti.
- Rozvoj čtenářské pregramotnosti: učitelka se věnuje rozvoji čtenářské pregramotnosti prostřednictvím her a aktivit zaměřených na

poznávání písmen, rozlišování hlásek, skládání slabik a čtení krátkých slov. Využívá interaktivní hry, pracovní listy a další pomůcky. Mezi pozorované hry a aktivity patří například „Pepa ztratil čítanku“, „Pátračka“ a „Detektiv“. Učitelka se snaží o propojení her s probíranou látkou, aby si děti lépe osvojily nové poznatky a dovednosti. Například v rámci hry „Pepa ztratil čítanku“ si děti procvičují poznávání písmen a rozvoj slovní zásoby.

- Rozvoj matematických představ: učitelka se zaměřuje na rozvoj matematických představ prostřednictvím her a aktivit zaměřených na porovnávání množství, třídění, počítání a další. Využívá k tomu různé pomůcky, jako jsou kostky, puzzle, obrázky apod.
- Rozvoj slovní zásoby a vyjadřovacích schopností: učitelka s dětmi pravidelně komunikuje, klade jim otázky, vede je k popisu obrázků a vyprávění o vlastních zkušenostech. Podporuje rozvoj jejich slovní zásoby a vyjadřovacích schopností.
- Rozvoj sociálních dovedností: učitelka podporuje spolupráci mezi dětmi, vzájemnou pomoc a respektování pravidel. Vytváří ve třídě pozitivní a motivující atmosféru.

Přípravná třída Malá klade důraz na samostatnost, zodpovědnost a aktivní zapojení dětí do výuky. Učitelka projevuje pečující a podporující přístup, snaží se o názornost všech aktivit, reaguje na potřeby a zájmy dětí. Využívá čas venku a přizpůsobuje plán dle situace. Slabší stránkou je nekonzistentní přístup k disciplíně, negativní vliv asistentky a nedostatečná individualizace a propojenost aktivit. Škola by mohla více podporovat spolupráci dětí.

- **Zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte)**
 - Sdílená zodpovědnost a podpora samostatnosti. Děti se učí nést zodpovědnost za své jednání a řešení úkolů. Rozvíjení autonomie a sebedůvěry dětí.
- **Management**
 - Priorita: jasná, ale volnější pravidla, respekt k dětem, flexibilní uspořádání.
 - Slabina: zmatek u některých dětí v důsledku volnosti (např. výběr místa). Nedostatečné řešení problémového chování v některých hodinách.
 - Děti učitelku respektují, není přísná, pravidla jsou volnější. Děti si mohou ráno vybrat, kde budou sedět (a tam sedí do konce dne), některé děti jsou z toho ráno velmi zmatené a přeseďají si z místa na místo. V některých hodinách děti více zlobí, ale učitelka je nechává spíše být, vyrušování dětí řeší většinou asistentka.
- **Výběr aktivit**
 - Slabina: omezený prostor pro spolurozhodování dětí o aktivitách.
 - O aktivitách rozhoduje především učitelka, někdy přizpůsobuje aktivity podle toho, co děti řekly, reaguje na jejich hry a využívá je pro další aktivitu.
- **Disciplína**
 - Slabina: nekonzistentní přístup k disciplíně, negativní vliv asistentky.
 - Asistentka využívá negativních technik – odvádí děti pryč, okřikuje je.
 - Učitelka disciplínu příliš neřeší, občas dětem připomene, ať nekřičí, ale když děti neposlechnou, dále nereaguje.
- **Učitelův vztah k dětem**
 - Priorita: pečující a podporující přístup, individuální přístup k dětem, řešení konfliktů, pozitivní posilování. Budování důvěry a bezpečného prostředí pro děti.

- Učitelka pečlivě sleduje činnost dětí a v případě potřeby je vede a podporuje. Řeší konflikty mezi dětmi, často si odvede rušivé dítě stranou, aby si s ním promluvila. Učitelka často kontroluje práci dětí, nabízí pokyny a pomoc, zejména nově přichozímu ukrajinskému dítěti, které potřebuje větší podporu. Když mají děti potíže, klade jim učitelka návodné otázky, aby jim pomohla najít řešení, a někdy poskytuje ukázky nebo příklady. Učitelka je pozorná k potřebám dětí a umožňuje jim přestávky nebo změnu úkolů, když jsou unavené nebo roztěkané. Používá pozitivní posilování, například veřejnou pochvalu, aby podpořila účast dětí a jejich učení. Učitel reaguje na zájmy a nápady dětí a začleňuje je do činností, pokud je to možné.
- **Relevance aktivit pro zkušenost dětí**
 - Slabina: nedostatečná návaznost a propojenost aktivit, časté využívání pracovních listů.
 - Učitelka využívá materiály odpovídající zkušenosti dětí, využívá široké škály materiálů a pomůcek, nejčastěji ale pracuje s pracovními listy. Není zde zřejmá návaznost aktivit či lekcí, lehce se projevuje návaznost na téma týdne, ale téma není stěžejní, je spíše doplňkem a nesouvisí s ním každá hodina. Evaluace dětského porozumění je zahrnuta do vzdělávacího procesu – vše mnohokrát opakuje, dokud všichni nevědí, kontroluje, že děti pochopily – například názornou ukázkou – zeptá se kluka, jak se to dělá, aby věděla, že to pochopil. Pokud dítě udělá něco špatně, společně si projdou, jak k tomu přišlo a proč postupovalo nesprávně – a přede všemi si to vyzkouší znovu.
- **Podpora komunikačních schopností**
 - Priorita: rozvíjení komunikačních dovedností v přirozeném kontextu.
 - Učitelka podporuje děti v konverzaci (nabádá je, mluví s nimi individuálně, dává jim prostor mluvit před ostatními, nabádá ke spolupráci), povídají si společně o tom, co děti zajímá, témata vycházejí jak od dětí, tak od učitelky. Učitelka se zapojuje se do rozhovorů dětí při přestávce – hodně dětí za ní i chodí s tématem.

- **Individualizace učících aktivit**

- Slabina: nedostatečná individualizace a podpora dětí s odlišnými potřebami (např. děti z Ukrajiny).
- Učitelka aktivity neadaptuje, dětem, co mají hotovo, někdy přidává další aktivitu. Nepřizpůsobují se aktivity ani pro děti z Ukrajiny, těm se občas něco překládá, když nerozumí. Některé aktivity jsou pro děti obtížné a neví si s nimi samostatně rady. Děti mohou úkoly dokončovat do přestávky, jestli chtějí, ale nemusí. Učitelka střídá aktivity, když vidí, že děti jsou již unavené/nepozorné.
- Vysoký počet žáků ve třídě a omezený prostor ztěžují individualizaci a diferenciaci aktivit. Učitelka se snaží o individuální přístup k žákům, ale v některých případech se zdá, že aktivity nejsou dostatečně přizpůsobené individuálním schopnostem a potřebám dětí.

- **Rozvoj sociálních schopností**

- Priorita: práce ve dvojicích, řešení konfliktů.
- Slabina: nedostatek aktivit zaměřených na spolupráci a rozvoj sociálních dovedností ve větších skupinách.
- Učitelka využívá pouze práce ve dvojicích, skupinovou práci ve třídě nevyužívá (alespoň nebyla v průběhu pozorování využita). Učitelka řeší konflikty mezi dětmi, děti si řeknou, když chtějí, aby konflikt učitelka vyřešila.

- **Zapojení dětí**

- Priorita: snaha o aktivní zapojení dětí, delegování zodpovědnosti, podpora samostatnosti.
- Slabina: někdy učitelka přebírá úkoly od dětí a neumožňuje jim dostatečnou samostatnost.
- Učitelka opravuje výslovnost u dětí, které neumějí česky, umožňuje dětem, které už dokončily svou práci, zapojit se do dalších aktivit a povzbuzuje děti k účasti tím, že je vyzve k řešení hádanek nebo vytváření tvarů. Učitelka také pověřuje děti odpovědností, například tím, že si navzájem kontrolují práci nebo vedou některé činnosti. Učitelka někdy příliš zasahuje do činností dětí,

poskytuje jim příliš velkou pomoc a nedovoluje jim pracovat samostatně. To je patrné zejména u ukrajinských dětí, kterým učitelka zřejmě nepřizpůsobuje činnosti.

- **Učební standardy**

- Děti jsou zodpovědné za dokončení práce a dosažení individuálního standardu. Podpora individuálního pokroku.

- **Propojenost mezi aktivitami**

- Priorita: aktivity jsou oddělené, téma týdne je spíše doplňkem.
- Slabina: nedostatečná návaznost a propojenost aktivit.
- Učitelka se snaží propojit aktivity s aktuálními událostmi (inaugurace prezidenta, Velikonoce) a s životem dětí (zájem o zvířata, domácí úkoly, výlety). Jednotlivé aktivity spolu ale nesouvisejí.

- **Učitelké koncepty**

- Priorita: pochopení a osvojení učiva, názornost, potvrzení porozumění.
- Učitelka vytváří příjemné a podporující prostředí pro učení, kde se děti cítí bezpečně a mají ochotu komunikovat a spolupracují.

- **Konverzace mezi učitelem a dítětem**

- Priorita: aktivní naslouchání, otevřené otázky, podpora dialogu. Rozvíjení komunikačních dovedností a myšlení dětí.
- Učitelka často používá přímé pokyny a korekce, někdy i bez dalšího vysvětlení, například když studentům řekne, aby nedělali hluk nebo nehýbali rukama určitým způsobem. Učitelka také často kontroluje práci žáků a poskytuje jim zpětnou vazbu a pokyny, někdy citlivě, jindy spíše náhle. Učitelka zapojuje žáky, používá otevřené otázky, povzbuzuje je k vysvětlování jejich myšlení a poskytuje jim příležitosti k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení. Objevují se však i případy, kdy se zdá být přístup učitelky méně účinný, například když žáci opisují od svých sousedů nebo se snaží pochopit nejasné pokyny.

- **Čtenářská gramotnost**

- Priorita: rozvoj fonologického povědomí, práce se zvuky, slabikami a písmeny.

- Slabina: malý důraz na čtení a práci s texty.
- Aktivita zahrnují rozpoznávání a manipulaci se zvuky, slabikami a písmeny, například vytleskávání slov, určování počátečních hlásek a spojování písmen s obrázky. Učitelka zařazuje také hry, písničky a další interaktivní prvky, které děti zaujmou a rozšíří jejich slovní zásobu a fonologické povědomí.
- **Matematická gramotnost**
 - Priorita: rozvoj logického myšlení, řešení problémů, práce s geometrickými tvary, počítání.
 - Učitelka používá rozmanitých pomůcek a aktivit pro rozvoj matematických dovedností. Patří mezi ně počítání chlapců a dívek, určování tvarů a barev, procvičování prostorové a směrové orientace a konstruktivní činnosti, jako je stavění z kostek a umisťování předmětů do mřížky podle pokynů. Cílem aktivit je rozvoj logického myšlení dětí, dovednosti řešit problémy a matematické pojmy prostřednictvím interaktivních a poutavých metod (Beebot, využívání hracích kostek, skládání geometrických tvarů, prelogické myšlení – kde kdo bydlí v domečku). Pomůcky si převážně vyrábí sama.
- **Hodnocení**
 - Priorita: vrstevnické hodnocení, konstruktivní pochvala, reflexe, individuální diplomy, podpora sebehodnocení.
 - Učitelka využívá vrstevnického hodnocení – po aktivitě dostanou děti kolečka a dávají je na ten obrázek, který se jim líbil, a vždy popisují proč. Na konci každého dne popisují, co se jim ten den líbilo + reflektují, co dělali. Za úkoly dostávají razítka se smajlíkem do sešitu, když přinesou domácí úkol, dostanou hvězdičku, a když nikoliv, dostanou mráček. Učitelka vnímá, kdo co dělá, někdy vyzdvihuje, kdo byl první (když vidí, že dítě tuto podporu potřebuje). Učitelka vytváří diplomy s obrázkem od dítěte, jedná se o výsledek pro dítě o tom, co půl roku dělali v přípravné třídě, co dítěti jde.
- **Aktivita**
 - Priorita: rozmanité aktivity, práce s pracovními listy, stavění, pohybové aktivity, venkovní aktivity.

- Slabina: možná únava dětí během dne, nutnost upravovat tempo.
- Den začíná přivítáním, spočítáním počtu dívek a chlapců a jejich rozdělením do skupin. Poté učitel představí aktivitu s hodinami, při níž děti pohybem hodinové ručičky ukazují čas. Následují různé aktivity v pracovním sešitě, například doplňování chybějících údajů na obrázcích, počítání předmětů a obkreslování tvarů. Děti se také zapojí do stavební činnosti, při níž staví komíny z kostek. Učitelka je v průběhu celého procesu vede a povzbuzuje. Později během dne se děti účastní příběhu o holčičce, která dostala brýle, a učitelka posiluje důležitost toho, aby si oči postupně zvykaly. Třída si také zopakuje básničku, kterou se naučila dříve. Učitelka poté zapojí děti do diskuse o jejich mimoškolních aktivitách a o tom, co dělaly předchozí den. V průběhu dne jsou děti unavené a méně pozorné, proto učitelka upraví tempo a vybere závěrečnou aktivitu. Některé děti pokračují v práci na mandale z předchozího dne, zatímco jiné se věnují volné hře, například kreslení, skládání puzzle a hraní si se stavebnicemi. Každý den se realizují také venkovní aktivity, včetně procházky do přírody, při níž děti pozorují změny v prostředí a určují různé rostliny a živočichy.
- **Oblasti rozvoje**
 - Priorita: rozvoj jemné motoriky, prostorové orientace, předčtenářských a předmatematických dovedností, řeči. Komplexní podpora rozvoje dítěte prostřednictvím rozmanitých aktivit.
 - Aktivity jsou zaměřené na rozvoj jemné motoriky, prostorové orientace, předčtenářských a předmatematických dovedností a rozvoj řeči v předškolním nebo raném školním věku. Aktivity zahrnují počítání, třídění, vybarvování, stříhání, šití, výrobu papírových květin, určování tvarů a barev, procvičování pravolevé orientace, sledování pokynů, vytváření vzorů a práci s programovatelným robotem. Součástí aktivit jsou také říkanky, písničky, vyprávění a diskuse o kalendáři, ročních obdobích a přírodě.

- **Asistent**

- Asistentka ve třídě často přebírá iniciativu za děti, opravuje jejich práci a dělá věci za ně, místo aby je nechala učit se samostatně. Asistentka se věnuje zejména ukrajinským dětem a komunikuje s nimi v ruštině, což však někdy vede k nerespektování autority učitele a osobního prostoru dětí. Asistentka má k dětem velmi negativní postoj, často je kritizuje a domnívá se, že nic neumějí pořádně. Zásahy asistentky vyvolávají spíše zmatek než pomoc, protože děti nemají možnost poučit se ze svých chyb. Celkově se zdá, že přístup asistentky spíše brání rozvoji a samostatnosti dětí, než aby je podporoval.

- **Předškolní příprava**

- Učitelka v příravné třídě D se snaží o komplexní přípravu dětí na první třídu. Zaměřuje se na rozvoj jazykových kompetencí, matematických představ, grafomotoriky, psaní a sociálních dovedností. Většina aktivit probíhá frontálně, všechny děti pracují na stejném úkolu ve stejném tempu.
- Rozvoj jazykových kompetencí: učitelka klade důraz na rozvoj jazykových kompetencí všech žáků, a to jak českých, tak i těch s OMJ. Využívá k tomu různé aktivity, jako je povídání o aktuálních událostech, vyjmenovávání dnů v týdnu a měsíců v roce, vytleskávání slov, rozklad slov na hlásky a slabiky, práce s hláskářem a další.
- Rozvoj matematických představ: učitelka se zaměřuje na rozvoj matematických představ prostřednictvím her a aktivit zaměřených na počítání, porovnávání množství, určování geometrických tvarů a prostorovou orientaci. Například při aktivitě s víčky a destičkou s otvory si děti procvičují počítání, prostorovou orientaci a pravolevou orientaci. Učitelka také využívá hry s kostkami a dřívky, kde si děti procvičují počítání a stavění podle instrukcí.

- Rozvoj grafomotoriky a psaní: učitelka se věnuje rozvoji grafomotoriky a psaní prostřednictvím kreslení, vybarvování, obkreslování a psaní písmen a slov do sešitu. Například při aktivitě s obkreslováním ruky a kreslením listu si děti procvičují jemnou motoriku a uvolňují ruku pro psaní. Učitelka dbá na správný úchop psacího náčiní a opravuje chyby.

Dětská skupina Montessori se zaměřuje na individuální potřeby a zájmy dětí, podporuje jejich samostatnost a využívá k tomu zejména prožitkové učení. Využívá prvky Montessori pedagogiky a lesní pedagogiky, což se projevuje v organizaci prostředí, výběru aktivit a přístupu učitelek. Instituce klade důraz na pozitivní vztahy, komunikaci a respekt k dítěti. Slabší stránkou může být nedostatečná propojenost aktivit a volnější struktura, která může některým dětem znemožňovat optimální rozvoj.

- **Zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte)**
 - Sdílená zodpovědnost. Děti se podílejí na rozhodování a řízení aktivit.
 - Slabina: volnější pravidla mohou vést k nežádoucímu chování některých dětí, na které učitelky nereagují.
- **Management**
 - Slabina: nedostatečná kontrola dodržování pravidel u některých dětí.
 - Ve třídě jsou jasná, ale volnější pravidla, řeší se jen velký hluk. Učitelka volí usměrňování pozitivními metodami – používání tichého hlasu (jaký hlas používáme). Některé děti využívají volnějších pravidel – berou učitelce věci, dělají něco jiného, než by měly, učitelka na to většinou nereaguje.
- **Výběr aktivit**
 - Mix mezi rozhodnutím dítěte a učitele. Učitelka připravuje nabídku aktivit, děti si vybírají. Respektování individuálních zájmů a potřeb dětí.
- **Disciplína**
 - Priorita: používání pozitivních technik pro disciplínu, zaměření na pochopení a řešení situací. Důraz na komunikaci a respekt k dítěti.
 - Někdy se zdá, že v dětské skupině neexistuje jasná sada pravidel a metod pro řešení konfliktů a problémového chování. To může vést k nepředvídatelné situaci a znemožňuje dětem pochopit, co se od nich očekává.
- **Učitelův vztah k dětem**
 - Priorita: vnímavý a respektující přístup, zaměření na individuální potřeby dětí, podpora samostatnosti. Budování důvěry a pozitivního vztahu s dětmi.

- Učitelka je pozorná a vnímavá k potřebám a motivacím dětí, spíše se ptá, proč děti dělají určité věci, než aby jim je jednoduše zakazovala. Učitelka ponechává dětem dostatek samostatnosti a času na samostatné zkoumání a řešení problémů a zároveň jim v případě potřeby poskytne vedení a podporu. Učitelka přizpůsobuje činnosti a prostředí individuálním stylům učení dětí. Učitelka se snaží reagovat a zařazovat zájmy a nápady dětí do učebních osnov, což podporuje prostředí pro spolupráci a posilování schopnosti učit se.
- **Relevance aktivit pro zkušenost dětí**
 - Priorita: materiály odpovídají zkušenosti dětí, práce s opravdovými materiály, integrace témat.
 - Slabina: nedostatečná propojenost mezi aktivitami.
 - Učitelka využívá materiály odpovídající zkušenosti dětí, využívají přírodních materiálů i pracovních listů. Aktivity na sebe příliš nenavazují, společné téma mají, ale přílišná propojenost mezi nimi není. Evaluace porozumění probíhá v rámci aktivit, případně pokud zjistí, že dítěti nejde nějaká dovednost, kterou by mělo mít již osvojenou, individuálně se mu věnuje.
- **Podpora komunikačních schopností**
 - Priorita: osobní konverzace, rozvíjející otázky, využívání každodenních situací k rozhovorům. Stimulace komunikačních dovedností v přirozeném prostředí
 - Díky malé třídě jsou konverzace mezi dětmi a učitelkou velmi osobní, ptá se na věci z jejich domova (na rodiče, sourozence, kamarády). V ranním kruhu si vždy povídají o vybraném tématu. Využívá rozvíjejících otázek a využívá každodenních činností ke konverzaci, neustále reaguje v rámci konverzace na děti.
- **Individualizace učících aktivit**
 - Priorita: přizpůsobování aktivit a pomůcek individuálním potřebám dětí, různé úrovně obtížnosti. Podpora individuálního tempa a stylu učení.
 - Ve třídě se klade velký důraz na individualizaci učících aktivit, děti mají svobodu při výběru, čemu se budou daný den věnovat. Některé aktivity

učitelka vymýšlí přesně pro dané děti a pro ně vyrábí i pomůcky, vychází z potřeb a zájmu dětí, které během roku vypořádává. Přizpůsobuje aktivity (i stanoviště) – dělá těžší i lehčí varianty pro děti (případně specifické varianty – anglické verze úkolů).

- **Rozvoj sociálních schopností**

- Priorita: děti se samy rozhodují o spolupráci.
- Slabina: nedostatek záměrné podpory kooperativních aktivit.
- Učitelka nevyužívá spolupráce či kooperace mezi dětmi. Během pozorování nebyla viděna žádná záměrná aktivita na podporu kooperativních aktivit. Děti se samy rozhodují zda, chtějí na něčem pracovat společně, ale nemusí. Učitelka dává dětem prostor pro samostatnou práci a volbu aktivit. Učitelka podporuje iniciativu a pomáhá dětem, aby se cítily kompetentně a sebejistě. Některé děti neprojevují dostatek ohleduplnosti k ostatním dětem, a to jak v oblasti chování, tak i v oblasti komunikace.

- **Zapojení dětí**

- Priorita: podpora nezávislosti a samostatnosti, dlouhé bloky času pro vybrané aktivity.
- Slabina: možné riziko nudy u některých dětí při dlouhých aktivitách.
- Učitelka poskytuje materiály a zdroje přizpůsobené individuálním potřebám a zájmům dětí a umožňuje jim, aby si samy vybraly, co chtějí dělat. Učitelka podporuje nezávislost a samostatnost dětí a dává jim příležitost, aby samy zkoumaly, experimentovaly a řešily problémy. Přizpůsobuje také učební prostředí a úkoly tak, aby vyhovovaly různým úrovním dovedností a preferencím. Celkově tento přístup klade důraz na respektování samostatnosti dětí, podporu jejich vnitřní motivace a podporu jejich aktivního zapojení a rozhodování v procesu učení.
- Aktivity jsou velmi dlouhé, ale mohou střídat různá centra a strávit u nich takovou dobu, jakou chtějí, děti vydrží u něčeho, co je zajímá, klidně hodinu.
- Zapojení dětí do řízení některých aktivit – děti přebírají roli učitele a ptají se dětí na otázky během ranního kruhu (kalendář, barvy, tvary).

- **Učební standardy**
 - Priorita: respektování individuálního tempa a zájmů dětí.
 - Slabina: není důraz na dokončování práce a univerzální standardy.
 - Děti nemusí dokončovat práci, nikdo není za dokončení zodpovědný, nejsou žádné standardy, společně na konci reflektují, co kdo dělal a jak se mu při plnění úkolů vedlo. Někdy dokončují výrobky z předchozích dnů.
- **Propojenost mezi aktivitami**
 - Priorita: aktivity jsou spíše oddělené, opakování témat pro absentující děti.
 - Slabina: nedostatečné propojování a rozvíjení témat.
 - Propojenost mezi aktivitami je spíše slabá, i když se v některých případech snaží učitelka o integraci tematických okruhů. Učitelka se v některých případech snaží propojit témata a aktivity do smysluplného celku, například v souvislosti s adventním kalendářem nebo tématem „vesmír“. Učitelka využívá motivující nástroje, jako jsou maskoti (včelka), hry, písničky, a snaží se tak udržet pozornost dětí a propojit různé aktivity.
- **Učitelské koncepty**
 - Priorita: porozumění a individuální řešení úkolů, nestandardní přístupy. Podpora kreativity a kritického myšlení.
 - Učitelka obecně zdůrazňuje respekt k individuálnímu tempu a potřebám dětí. Přizpůsobuje aktivitu a materiály, aby odpovídaly jejich věku a schopnostem. Učitelka se snaží vytvořit prostor pro aktivní učení dětí. Využívá hru, pohyb a kreativitu k podpoře učebního procesu. Pochopení daného tématu není důležité. Učitelka vyzdvihuje nestandardní řešení úkolu dětmi – chce, aby dítě představilo své řešení před všemi.
- **Konverzace mezi učitelem a dítětem**
 - Priorita: aktivní naslouchání, otevřené otázky, podpora dialogu. Rozvíjení komunikačních dovedností a myšlení dětí.
 - Učitelka využívá různé komunikační techniky, aby zaujala děti, poskytla jim pokyny, poradila jim a usnadnila učení. Používá otevřené otázky, aby podpořila hlubší myšlení, poskytuje konstruktivní zpětnou vazbu a pochvalu a ujišťuje se, že děti daným úkolům rozumí. Učitelka se snaží vytvářet

otevřenou komunikaci s dětmi. Ptá se jejich na názory, nechá je sdílet jejich zkušenost a podporuje jejich iniciativu.

- **Čtenářská gramotnost**

- Priorita: rozpoznávání písmen, grafomotorické úkoly.
- Slabina: menší důraz na čtení a práci s knihami.
- Čtení se příliš nepodporuje, knihy se velmi nevyužívají, učitelky čtou dětem příběhy či pohádky velmi výjimečně. Učitelka zařazuje aktivity, kde děti hledají písmena v předmětech, např. v krabici s věcmi začínajícími na stejné písmeno. Děti skládají slova z kartiček s obrázky a písmeny. Učitelka využívá pracovní listy pro rozvoj grafomotoriky, například s tématem zvířat, kde děti dokončují obrázky zvířat. Aktivity jsou spíše náhodné a nepropojené.

- **Matematická gramotnost**

- Priorita: porozumění matematickým pojmům, různé strategie řešení problémů, integrace matematiky do jiných aktivit. Rozvíjení matematického myšlení v kontextu.
- Učitelka využívá různých předmatematických činností pro předškolní děti, včetně psaní dat, přiřazování dopravních prostředků, počítání chlapců a dívek, stavění věží, řazení podle velikosti, určování stínů, řešení bludišť a práce s čísly a tvary v různých výukových centrech. Cílem těchto aktivit je rozvíjet matematické dovednosti a prostorové povědomí dětí prostřednictvím praktických interaktivních úkolů.

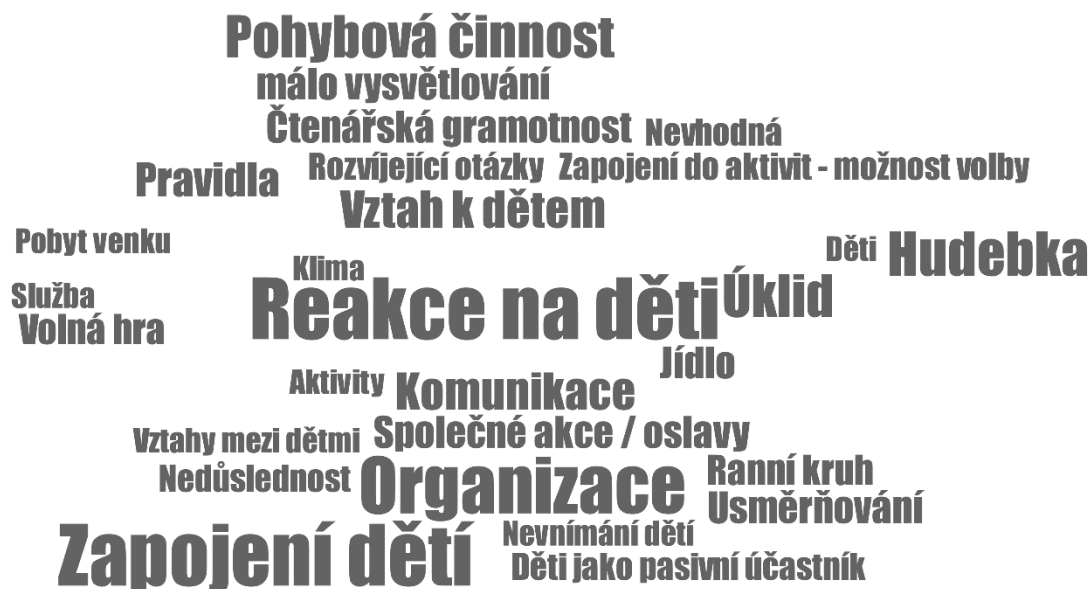
- **Hodnocení**

- Priorita: společné reflexe, konstruktivní pochvala, zaměření na proces a individuální pokrok. Podpora sebehodnocení a pozitivního vztahu k učení.
- Učitelka využívá reflexe v kruhu po aktivitách v centrech aktivit, společně si prohlížejí výrobky a řešení ostatních a poté společně reflektují, v jakém centru pracovali, co se jim líbilo a jak se jim dařilo.
 - *„Popřemýšlejte, co se vám líbilo, nebo co jste se dneska dozvěděli. Stačí říct jednu věc. Z jakého materiálu jste to stavili. Je třeba něco, co se ti nelíbilo?“*

- Učitelka používá konstruktivní pochvalu – chválí za například trpělivost a pečlivost a také popisuje, co dítě udělalo, a za to jej chválí. („Vidím, jak to dobře třídíš, jak si to dáváš na stranu, to mi přijde praktické.“) Není zaveden systém pro hodnocení a monitorování vzdělávacího procesu.
- **Aktivity**
 - Priorita: rozmanité aktivity, práce s přírodními materiály, volná hra, pohybové aktivity.
 - Slabina: nedostatečná struktura a organizace některých aktivit.
 - Děti mají příležitost k volné hře a zkoumání venku, včetně krmení a pozorování ptáků, a také k pohybovým aktivitám. Děti se zapojují do různých činností, včetně práce s pracovními listy, konstruování z přírodních materiálů a hraní si s konstruktivními hračkami.
- **Předškolní příprava**
 - Učitelka se zaměřuje na rozvoj individuálních potřeb a zájmů dětí, podporuje jejich samostatnost a zodpovědnost, rozvíjí jejich jazykové kompetence, matematické představy a tvořivost.
 - Učitelka často využívá centra aktivit, která dětem umožňují volbu a samostatnou práci. Centra aktivit jsou zaměřena na rozvoj různých dovedností a znalostí a podporují aktivní zapojení dětí do výuky.
 - Individuální přístup a respektování potřeb dětí: učitelka se snaží o individuální přístup k dětem a respektuje jejich potřeby a zájmy. Je kladen důraz na autonomní učení a volbu aktivit, učitelka snaží o vyváženost mezi řízenými aktivitami a volnou hrou.
 - Rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti: učitelka vede děti k samostatnosti a zodpovědnosti. Děti samy rozhodují, co budou dělat, učí se po sobě uklízet a dodržovat pravidla.
 - Rozvoj jazykových kompetencí: učitelka se věnuje rozvoji jazykových kompetencí dětí. Děti se učí číst a psát prostřednictvím

her a aktivit s písmeny a slovy, vyjadřovat své myšlenky a pocity, rozšiřují si slovní zásobu a procvičují si gramatiku.

- Rozvoj matematických představ: děti se učí počítat, porovnávat množství a orientovat se v prostoru prostřednictvím her a aktivit s předměty, pracovat s čísly, geometrickými tvary a dalšími matematickými pojmy.
- Rozvoj tvořivosti a fantazie: učitelka podporuje rozvoj tvořivosti a fantazie dětí prostřednictvím výtvarných aktivit, jako je kreslení, malování, modelování a další. Děti se učí experimentovat s různými materiály a technikami, učí se vyjadřovat své myšlenky a pocity prostřednictvím výtvarných děl.



Centrálním pojmem code cloudu je „Reakce na děti“, díky malému počtu dětí ve třídě dochází k velmi časté reakci na děti. Výrazné pojmy jako „Organizace“, „Úklid“, „Pravidla“, „Ranní kruh“, „Usměrňování“ naznačují, že v MŠ je určité řízení a pravidelnost v denních aktivitách. „Nedůslednost“ může znamenat, že v organizaci dochází k určité nejednotnosti nebo nekonzistenci v pravidlech či přístupu k dětem. „Pohybová činnost“, „Hudebka“, „Čtenářská gramotnost“ ukazují na širší spektrum aktivit. Přítomnost „Rozvíjejících otázek“ naznačuje, že učitelé mohou využívat aktivní metody učení a podporovat myšlení dětí. Některá negativně znějící klíčová slova mohou znamenat, že zde vznikají problémy se zapojením dětí nebo že učitelé nepřístupují k dětem individuálně. Jedná se také o jediné zařízení, kde jsou stěžejním pojmem také společné oslavy a akce.

Neškolské mezinárodní zařízení klade důraz na **akademické dovednosti** a osvojení znalostí na úkor sociálně-emocionálního rozvoje a individuálních potřeb dětí. Prioritou je příprava dětí na školu skrze osvojení akademických dovedností a znalostí. Instituce klade důraz na strukturu, disciplínu a plnění učebních standardů. Sociálně-emocionální rozvoj a individuální potřeby dětí jsou zanedbávány. Učitel se zaměřuje na řízení a kontrolu spíše než na facilitaci a podporu dětského učení a rozvoje.

Tato instituce se více blíží školskému modelu než rozvojově orientovanému přístupu k předškolnímu vzdělávání. Ve snaze o akademický rozvoj je na děti kladen velký tlak a vyžaduje se od nich samostatnost a znalosti, které jsou nad rámec běžné předškolní úrovně.

- **Zodpovědnost dítěte (sdílená, učitelova, dítěte)**
 - Učitelova zodpovědnost. Děti jsou vedeny k poslušnosti a plnění pokynů.
 - Slabina: nedostatek sdílené zodpovědnosti a autonomie dětí.
- **Management**
 - Priorita: strukturovaný program s jasnými pravidly (např. natažená ruka, pravidla v kruhu).
 - Slabina: nejasná pravidla v běžném provozu, zmatek, nekonzistentní dodržování pravidel, chaotické přechody mezi aktivitami.
 - Neuspořádaný režim, nejasná pravidla a nedostatečná kontrola nad chováním dětí. Učitel se často snaží získat pozornost a spolupráci dětí, někdy se uchyluje ke křiku nebo používá stereotypy. Přechody mezi činnostmi jsou chaotické, s nedostatečným vysvětlením očekávání. Učitel se snaží zapojit děti do diskuse, ale tok komunikace je nerovnoměrný, některé děti dominují, zatímco jiné mlčí.
 - Program je velmi strukturovaný a v průběhu aktivit platí daná pravidla, která jsou dodržována. Například je vždy určeno jedno dítě, které hlídá používání angličtiny – English police (english please). Mají zde také pravidlo natažené ruky + stop, všechny třídy používají toto znamení a děti to chápou a respektují, ví, že druhý kamarád s něčím nesouhlasí a mají toho nechat, a pravidla o poslouchání v kruhu – v kruhu mluví jen jeden.
- **Výběr aktivit**
 - Priorita: rozhoduje pouze učitel, zaměření na akademické dovednosti (čtenářská a matematická gramotnost, angličtina).
 - Slabina: nedostatek prostoru pro dětskou iniciativu a volbu aktivit.
- **Disciplína**
 - Priorita: mírná disciplína.

- Slabina: neřešení problematického chování, odebírání věcí, zdůrazňování trapných situací.
- Učitel se snaží používat pozitivní posilování, například chválí děti za dobré chování a děkování. Pravidla nejsou jasně definována a učitel je nedodržuje konzistentně. Nedokáže efektivně kontrolovat chování dětí, které se často chovají divoce a neuklízějí si po sobě. Neřeší konflikty mezi dětmi efektivně a neposkytuje jim dostatečnou podporu při řešení problémů. Nedodržuje důsledky za nevhodné chování, což může vést k tomu, že se děti nebudou cítit motivovány k dodržování pravidel.
- **Učitelův vztah k dětem**
 - Priorita: znalost dětí a jejich rodin, snaha o zapojení dětí do konverzace.
 - Slabina: nedostatek empatie a citlivosti k emocím dětí, generalizující a stereotypní poznámky, egocentrický přístup.
 - Učitel má velký přehled o dětech a jejich rodičích, zná jejich zázemí, vyzdvihuje jejich osobní příběhy jako příležitosti k učení, píše si nápady dětí a využívá je později (toto využití nebylo pozorováno). Některé poznámky jsou generalizující a stereotypní – holky tancují, kluci cvičí a podobně. Při hrách nebere v potaz jejich emoce a pocity (je obecně míň vnímavý k emocím a prožívání dětí) – odvětlí, že to se stává, a dál to s dětmi neřeší. Přístup k dětem je necitlivý a zdůrazňuje negativní aspekty situace, čímž vytváří pro děti nepříjemné prostředí.
- **Relevance aktivit pro zkušenost dětí**
 - Priorita: práce s opravdovými materiály (i když s omezenou manipulací dětí), evaluace dětského porozumění.
 - Slabina: časté využívání pracovních listů a učebnic, nepropojenost aktivit a témat, důraz na osvojení specifických dovedností dle výstupů instituce.
 - Materiály odpovídají zkušenosti dětí, práce s opravdovými materiály.
 - Při práci s opravdovými materiály s nimi často manipuluje pouze učitel (kukly, plechovka). Ale například na zahradě sází jahody.
 - Častější využívání pracovních listů, sešitů a učebnic.
 - Lekce na sebe navazují.

- Aktivita ani lekce na sebe nenasazují, není zde ani **žádná návaznost na téma**, častěji ale opakují stejné aktivity, například učení se anglických fonémů dle učebnice (toto dělají skoro každý den).
- Evaluace dětského porozumění je zahrnuta do vzdělávacího procesu.
 - Dovednosti, které jsou pro učitele (a rodiče) důležité, často opakují.
 - Provádí evaluaci toho, co mají děti umět na konci roku – mají jasně dané výstupy, které musí při odchodu z instituce umět.
- **Podpora komunikačních schopností**
 - Priorita: podpora konverzace, využití situací z života dětí.
 - Slabina: nerovnoměrný tok komunikace, dominance některých dětí.
 - Učitel podporuje děti v konverzaci (nabádá je, mluví s nimi individuálně, dává jim prostor mluvit před ostatními, nabádá ke spolupráci), využívá situace ze života dětí, mluví o nich a rozvíjí je i před ostatními dětmi, využívá je pro další konverzace (vypadávání zubů).
- **Individualizace učících aktivit**
 - Priorita: minimální individualizace, všichni se účastní všech aktivit.
 - Slabina: nedostatečná adaptace úkolů na individuální potřeby a tempo dětí.
 - Učitel neadaptuje úkoly, nepřizpůsobuje je nikomu. V pracovním sešitu mohou děti pracovat na jakékoliv straně chtějí, v rámci rozvoje grafomotoriky využívají řadu knih – zde děti pracují, i na které knize chtějí, pokud nevědí, chodí si kontrolovat s učebnicí uprostřed místnosti.
 - Musí se účastnit aktivit, nemají na výběr, vždy se musí účastnit pohybových her, i když nechtějí.
- **Rozvoj sociálních schopností**
 - Priorita: důraz na samostatnost dětí během běžných denních činností. Pořádání velkých společenských akcí, při kterých se setkávají všechny děti a často i jejich rodiče.
 - Slabina: nedostatečná facilitace konfliktů mezi dětmi, žádné příležitosti pro kooperativní práci.
 - Učitel se snaží budovat pozitivní vztahy s dětmi, oceňuje jejich snahu a podporuje je v tom, aby se nebály zeptat, když potřebují pomoc. Během

běžných denních činností jsou naprosto samostatní (odcházení na záchod přes několik dveří, oblékání, rozdávání svačiny). Aktivit zaměřených na budování sociálních kompetencí (řešení konfliktů, spolupráce, empatie) je málo a nefungují systematicky.

- **Zapojení dětí**

- Priorita: snaha o zapojení všech dětí.
- Slabina: nátlak na účast v aktivitách, nedostatečná motivace (především hudbou), dlouhé a pasivní aktivity.
- Učitel zapojuje do aktivit všechny děti, děti si nemohou zvolit, zda se zapojí nebo ne. Děti se pasivně účastní plánu, který jim učitel předkládá. Během dne se je snaží motivovat hudbou (hraje na různé nástroje) nebo zpěvem. Učitel využívá direktivní přístup a diktuje dětem, co mají dělat, a nepovzbuzuje je k samostatnému myšlení a objevování. I badatelské učení probíhá spíše jako „pozorování a ptání se“, bez aktivního experimentování a objevování. Komunitní kruh je spíše místem pro přednes informací a sdílení zkušeností, s malým prostorem pro interaktivní diskuze a rozvoj sociálních kompetencí. Aktivity jsou mnohem delší, klidně hodinové, někdy jsou proloženy pohybovou chvilkou.
 - Děti se pasivně účastní ukázky barvení vajíček, ale nemají možnost samy experimentovat s barvami a technikami.
 - Děti se ptají na kokony, ale neexperimentují s jejich umístěním ani dalšími aspekty péče o ně.

- **Učební standardy**

- Priorita: důraz na dosažení univerzálního standardu a osvojení specifických dovedností.
- Slabina: vysoké nároky na děti, srovnávání s dětmi z běžných MŠ.
- Děti mají zodpovědnost za dokončení práce, ale musí dosáhnout univerzálního standardu – důležité je osvojení si akademických dovedností (musí toho umět mnohem více než děti z běžných MŠ). Učitel se snaží využívat badatelské učení, ačkoliv se zdá, že je v praxi realizováno spíše

pasivně. Učitel zdůrazňuje spolupráci s rodiči a sdílení informací o rozvoji dětí.

- **Propojenost mezi aktivitami**

- Priorita: opakování aktivit zaměřených na specifické dovednosti.
- Slabina: nedostatek propojení a návaznosti aktivit, absence společného tématu.
- Propojenost mezi aktivitami je nekonzistentní a chybí jim koncepční rámec. Aktivity jsou odděleny a často se opakují (grafomotorické pracovní sešity, hlásky, matematika), ale nijak na sebe nenavazují a nemají společné téma. Téma týdne není propojeno s aktivitami, pouze se o něm krátce baví v ranním kruhu.

- **Učitelské koncepty**

- Priorita: důraz na osvojení dané dovednosti.
- Slabina: nedostatečné zohlednění individuálních potřeb a zájmů dětí.
- Učitelské koncepty se soustředí primárně na rozvoj jazyka a akademických dovedností, a to jak v angličtině, tak i v češtině. Důraz je kladen na strukturu a rutinu, ačkoliv v praxi panuje spíše chaos. Zároveň se objevují prvky badatelského učení, i když v omezené a ne zcela efektivní formě. Učitel se nedostatečně věnuje rozvoji sociálních kompetencí dětí a nezohledňuje individuální potřeby a zájmy dětí.

- **Konverzace mezi učitelem a dítětem**

- Priorita: učitel poslouchá děti, ptá se na otázky, vysvětluje.
- Slabina: nedostatečný prostor pro dětské otázky a nápady.
- Učitel často vystupuje v roli autority a řídí konverzaci. Zadává otázky, které děti mají zodpovědět, a řídí tok diskuze. Učitel je dominantní v konverzaci, spíše dětem pokládá otázky, než že by s nimi konverzoval na stejné úrovni či jim nechával prostor na ptaní otázek. Učitel používá humor, ačkoliv se může zdát někdy poněkud drsný a možná i nevhodný v kontextu s malými dětmi. Učiteli někdy chybí empatie a senzitivita, učitel ne vždy zohledňuje citové potřeby dětí, nereaguje například na jejich pláč při vypadnutí při pohybové hře.

- **Čtenářská gramotnost**
 - Priorita: časté čtení, strukturovaná cvičení na rozvoj gramotnosti (Jolly Phonics).
 - Slabina: mechanický přístup k výuce čtení, nedostatek prostoru pro prožitkové aktivity.
 - Učitel rozvíjí čtenářskou gramotnost následujícími aktivitami: hádanky založené na písmenech; děti přepisují věty písmeno po písmenu; používají knihy Jolly Phonics 1–8, kde má každé dítě jinou knihu a střídá se ve vedení skupiny při zpěvu a určování hlásek či písmen; pracují samostatně v pracovních sešitech Jolly Phonics 3–5 na různých stránkách a úkolech; plní aktivity, jako je vybarvování, obkreslování písmen a kreslení předmětů začínajících na určitá písmena. Tyto aktivity se pravidelně opakují.
 - Využívá pouze knihy v angličtině.
- **Matematická gramotnost**
 - Priorita: pravolevá orientace a učení se čísel.
 - Slabina: omezený rozsah matematických aktivit.
 - Rozvoj matematické gramotnosti není v předškolní instituci vpředí, během pozorování byly viděny například následující aktivity: pracovní listy s pravolevou orientací, pohybové hry, které byly založené na sčítání a odčítání, poznávání čísel a přiřazování čísel k obrázkům.
- **Hodnocení**
 - Priorita: hodnocení dle učebních standardů instituce, rodiče dostávají podrobnou zpětnou vazbu o pokrocích dítěte.
 - Slabina: nevyužívá se sebehodnocení ani vrstevnické hodnocení. Nedostatek zpětné vazby pro děti.
 - Učitelé v každém pololetí vypracovávají pro rodiče shrnutí o pokrocích dítěte, vychází z cílů dle anglického dokumentu Early Years Foundation Stage.
- **Aktivity**
 - Priorita: rozmanité aktivity (hudební, pohybové, výtvarné).

- Slabina: problémy s organizací a provedením aktivit, nedostatek jasných pokynů, neangažovaní učitelé.
 - Aktivity zahrnují ukázkou líhnutí motýlů, sdílení „show and share“, hudební a pohybové hry, venkovní hry, výtvarné aktivity, výuka metody Jolly Phonics s využitím knih a pracovních sešitů, procvičování písmen a jemné motoriky a samostatná práce na diferencovaných úkolech. V organizaci aktivit dochází k nedostatku jasných pokynů a některé činnosti jsou pro děti příliš obtížné nebo matoucí. Denní rutina zahrnuje komunitní kruh, zadávání úkolů a oslav narozenin.
- Předškolní příprava**
- Příprava na základní školu v neškolském mezinárodním zařízení se vyznačuje silným důrazem na rozvoj akademických dovedností, zejména v oblasti angličtiny, a to na úkor komplexního rozvoje dítěte. Učitelé se zaměřují na nácvik čtení, psaní a počítání s využitím metody Jolly Phonics a pracovních listů, avšak aktivity často postrádají návaznost a promyšlenou strukturu. Individualizace výuky je omezená a prostor pro volnou hru a rozvoj tvořivosti je nedostatečný. Napjatá atmosféra ve škole, způsobená vysokou fluktuací učitelů a tlakem ze strany rodičů na dosahování vysokých akademických výsledků, se negativně odráží v didaktickém přístupu a v komunikaci s dětmi. Učitel se v některých případech uchyluje k nevhodné komunikaci, jako je křik a nevhodné genderové narážky, a ne vždy respektuje individuální potřeby a tempo dětí.
 - Rozvoj jazykových kompetencí: učitel se zaměřuje na rozvoj jazykových kompetencí v angličtině prostřednictvím každodenního používání angličtiny ve výuce, zpívání anglických písní, práce s metodou Jolly Phonics a dalších aktivit. Děti jsou vedeny k tomu, aby v mateřské škole komunikovaly pouze anglicky, s výjimkou pobytu na zahradě.

- Rozvoj akademických dovedností: učitel klade důraz na rozvoj akademických dovedností, jako je čtení, psaní, počítání a logické myšlení. Využívá k tomu pracovní listy, sešity s úkoly, hry a další aktivity.
- Rozvoj hudebních dovedností: učitel se věnuje rozvoji hudebních dovedností dětí prostřednictvím zpívání, hraní na hudební nástroje a hudebně-pohybových her.

6.1.5 Výsledky

Tato podkapitola přináší syntézu zjištění z realizovaného kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat a kriticky zhodnotit rozdíly vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání. Výsledky vycházejí z triangulace dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli a zúčastněného pozorování každodenní pedagogické praxe. Pozornost je věnována nejen míře naplňování školní připravenosti, ale také kvalitě vzdělávacího prostředí, používaným metodám, míře autonomie dětí a roli učitele v celkovém kontextu přípravy na vstup do základní školy.

Výsledky jsou strukturovány s ohledem na výzkumné otázky a zároveň reflektují klíčové tematické kategorie, které vzešly z analýzy dat. Vytvoření těchto kategorií bylo inspirováno rámcem ECCOM (Early Childhood Curriculum Observation Matrix), jenž slouží k hodnocení kvality kurikula v prostředí raného vzdělávání. Zvláštní pozornost je věnována tomu, jak se deklarované pedagogické cíle učitelů odrážejí ve skutečné praxi a do jaké míry je v jednotlivých zařízeních kladen důraz na individualizaci, podporu sociálních a kognitivních kompetencí a spolupráci s rodiči. Přehledná tabulka na konci podkapitoly sumarizuje hlavní rozdíly a společné rysy mezi sledovanými zařízeními.

Srovnání rozhovorů s pozorováním

Během pozorování v homogenní třídě nebylo zaznamenáno rozdělování dětí do skupin ani využívání diagnostiky k rozvoji individuálních schopností dětí, přestože učitelky tyto postupy v rozhovorech popisovaly. V heterogenní třídě nebyla práce s dodatkem o programu přípravy na základní školu pozorována jinde než během odpoledního kroužku. V případě

přípravných tříd a neškolského mezinárodního zařízení probíhal program stejně, jako byl popsán v rozhovoru.

Na základě rozhovorů byly identifikovány následující kategorie, které se následně částečně ověřovaly při pozorování:

Oblasti rozvoje: potvrzuje se, že učitelé považují za důležité, aby děti dělaly to, co se jim řekne. Tento přístup byl sledován ve většině pozorovaných tříd.

Problematické oblasti: přestože učitelé v rozhovorech označovali rozvoj sociálních dovedností za jednu z největších výzev, při pozorování nebylo zaznamenáno, že by se na něj systematicky zaměřovali. Sebereflexi dětí, kterou učitelé zmiňovali jako součást výuky, bylo možné sledovat pouze v přípravné třídě Malé. Naopak přílišná kritičnost dětí vůči sobě, o níž se někteří učitelé zmiňovali, pozorována nebyla.

Spolupráce s rodiči: z této oblasti bylo během pozorování zaznamenáno pouze zadávání domácích úkolů. Konzultace s rodiči nebyly součástí výzkumu, avšak do budoucna by stálo za to se jim věnovat podrobněji.

Role asistenta: odpovídala popisu učitelů z rozhovorů a byla velmi rozmanitá. V některých případech asistentky plnily úlohu srovnatelnou s učitelkou, jinde se zaměřovaly především na překlad pro děti s OMJ.

Plánování výuky: většina pozorovaných aktivit odpovídala dříve připraveným a naplánovaným činnostem. Učitelé také často improvizovali v průběhu dne, jak sami uváděli v rozhovorech.

Vzdělávání: stejně jako v rozhovorech ani při pozorování nebyla pozorována diferenciací úkolů dle individuálních schopností dětí. Pozorováno bylo velké množství akcí (neplánovaně), potvrzuje se tedy, že předškolní instituce realizují v průběhu školního roku velké množství akcí, ať už s rodiči či bez rodičů, vně i uvnitř mateřské školy (všechny tyto typy byly pozorovány).

VO1: Jaké jsou hlavní rozdíly v organizaci a průběhu vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání mezi různými předškolními zařízeními?

Poslední rok předškolního vzdělávání probíhá pro děti v předškolních zařízeních velmi odlišně od ostatních let v zařízení strávených. V pěti předškolních zařízeních ze sedmi pozorovaných jsou děti v posledním roce předškolního vzdělávání v samostatných třídách.

Každému z předškolních zařízení bylo přiřazeno kódové označení, na kterém můžeme ilustrovat prioritu každého zařízení směrem k poslednímu roku předškolního vzdělávání.

MŠ Začít Spolu = Smyslupnost. V této mateřské škole je prioritou smysluplnost aktivit, je zasahováno do volných her dětí s cílem zaměřit pozornost dětí na aktivity, které jsou dle učitelky smysluplnější. Všechny aktivity jsou plánovány s ohledem na to, aby byly pro děti smysluplné. Dochází tedy ke komplexnímu rozvoji dětí, ale na úkor rozvoje individuality a s využitím direktivního až autoritářského přístupu.

Přípravná třída Velká = Dokončení. V této přípravné třídě je prioritou dokončení zadaných úkolů a to i v případě, že práce zasahuje do přestávky. Děti se tedy dokáží soustředit na úkol a dokončit jej, ale nemají možnost volby, co se týče výběru aktivit.

MŠ Homogenní = Správné provedení. V této mateřské škole je prioritou správné provedení. Toto se týká jakýchkoliv prováděných činností a aktivit – od pohybových po výtvarné činnosti. Správné provedení je velmi důležité, chybí zde ale vnitřní (i vnější) motivace dětí, individualizace a diferenciací aktivit.

MŠ Heterogenní = Prožitek. Prioritou v této mateřské škole je prožitek dětí. Učitelka zde využívá především metody dramatizace, aby děti co nejvíce vtáhla do probíraného tématu. Každý den je výrazně propojen s ústředním tématem, přičemž důraz je kladen i na tematickou návaznost jednotlivých dnů. Podněty však většinou přicházejí od učitelky.

Přípravná třída malá = Samostatnost. V této přípravné třídě je prioritou samostatnost. Učitelka klade důraz na zodpovědnost a aktivní zapojení dětí. Aktivity vybírá a volí sama.

Dětská skupina Montessori = Individualita. V této dětské skupině se zaměřují nejvíce na individuální potřeby dítěte. Z nabídky aktivit si děti samy vybírají, čemu se budou věnovat.

Neškolské mezinárodní zařízení = Akademické dovednosti. Klade důraz na specifické akademické dovednosti, které odpovídají britskému kurikulu.

Zaměření a obsah:

- MŠ Začít spolu: komplexní rozvoj zahrnující grafomotoriku, řečové dovednosti, kognitivní funkce a sociální dovednosti. Malý prostor pro individualitu, kreativitu a volnou hru.
- Přípravná třída Velká: silný důraz na akademické dovednosti (grafomotorika, psaní, čtení, matematika) s využitím strukturované frontální výuky a pracovních listů. Menší prostor pro tvořivost a individuální tempo.
- Přípravná třída Malá: zaměření na rozvoj jazykových kompetencí, zejména u dětí s OMJ, s využitím interaktivních her a aktivit. Důraz na inkluzi a adaptaci na český vzdělávací systém.
- MŠ Heterogenní: zaměření na rozvoj klíčových dovedností a znalostí potřebných pro školu s využitím her, písniček a pracovních listů. Důraz na spolupráci s rodiči a individuální tempo.
- MŠ Homogenní: komplexní rozvoj s důrazem na čtenářskou pregramotnost, matematické představy a logické myšlení. Využívání her, pracovních listů a center aktivit.
- Dětská skupina Montessori: individuální rozvoj a autonomní učení s důrazem na respektování potřeb a zájmů dětí. Volná hra a experimentování s materiály. Využívání center aktivit a propojení s reálným životem.
- Neškolské mezinárodní zařízení: dominantní je rozvoj angličtiny v bilingvním prostředí s využitím metody Jolly Phonics a každodenní komunikace v angličtině. Tlak na akademické výsledky a nekonzistentní didaktický přístup.

Metody a formy výuky:

- Frontální výuka: dominantní v přípravných třídách a ve všech mateřských školách.
- Centra aktivit: využívána v dětské skupině Montessori, MŠ Homogenní a částečně i v neškolském mezinárodním zařízení.
- Individualizovaná práce: charakteristická pro dětskou skupinu Montessori, kde si děti samy volí aktivity a tempo práce.

- Práce s chybou: v přípravné třídě Velké učitelka chyby opravuje a vede ruku dítěte, v MŠ Začít spolu spíše komentuje. V dětské skupině Montessori je chyba vnímána jako součást učení a učitelka podporuje děti v hledání vlastních řešení.

Prostor pro volnou hru a tvořivost:

- Omezený prostor: přípravné třídy a neškolské mezinárodní zařízení.
- Typ volné hry: v dětské skupině Montessori se děti věnují volné hře s přírodními materiály a rozvíjí svou fantazii. V MŠ Začít spolu a MŠ Homogenní je volná hra spíše strukturovaná a zaměřená na rozvoj specifických dovedností.

Spolupráce s rodiči:

- Pravidelná komunikace: ve všech institucích.
- Aktivní zapojení rodičů: v dětské skupině Monessori a nejsilněji v neškolném mezinárodním zařízení.
- Tlak na akademické výsledky: silný tlak ze strany rodičů je patrný v neškolném mezinárodním zařízení.

Kreativita (oblast, která z hodnotícího rámce dle ECCOM vypadává, ale ukazuje se, že je nedostatečně rozvíjena):

- Malý prostor pro kreativitu: MŠ Začít spolu, přípravné třídy, MŠ Homogenní, neškolské mezinárodní zařízení.
- Podporována: MŠ Heterogenní, dětská skupina Montessori.

Zodpovědnost dítěte:

- Učitelova zodpovědnost ve všech mateřských školách, v přípravné třídě Velké a v neškolném mezinárodním zařízení.
- Sdílená zodpovědnost v přípravné třídě Malé a dětské skupině Montessori.

Management

- Striktní pravidla: MŠ Začít spolu.
- Jasná, ale volnější pravidla: ořípravná třída Velká a Malá, MŠ Homogenní, MŠ Heterogenní, Montessori.
- Nejasná pravidla: neškolské mezinárodní zařízení.

Výběr aktivit

- Rozhoduje učitel: MŠ Začít spolu, MŠ Homogenní, MŠ Heterogenní, přípravné třídy, neškolské mezinárodní zařízení.
- Částečné spolurozhodování: dětská skupina Montessori.

Disciplína

- Autoritativní přístup: MŠ Začít spolu, přípravná třída Velká, MŠ Homogenní.
- Nekonzistentní přístup: MŠ Heterogenní, přípravná třída Malá, dětská skupina Montessori, neškolské mezinárodní zařízení.
- Pozitivní techniky: dětská skupina Montessori.
- Samoregulace dětí: MŠ Heterogenní.

Učitelův vztah k dětem

- Řídící role: typická pro MŠ Homogenní, MŠ Začít spolu, přípravnou třídu Velkou a neškolské mezinárodní zařízení.
- Partnerská role: preferována v MŠ Heterogenní.
- Facilitátorská role: charakteristická pro dětskou skupinu Montessori a přípravnou třídu Malou.
- Necitlivý a stereotypizující: neškolské mezinárodní zařízení.

Relevance aktivit pro zkušenost dětí

- Materiály odpovídají zkušenosti dětí: ve všech zařízeních.
- Složité úkoly: objevují se v MŠ Začít spolu, přípravné třídě Velké.
- Dlouhé aktivity: MŠ Heterogenní, dětská skupina Montessori, přípravná třída Velká.

Podpora komunikačních schopností

- Všechna zařízení podporují děti v komunikaci.
- Individuální rozhovory: nejvíce se objevují v přípravné třídě Malé, dětské skupině Montessori a neškolském mezinárodním zařízení.

Individualizace učících aktivit

- Minimální individualizace: MŠ Začít spolu, MŠ Homogenní, přípravná třída Velká a Malá, neškolské mezinárodní zařízení.

- Velký důraz na individualizaci: dětská skupina Montessori.
- Diferenciace úkolů: MŠ Heterogenní.

Rozvoj sociálních schopností

- Didaktické hry: MŠ Začít spolu, MŠ Homogenní.
- Kooperace v malých skupinách: MŠ Heterogenní.
- Práce ve dvojicích: přípravné třídy.
- Podpora spolupráce: MŠ Začít spolu, MŠ Homogenní, MŠ Heterogenní.

Zapojení dětí

- Děti si nevolí, zda se zapojí: neškolské mezinárodní zařízení, přípravné třídy, MŠ Homogenní, MŠ Začít Spolu.
- Děti si volí, zda se zapojí: MŠ Heterogenní, dětská skupina Montessori.
- Aktivita podle nápadu dětí: MŠ Heterogenní, přípravná třída Malá.
- Při některých aktivitách mají vedoucí roli: MŠ Začít spolu, dětská skupina Montessori, přípravná třída Malá, neškolské mezinárodní zařízení.

Učební standardy

- Univerzální standard: neškolské mezinárodní zařízení, přípravná třída Velká, MŠ Začít spolu.
- Individuální standard: přípravná třída Malá, MŠ Heterogenní.
- Není standard: dětská skupina Montessori, MŠ Homogenní.

Propojenost mezi aktivitami

- Aktivita nejsou propojeny: přípravné třídy, dětská skupina Montessori, neškolské mezinárodní zařízení.
- Aktivita jsou propojeny: MŠ Začít spolu, MŠ Homogenní, MŠ Heterogenní.

Učitelské koncepty

- Důraz na správné provedení: MŠ Začít spolu, přípravná třída Velká, MŠ Homogenní, neškolské mezinárodní zařízení.
- Důraz na pochopení tématu: MŠ Začít spolu.

- Důraz na pochopení učiva: přípravné třídy, MŠ Začít spolu, neškolské mezinárodní zařízení.
- Podpora řešení problémů: MŠ Heterogenní.
- Respekt na individuální tempo: dětská skupina Montessori, MŠ Heterogenní.

Konverzace mezi učitelem a dítětem

- Komunikace: V přípravné třídě Velké, neškolském mezinárodním zařízení, MŠ Homogenní a MŠ Začít spolu se objevují případy nevhodné komunikace (křik, ironie, genderové stereotypy). V ostatních institucích je komunikace spíše respektující a motivující.

Hodnocení

- Pozorování a rozhovory: využívány ve všech institucích.
- Analýza produktů: v přípravné třídě Velké.
- Setkání s rodiči: ve všech institucích.
- Sebehodnocení: v přípravné třídě Malé.

Následující tabulka přehledně ilustruje syntézu zjištění z jednotlivých předškolních zařízení. Tabulka porovnává charakteristiky předškolních zařízení napříč několika klíčovými oblastmi, zahrnuje nejen priority a slabé stránky jednotlivých institucí, ale také pedagogické přístupy, styl komunikace, rozvoj gramotností a formy hodnocení.

Instituce	Priority	Slabé stránky	Učiteléské koncepty	Jazyk a komunikace	Čtenářská gramotnost	Matematická gramotnost	Hodnocení
MŠ Začít spolu	Smysluplnost aktivit, strukturované aktivity, nácvik dovedností	Nedostatečná individualizace a zapojení dětí, omezený prostor pro volnou hru a samostatnost, nevhodná komunikace	Autoritativní, direktivní, důraz na správné provedení, důraz na pochopení učiva a tématu	Smíšený přístup, někdy direktivní a kritický	Podpora čtení, četba s přesahy, rozhovory o textu	Důraz na porozumění, různé strategie řešení problémů, integrace matematiky	Sumativní hodnocení, pochvala za „šikovnost“
Přípravná třída Velká	Dokončení úkolů, správnost, rychlost	Nekonzistentní přístup k disciplíně, nedostatečná individualizace a zapojení dětí, negativní a netrpělivá komunikace, tlak na výkon	Důraz na výkon a rychlost, omezený prostor pro samostatnost, důraz na správné provedení	Časté usměřování a napomínání, netrpělivost, nedostatek prostoru pro spontánní komunikaci	Systematická podpora rozvoje čtenářských dovedností	Důraz na porozumění, různé strategie řešení problémů, integrace matematiky	Důraz na výkon a správnost, veřejné hodnocení, diplomy
MŠ Homogenní	Správné provedení úkolů, nácvik dovedností (technická stránka)	Negativní komunikace a přístup k dětem, nedostatečná individualizace a podpora sociálně-emocionálního rozvoje, neefektivní využívání	Důraz na techniku a správnost, omezený prostor pro motivaci a zájem	Omezená komunikace, negativní a direktivní jazyk, nedostatek prostoru pro dětské otázky	Podpora čtení, četba s přesahy, rozmanité aktivity	Aktivity zaměřené na psaní číslic, počítání, tvary, prostorovou orientaci	Nálepky a razítka za dokončení úkolů

		pedagogické diagnostiky					
MŠ Heterogenní	Motivace dětí, prožitkové učení, spolupráce, samostatná práce	Nekonzistentní přístup k disciplíně, nedostatečná individualizace a propojení s dětmi v běžné komunikaci, omezený rozsah matematických aktivit	Důraz na prožitkové učení a spolupráci, podpora samostatnosti a řešení problémů	Malá míra zapojení učitele do spontánních konverzací dětí	Podpora čtení, četba s přesahy, propojení s dalšími aktivitami	Několik aktivit zaměřených na porovnávání a skládání	Hodnocení při skupinové práci
Přípravná třída Malá	Samostatnost, zodpovědnost, aktivní zapojení dětí do výuky, názornost, potvrzení porozumění	Nekonzistentní přístup k disciplíně, negativní vliv asistentky, nedostatečná individualizace a propojenost aktivit	Důraz na samostatnost, zodpovědnost a aktivní učení, pečující a podporující přístup, důraz na pochopení učiva	Podpora konverzace, zapojení dětí do diskusí, reagování na jejich zájmy	Malý důraz na čtení a práci s texty	Rozvoj logického myšlení, řešení problémů, práce s geometrickými tvary, počítání	Vrstevnické hodnocení, konstruktivní pochvala, reflexe, individuální diplomy
Dětská skupina Montessori	Individuální potřeby a zájmy dětí, samostatnost, prožitkové učení, Montessori a lesní pedagogika	Nedostatečná propojenost aktivit, volnější struktura (může být pro některé děti nevhodná)	Respektující a podporující přístup, důraz na individualitu a samostatnost	Osobní konverzace, rozvíjející otázky, využívání každodenních situací k rozhovorům	Menší důraz na čtení, rozpoznávání písmen, grafomotorické úkoly, pravolevá orientace	Porozumění matematickým pojmům, různé strategie řešení problémů, integrace matematiky	Společné reflexe, konstruktivní pochvala, zaměření na proces a individuální pokrok
Neškolské mezinárodní zařízení	Akademické dovednosti a znalosti, příprava na školu	Zanedbávání sociálně-emocionálního rozvoje a individuálních potřeb dětí	Školský model, důraz na strukturu, disciplínu a plnění standardů, důraz na správné provedení	Podpora konverzace, využití situací ze života dětí	Časté čtení, strukturovaná cvičení na rozvoj gramotnosti (Jolly Phonics)	Pravolevá orientace a učení se čísel	Nevyužívá se sebehodnocení ani veřejné hodnocení dovedností

VO2: Do jaké míry je v posledním roce předškolního vzdělávání kladen důraz na přípravu na školu a jak se tento důraz projevuje v jednotlivých zařízeních?

Příprava na základní školu se v jednotlivých institucích projevuje diferencovanými přístupy, které reflektují odlišné pedagogické filozofie a cíle. Podrobně byla příprava na základní školu v každém zařízení popsána v analýze porozování.

Na základě rozhovorů s učitelkami byly pojmenovány tři základní přístupy ke vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání, co se týče doby, kterou učitelky označily za tu, po kterou se cíleně věnují přípravě na základní školu. Jedná se o dopolední přístup, odpolední přístup, celodenní přístup.

V homogenní třídě probíhá odpolední příprava na školu hlavně formou kroužků (nebo probíhá ve třídě), kam chodí pouze děti, které jsou v posledním roce předškolního vzdělávání. V heterogenní třídě mají poněkud podobný přístup, ale zaměřují se na přípravu na základní školu hlavně v odpoledních hodinách. Přípravné třídy zajišťují pouze dopolední přípravu na základní školu, neboť mají pouze čtyři vyučovací hodiny denně. Jejich školní den končí obědem a děti mohou trávit odpoledne v mimoškolní péči, kde si obvykle hrají uvnitř nebo venku, ale nejsou se svými třídními učiteli. Protože přípravné třídy jsou součástí základních škol a jejich vzdělávací obsah je kombinací činností mateřské školy a prvouky, jsou hodiny krátké, činnosti se často mění a děti tráví (alespoň) jednu hodinu venku a mezi hodinami si hodně hrají. Na rozdíl od mateřských škol však mají více času na vzdělávací aktivity a ve třídách je méně dětí.

Ve všech předškolních zařízeních se učitelé zaměřují na komplexní přípravu dětí na základní školu. Oblast, které se učitelé věnovali nejvíce, byla čtenářská pregramotnost, grafomotorika a matematická pregramotnost. Často se využívá pracovních listů. Nebylo pozorováno mnoho aktivit, které by se zaměřovaly specificky na rozvoj sociálních dovedností, mateřská škola Montessori a mateřská škola Heterogenní se nejvíce zaměřují na podporu spolupráce a kooperace. Přípravné třídy se vyznačují největším zaměřením na všechny klíčové oblasti (grafomotorika, čtenářská a matematická pregramotnost, sociální dovednosti).

Důležitým jevem jsou **úkoly navíc pro předškoláky**, který využívají především učitelky v heterogenním uspořádání třídy. V mateřské škole Začít spolu dostávají děti v posledním roce předškolního vzdělávání další aktivity navíc (převážně pracovní listy či složitější výtvarné aktivity), zatímco mladší děti mají volnou hru. Dále předškoláci zodpovídají za roznášení příborů, uspořádání dětí při ranním kruhu, roznášení matrací na spánek a mohou si sami mazat pomazánku. V případě mateřské školy Heterogenní jsou předškolákům dávány složitější výtvarné úkoly, jsou zodpovědní za přípravu herny na ranní kruh a bývají vedoucími skupiny, když jsou děti na skupiny rozděleny. Učitelka je také posílá vyřizovat vzkazy do dalších tříd.

Specifickým prvkem v některých zařízeních je využití **kroužků** pro předškoláky, které představují strukturovanou formu přípravy mimo rámec běžné denní docházky. V Mateřské škole Začít spolu je kroužek zaměřen na rozvoj čtenářské pregramotnosti, grafomotoriky a složitější výtvarné aktivity. Mateřská škola Homogenní organizuje kroužek pro předškoláky s řízenými aktivitami, které se soustředí na čtenářskou pregramotnost, matematické představy, logické myšlení a grafomotoriku. Mateřská škola Heterogenní ve svém kroužku pro předškoláky využívá pestrou škálu aktivit zaměřených na grafomotoriku, čtenářskou pregramotnost, matematické představy, slovní zásobu a sociální dovednosti. Velkým rozdílem je, že v mateřských školách Heterogenní a Začít spolu kroužky navštěvují všechny děti předškolního věku, zatímco v mateřské škole Homogenní pouze děti, které do kroužku rodiče přihlásili. Průběh a organizace aktivit jednotlivých kroužků nebyla v jednotlivých třídách příliš rozdílná, v mateřské škole Heterogenní byly častěji využívány didaktické hry, spolupráce mezi dětmi a rozdělování dětí na týmy. V mateřské škole Homogenní byl kroužek delší, jeho první část byla věnována čtení s porozuměním a následné aktivity byly individuální – každé dítě pracovalo samo, ale na stejném úkolu. V Mateřské škole Začít spolu se většinou všichni věnují stejnému úkolu společně – společně nad ním diskutují, nejedná se o spolupráci na úkolu a poté na něm individuálně pracují (jedná se většinou o pracovní listy a výtvarné aktivity). Ve všech mateřských školách vedou tyto kroužky učitelky z mateřské školy, nejedná se o externí lektory.

Výsledky ukazují, že školy se dostatečně nevěnují rozvoji individuálního potenciálu dětí, směřují spíše k naplnění domnělých standardů. Nejvíce se na rozvoj individuálního potenciálu dětí zaměřuje dětská skupina Montessori.

6.2 DISKUSE

Předchozí kapitoly se zaměřily na analýzu přístupů ke vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání s cílem hlouběji porozumět, jaké jsou v této oblasti možnosti, jak se mohou jednotlivé instituce obohatit a jak můžeme předškolní vzdělávání dále rozvíjet tak, aby děti mohly dosáhnout svého nejlepšího potenciálu. Přestože byla zařízení velmi odlišná, vykazovala společné pozitivní i negativní aspekty, které si zasluhují pozornost jak v rámci dalšího vzdělávání pedagogů, tak v navazujících výzkumných šetřeních. Získané poznatky mohou rovněž sloužit jako podklad pro tvorbu vzdělávací politiky České republiky a pro přípravu metodických materiálů zaměřených na poslední rok předškolního vzdělávání.

Dle Bronfenbrennerova bioekologického modelu (Bronfenbrenner & Morris, 2007) jsou v rozvoji dítěte významné komplexní vrstvy a procesy v jeho okolí, které ovlivňují jeho vývoj přímo i nepřímo. Patří sem individuální charakteristiky dítěte a jeho interakce a zkušenosti s vrstevníky, rodiči a pečovateli a pracovníky mateřských a základních škol. Bronfenbrenner zahrnuje také společenské a kulturní vlivy a vládní politiky a legislativu. Pokud je přechod na školu nahlížen z této perspektivy, spíše než aby se na dítě pohlíželo izolovaně, jsou rozpoznány vícerozměrné vlivy, které mohou podpořit nebo ovlivnit úspěšnou adaptaci na školní prostředí (Dockett & Perry, 2001). Právě z tohoto důvodu prozkoumáváme jednání učitelů v rámci posledního roku předškolního vzdělávání, abychom lépe pochopili jednu ze složek, která přímo ovlivňuje rozvoj dítěte v tomto kritickém období. Z tohoto důvodu musíme vyzdihnout, že jedním z pozitivních zjištění je, že se všechny učitelky, se kterými byly vedeny rozhovory, shodují na tom, že povinný předškolní rok je důležitý pro rozvoj dětí a jejich přípravu na základní školu.

Dalším částečně pozitivním zjištěním je, že oblasti, které učitelé považují za důležité, se do značné míry shodují s oblastmi zdůrazňovanými v národních kurikulárních dokumentech a standardizovaných diagnostických materiálech. Nicméně v praxi je kladen menší důraz na

rozvoj sociálních dovedností, přestože právě tyto dovednosti byly identifikovány jako problematické. Tento nesoulad naznačuje potřebu posílit zaměření na rozvoj sociálních kompetencí v předškolním vzdělávání. Dle Havrdové a Vyhnánkové (2015) mají děti málo příležitostí pro to, aby získávaly v těchto oblastech učení vlastní zkušenosti. Často jsou jim situace pouze zprostředkovány, aniž by je děti mohly na vlastní kůži zakusit, porozumět jim a zvnitřnit je. „Signifikantní jsou rizika nevhodných vzorů a modelů chování, spěch a nervozita, která pudí dospělé ukončit předčasně dětskou snahu a dopovědět to za ně, nedostatečná motivace k sebevyjádření a sebeuplatnění, nepřiměřené nároky na dítě, negativní hodnocení, nedostatek uznání a ocenění jeho úsilí.“ Vše výše zmiňované jsme v našem výzkumu mohli pozorovat.

V souladu se závěry České školní inspekce (Výroční zpráva 2023/2024) se ukazuje, že pedagogové nedostatečně využívají výsledky pedagogické diagnostiky pro individualizaci vzdělávání. I přes rozsáhlou (a v některých případech finančně náročnou) diagnostiku nebylo v analyzovaných zařízeních pozorováno systematické využití získaných dat pro úpravu vzdělávacího procesu. Přestože pedagogové projevují schopnost přizpůsobit vzdělávací strategie individuálním potřebám dětí, pozorování odhalilo pouze omezený počet případů, kdy byly aktivity aktivně modifikovány s ohledem na různé úrovně schopností, přání a potřeby dětí. Zřetelně se tak projevuje slabý důraz na skutečnou diferenciaci výuky, která by umožnila každému dítěti rozvíjet se v rámci svých možností. Individualizace v praxi zůstává často deklarativní, nikoliv systematicky realizovaná.

Výsledky této práce jsou v souladu se závěry předchozích studií (např. Stipek & Byler, 2005), které zdůrazňují význam kvality pedagogické práce a individualizace výuky. Nicméně některé aspekty, jako je využití pedagogické diagnostiky, vykazují rozpor mezi teorií a praxí. Tento nesoulad je patrný i v mezinárodním kontextu, kde některé země implementují diagnostiku mnohem systematictěji.

Dalším problematickým aspektem je převažující orientace na sumativní hodnocení dětí, které často slouží pouze jako administrativní záznam bez reálného dopadu na pedagogickou praxi. Chybí důraz na formativní hodnocení, které by poskytovalo dětem zpětnou vazbu, vedlo je k sebereflexi a podporovalo jejich vlastní aktivní zapojení do vzdělávacího procesu.

S tím souvisí i zjištění týkající se participace dětí. Děti byly v rozhodování o vzdělávacích aktivitách zapojovány jen výjimečně, většina aktivit byla organizována a řízena dospělými bez skutečného dialogu s dětmi. Tím dochází ke ztrátě příležitostí k rozvoji autonomie, odpovědnosti a schopnosti volby – dovedností klíčových nejen pro školní připravenost, ale i pro život v demokratické společnosti.

Závažným zjištěním je také nízká míra podpory volné hry, přestože právě spontánní hra dětí představuje nenahraditelný prostor pro rozvoj sociálních, emočních i kognitivních kompetencí. V některých sledovaných zařízeních byla volná hra přerušována organizovanými činnostmi nebo byla řízena a strukturována způsobem, který omezoval iniciativu dětí.

Na základě výše uvedených zjištění by bylo vhodné zajistit, aby výsledky pedagogické diagnostiky byly systematicky využívány při plánování a realizaci výuky, a to s důrazem na individualizaci vzdělávacího procesu. Dále by pro efektivnější individualizace vzdělávání v předškolních zařízeních mohlo pomoci snížení počtu dětí ve třídách (což je nereálným požadavkem) a/nebo navýšení počtu asistentů pedagoga. Dle výsledků výzkumu hrají asistenti pedagoga klíčovou roli v předškolním vzdělávání, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaným dětem, dětem s odlišným mateřským jazykem a dětem mladším, než byly sledované děti v posledním roce předškolního vzdělávání. Jejich podpora je nezbytná pro asistenci, komunikaci, inkluzi a individualizaci vzdělávání, a to i v situacích, kdy je nutné rozdělit děti do menších skupin.

Dalším znepokojivým zjištěním je častý výskyt nevhodných komunikačních prvků, jako je ironie, sarkasmus, stereotypizující narážky a v některých případech i vyhrožování. Ačkoliv pro definitivní závěry chybí dostatečná data, lze předpokládat souvislost s faktory, jako je syndrom vyhoření u učitelů, vysoký počet dětí ve třídách, nemocnost a fluktuace pedagogického personálu. Tyto faktory mohou vést k vyčerpání a snížené trpělivosti učitelů. Výzkum Uyanik Balat, Sezera, Bayindira a Yilmaze (2019) naznačuje souvislost mezi špatnými komunikačními dovednostmi a pocitem beznaděje u učitelů. S jistotou se dá ale říci, že tyto interakce by se v dnešní době neměly v žádném předškolním zařízení objevovat. Přesto ve všech pozorováních panovala příjemná atmosféra, děti byly na tento způsob

komunikace pravděpodobně zvyklé a s učiteli měly pozitivní vztahy a hledaly u nich oporu, pomoc i uklidnění. Učitelé tedy ve většině nenaplňovali to, jaké činnosti by dle RVP PV (2025) měli vykonávat, a to konkrétně: nezapojovali děti do rozhodování o věcech, nepracovali se svými předsudky a stereotypy, nepodporovali sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

Na základě našeho pozorování je velmi důležité, kdo vzdělávací metodu poskytuje. Nezáleží na tom, jak dobrou pověst má škola nebo jaká je hlavní koncepce metody, nejdůležitějším aspektem je, jak profesionální a zkušený je pedagog, který tuto metodu provádí a poskytuje výuku. Učitelé by měli být schopni hluboce pochopit, že za každou výukovou teorií nebo přístupem se skrývá komplex pojmů, systémů myšlenek a filozofie o vyučovacím procesu (Avetisyan & Konjoyan, 2023). Přesto se mezi pozorovanými nejčastěji objevoval vyučovací styl „expert“ (Grasha, 1994), který vede děti především k prohlubování jejich znalostí.

Doporučuje se také zaměřit na další vzdělávání pedagogů, zejména v oblasti metodik práce s heterogenními skupinami dětí, rozvoje sociálních dovedností a efektivní komunikace. Důraz by měl být kladen na prevenci syndromu vyhoření a posilování well-beingu pedagogů. Také by bylo vhodné iniciovat výzkum zaměřený na specifika a dopady „kroužků“ organizovaných v rámci běžné docházky do mateřské školy. Kroužky organizované v rámci běžné docházky do mateřské školy a zaměřené na specifické aktivity představují významný, avšak dosud nedostatečně prozkoumaný fenomén. Zatímco v literatuře (české i zahraniční) se objevují studie zabývající se benefity extrakurikulárních aktivit, vliv kroužků probíhajících v rámci běžné docházky do MŠ, často během odpočinku mladších dětí, zůstává neprozkoumán. Tato oblast si zaslouhuje další výzkumnou pozornost.

Za limity výzkumu můžeme označit především výběr zařízení, kdy se jednalo o dostupný výběr a některá zařízení jsou si i přes pečlivý výběr zaměřený na různorodost podobná svým zaměřením na akademické dovednosti. Nebyla dostatečně zkoumána zařízení, která by se věnovala individualizaci vzdělávání a to může výsledky zkreslovat. Limitem výzkumu je také čas strávený v jednotlivých zařízeních, kdy v každém zařízení proběhlo 7 pozorování během celého roku. Omezený počet pozorování mohl znamenat, že se ne všechny aspekty výuky a interakcí mezi učiteli a dětmi plně projevíly. Limitem je také to, že se jednalo o

nezúčastněné pozorování – tedy pozorování v rohu místnosti, bez reakce na děti. Přestože nedocházelo k interakcím s dětmi, přítomnost výzkumníka vždy ovlivní výsledky výzkumu, protože učitelé si byli vědomi přítomnosti pozorovatele a mohli své chování upravit. Bylo ale poznat, že učitelé s postupnými návštěvami ztráceli ostražitost a „zábrany“ a chovali se přirozeněji.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo analyzovat a kriticky zhodnotit rozdíly ve vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání a popsat, jak se v této fázi projevuje důraz na přípravu na školu, a to prostřednictvím interpretace specifických přístupů, metod a vzdělávacích obsahů využívaných v předškolních zařízeních.

Z teoretických zjištění, která byla výzkumem ověřována, vyplývá, že klíčovou roli v efektivitě předškolního vzdělávání hrají nejen samotné institucionální a legislativní rámce, ale také kvalita pedagogické práce, využívané vzdělávací metody a způsob interakce s dětmi. V různých předškolních zařízeních byly identifikovány odlišné přístupy k realizaci kurikula, což naznačuje, že neexistuje jednotný model, který by byl univerzálně aplikovatelný na všechny děti a vzdělávací kontexty. Pedagogové se často zaměřují na vyrovnávání výkonové nerovnosti mezi dětmi, především v oblasti kognitivních a psychomotorických dovedností, což někdy vede k oddělování dětí v posledním roce předškolního vzdělávání od mladších dětí. Individuální vzdělávání dětí v povinném předškolním ročníku není dostatečně metodicky podpořeno a v některých případech chybí efektivní kontrolní mechanismy.

VO1: Jaké jsou hlavní rozdíly v organizaci a průběhu vzdělávání v posledním roce předškolního vzdělávání mezi různými předškolními zařízeními?

Bylo zjištěno, že poslední rok předškolního vzdělávání se v jednotlivých zařízeních výrazně liší, přičemž v pěti ze sedmi pozorovaných zařízení jsou děti v posledním roce předškolního vzdělávání ve specializovaných třídách. Každé zařízení bylo charakterizováno specifickou prioritou: MŠ Začít Spolu (smysluplnost), přípravná třída Velká (dokončení), MŠ Homogenní (správné provedení), MŠ Heterogenní (prožitek), přípravná třída Malá (samostatnost), dětská skupina Montessori (individualita) a neškolské mezinárodní zařízení (akademické dovednosti). Tato prioritizace se odrážela v zaměření a obsahu vzdělávání, metodách a formách výuky, prostoru pro volnou hru, spolupráci s rodiči, přístupu ke kreativitě, zodpovědnosti dítěte, managementu, disciplíně, vztahu učitele k dětem, relevanci aktivit, podpoře komunikace, individualizaci, rozvoji sociálních schopností, zapojení dětí, učebních standardech, propojenosti aktivit, učitelských konceptech, konverzaci mezi učitelem a dítětem, čtenářské a matematické gramotnosti a hodnocení.

VO2: Do jaké míry je v posledním roce předškolního vzdělávání kladen důraz na přípravu na školu a jak se tento důraz projevuje v jednotlivých zařízeních?

Bylo zjištěno, že příprava na školu je ve všech zařízeních přítomna, ale s různou intenzitou a formami. Identifikovány byly tři přístupy: dopolední, odpolední a celodenní. Specifickou roli hrají kroužky pro předškoláky, které se liší v zaměření a organizaci. Zatímco se všechna zařízení věnují čtenářské a matematické pregramotnosti a grafomotorice, rozvoj sociálních dovedností je často opomíjen. Přípravné třídy se vyznačují nejkompexnější přípravou ve všech klíčových oblastech.

Závěrem lze konstatovat, že poslední rok předškolního vzdělávání v České republice se vyznačuje značnou heterogenitou v přístupech a kvalitě realizace. Zatímco některá zařízení uplatňují individualizovaný a respektující přístup, jiná se více zaměřují na akademické dovednosti a výkon, často na úkor potřeb dítěte a podpory jeho osobnostního rozvoje. Výzkum rovněž ukázal na slabiny v systematickém využívání pedagogické diagnostiky, nízkou míru participace dětí a nedostatečnou podporu volné hry jako nástroje přirozeného učení. Tyto aspekty jsou zásadní pro podporu autonomie, kreativity a sociálních kompetencí a jejich absence může omezovat potenciál dítěte pro úspěšný přechod do primárního vzdělávání.

Na základě těchto zjištění lze formulovat několik doporučení. V oblasti pedagogické praxe je žádoucí posílit individualizaci výuky a větší důraz klást na formativní hodnocení, které poskytuje dětem pravidelnou a rozvojově orientovanou zpětnou vazbu. Učitelé by měli být metodicky podporováni v práci s heterogenní skupinou, a to zejména při plánování činností vycházejících z potřeb a zájmů dětí. Doporučuje se rovněž posílit participaci dětí na rozhodování o vzdělávacích aktivitách a podpořit jejich hlas v procesu učení. Z hlediska vzdělávací politiky by bylo vhodné zvážit nastavení rámcových kritérií kvality posledního roku předškolního vzdělávání, která by neopomíjela osobnostní a sociální složku školní připravenosti.

Výsledky této práce poukazují na potřebu dalšího výzkumu, zejména v oblasti systematické individualizace, rozvoje sociálních dovedností a efektivního využívání pedagogické diagnostiky pro podporu individuálního potenciálu každého dítěte. Dále by bylo vhodné

zaměřit se na dlouhodobější sledování dopadů různých přístupů v předškolním vzdělávání na úspěšnost dětí v dalším vzdělávacím procesu.

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Abbott-Shim, M. & Sibley, A. (1987) *Assessment Profile for Early Childhood Programs: Preschool, Infant and School Age*. GE: Quality Assist.
2. Ackesjö, H., & Persson, S. (2019) The schoolarization of the preschool class – policy discourses and educational restructuring in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 127-136.
3. Amasha, M., & Assadi, N. (2024). Teaching Styles and Self-Efficacy as Burnout Predictors among Teachers in Arab Schools in Israel. *International Journal of Instruction*, 17(2), 163–184.
4. Ansari, A. (2018). The persistence of preschool effects from early childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 952–973.
5. Asl, P. S., Khah, A. H., & Kian, M. (2022). Preschool Educational Approaches: A Comparative Study. *Iranian Journal of Comparative Educatio*, 5(2). 1898-1928.
6. Avetisyan, M., Konjoyan, H. (2023). A Comparative analysis between early childhood traditional education and alternatives in primary education, such as the Maria Montessori method and Reggio Emilia approach. *Armenian Journal of Special Education*, 8(2), 65-77.
7. Barnes, J. (2001) Using observations to evaluate paid child care settings, In: Petrogiannis, K. & Melhuish, E. C. (Eds.), *The pre-school period: care -education - development: findings from the international research* (pp. 395-440). Kastaniotis.
8. Bartoňová, M. (2005). *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD.
9. Bartoňová, M., Bytešníková, I., & Vítková, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido
10. Bartošová, A. (2010). *Závěrečná zpráva projektu: Informovanost rodičů dětí z mateřských škol o existenci přípravných tříd*. Univerzita Hradec Králové

11. Bernal, R., & Keane, M. P. (2006). *Child care choices and children's cognitive achievement: The case of single mothers*. Institute for Policy Research.
12. Björklund, C., Ahlskog-Björkman, E. (2017). From activity to transdisciplinarity and back again – preschool teachers' reasoning about pedagogical goals.:*International Journal of Early Years Education*. 26(1), 90-103.
13. Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Fitzgerald, J. A., Morgan, A. G. & Rock, S. L (1986). Experiences in day care and social competence among maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 10(1), 181-189.
14. Bredekamp, S. (1986) The reliability and validity of the Early Childhood Classroom Observation Scale for accrediting early childhood programs. *Early Childhood research Quarterly*, 1(1), 103-108.
15. Bromley, D. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Wiley.
16. Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. (pp. 793-825). Wiley.
17. Brophy, J. E. (2000). *Teaching*. International Academy of Education & International Bureau of Education.
18. Broström, S. (2000). *Communication & Continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark*. 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education. University of London.
19. Burchinal, M., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 401–426.
20. Burkovičová, R. (2009). Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV* (s. 243-248). Hradec Králové: PdF UHK.

21. Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2017). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica*, 60(1), 41-60.
22. Centre on the Developing Child. (2007). *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behaviour, and Health for Vulnerable Children*. Centre on the Developing Child, Harvard University.
23. Clarke, C., & Sharpe, P. (2003). Transition from Preschool to Primary School: An Overview of the Personal Experiences of Children and their Parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 15-23.
24. Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247-264.
25. Compendium of Cultural Policies & Trends. (2019). *Lithuania*. https://www.culturalpolicies.net/country_profile/lithuania-5-1/
26. Crossouard, B., & Pryor, J. (2012). How theory matters: Formative assessment theory and practices and their different relations to education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 251-263.
27. Česká školní inspekce. (2018). *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf
28. Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. *Contemporary Educational Psychology*, 73(2), 1-22.
29. Department for Education. (2024). *Early years foundation stage statutory Framework. For group and school-based providers*.

- https://assets.publishing.service.gov.uk/media/670fa42a30536cb92748328f/EYFS_statutory_framework_for_group_and_school_-_based_providers.pdf
30. Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2). 1-19.
 31. Doliopoulou, E. (2008). Mandatory attendance of Greek kindergarten. In D. Kakanas & G. Simoulis (Eds.), *Preschool Education in the 21st century* (pp. 54-77). Theoretical Approaches and Teaching Practices.
 32. Dong, X., Burke, M. D., Ramirez, G., Xu, Z., Bowman-Perrott, L. A. (2023). Meta-Analysis of Social Skills Interventions for Preschoolers with or at Risk of Early Emotional and Behavioral Problems. *Behavioral Sciences*. 13(2). 1-16.
 33. Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
 34. Engelmann, S. (2022). Alternative(s): Better or just different? *Journal of Philosophy of Education*, 56(4), 523–534.
 35. Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-01/EC0319375ENN.pdf>
 36. Eurydice. (2021). *Early childhood education and care in Sweden*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-80_en
 37. Eurydice. (2022). *Teaching and learning in primary education in Greece*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-primary-education-20_en
 38. Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
 39. Fessler, P., & Schneebaum, A. (2019). The educational and labor market returns to preschool attendance in Austria. *Applied economics*, 51(32), 3531-3550.

40. Finnish National Agency for Education. (2018). *Key Figures on Early Childhood and Basic Education in Finland*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/key-figures-on-early-childhood-and-basic-education-in-finland.pdf>
41. Fox, S., & Geddes, M. (2016). *Preschool – Two years are better than one: Developing a preschool program for Australian 3 year olds – Evidence, policy and implementation*. Mitchell Institute.
42. Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J., & Kienhuis, M. (2010). Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10(1), 1-17.
43. Gong, X., Xu, D., Han, W. (2016). The effects of preschool attendance on adolescent outcomes in rural China. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(1), 140-152.
44. Grasha, A. F. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4). 142-149.
45. Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoki, J. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546–562.
46. Hatcher, B., Nuner, J., and Paulsel, J. (2012). Kindergarten Readiness and ECCE settings: Teachers’ and parents’ beliefs within and across programs. *Early Childhood Research and Practice*, 14(2). 1-17.
47. Haskins, R., & Barnett, W. S. (2010). *Investing in Young Children: New Directions in Federal Preschool and Early Childhood Policy*. Brookings Institution.
48. Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(57), 1900–1902.
49. Heimlich, J. E. (1990). *Measuring teaching style: A correlational study between the Van Tilburg/Heimlich sensitivity measure and the Myers-Briggs personality indicator on adult educators in central Ohio* [Doctoral dissertation, Ohio State University].

50. Heimlich J. E., & E. Norland. (2002). Teaching Style: Where Are We Now? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93(1), 17-26.
51. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. https://msmt.gov.cz/file/51582_1_1/
52. Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758-1781.
53. Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. (2011). *Transition to Primary School: A Review of the Literature*. Australian Government Department of Health and Ageing.
54. Huang, F. L., Invernizzi, M. A., & Drake, E. A. (2012). The differential effects of preschool: Evidence from Virginia. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 33-45.
55. Hůle, D. et al. (2015). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)*. https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie_1_final.pdf
56. Chatzipanteli, A., & Richard, D. (2015). Reciprocal teaching style and metacognition in early childhood. In K. Vann (Ed.), *Early Childhood Education: Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development* (pp. 109 – 121). Nova Science Publishers.
57. Chrastina, J. (2019). *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Univerzita Palackého v Olomouci.
58. Chvál, M., & Kropáčková, J. (2017). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93–117.
59. Chukhlantseva, E. (2020). *Piloting extended pre-primary education in Finland: Striving for improved opportunities and decreased marginalization*. Learning Scoop.

<https://learningscoop.fi/piloting-extended-pre-primary-education-in-finland-striving-for-improved-opportunities-and-decreased-marginalization/>

60. International Step by Step Association (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě: Přístup Step by Step / Začít spolu*. Step by Step ČR, o.p.s. https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf
61. Janík, T. (2010). Kvalita školy: modely a možnosti empirického uchopení. *Školní psycholog*, 12(1), 25–31.
62. Janík, T., Knecht, P., Kubiátko, M., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlček, P. (2011). *Kvalita školy a kurikula: od expertního šetření ke standardu kvality*. Národní ústav pro vzdělávání.
63. Ježková, V., Dvořák, D., & Greger, D. (2019). *Školní vzdělávání ve Švédsku*. Karolinum.
64. Jones, E., & Nimmo, J. (1994). *Emergent curriculum*. National Association for the Education of Young Children.
65. Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I., & Ruškus, J. (2012). Concept and structural components of social skills. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 86(3), 42–52.
66. Kabadayi, A. (2007). Analyzing the cognitive teaching styles of preservice and cooperating preschool teachers in Turkey. *Early Child Development and Care*, 177(3), 275–293.
67. Kagan, S. L., & Kauerz, K. (2006). Making the most of kindergarten: Trends and policy issues. *K today: Teaching and learning in the kindergarten year*, 161-170. <http://pacfamilyresourcecenter.pbworks.com/w/file/50030341/KTodayPolicy.pdf>
68. Kitsaras, G. (2001). *Preschool Pedagogy*. Athens.
69. Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J., & Rossbach, H. G. (2016). Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are

- there negative consequences for the children's socioemotional competencies? *Early Child Development and Care*, 186(1), 117-139.
70. Kosíková, V. (2011) *Psychologie vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
 71. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
 72. Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
 73. Kuchařová, V., & Peychlová, K. (2014). *Kolektivní zařízení pro děti předškolního věku: Metodika pro rodiče*. Výzkumný institut práce a sociálních věcí.
 74. Kyprianos, P. (2007). *Child, family, society. History of preschool education from its beginnings to this day*. Gutenberg
 75. Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children (2nd ed.)*. MD: Brookes
 76. Republic of Lithuania. (2011). *Law Amending the Law on Education*. https://asemlllhub.org/fileadmin/www.asem.au.dk/national_strategies/Lithuania_Law_amending_Law-on-education_2011.pdf
 77. Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39, 72–93.
 78. Leseman, P. (2009). The impact of High Quality Education and Care on the development of young children: Review of the literature. In Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. 17-49.
 79. Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education review*, 26(1), 52-66.
 80. Lojdová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy. Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická Orientace*, 25(5), 649-670.

81. Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy.
82. Lumholdt, H., McGrath Klasén, M. (2007). *The Swedish pre-school class – one of a kind*. National Agency for School Improvement.
83. Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18-38.
84. Majerčíková, J. (2017). *Odklady povinné školní docházky v perspektivě učitelek mateřských škol*. *Orbis Scholae*, 11(1), 9–30.
85. Mallett, J. D., & Schroeder, J. L. (2015). Academic achievement outcomes: A comparison of Montessori and non-Montessori public elementary school students. *Journal of Elementary Education*, 25(1), 39–53.
86. Marshall, C. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *npj Science of Learning*, 11(2), 1-9.
87. Mashburn, A. J. (2017). Evaluating the validity of classroom observations in the Head Start Designation Renewal System. *Educational Psychologist*, 52(1), 38–49.
88. Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and Development*, 1(1), 151-176.
89. Maskit, D. & Firstater, E. (2016). Preschool Teachers' Perspectives on Teaching as a Profession and Pedagogical Change. *Journal of Research in Childhood Education*. 30(2) 200–210.
90. Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 415–426.

91. Megaloniđou, C. (2020). The quality of early childhood education and care services in Greece. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 14(9). 1-12.
92. Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2001). *The Effective Provision of Preschool Education Project. Technical Paper 7. Social/behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. Institute of Education.
93. Melhuish, E., Quinn, M., Hanna, K., Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Sammons, P. & Taggart, B. (2006). *The Effective Preschool Provision in Northern Ireland Project. Summary Report*. Stanmillis University Press.
94. Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. B., & Malin, A. (2008). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 5893(321), 1161-1162.
95. Melhuish, E. C. (2011). Preschool matters. *Science*, 6040(333), 299-300.
96. Meloy, B., Gardner, M., Darling-Hammond, L. (2019). *Untangling the Evidence on Preschool Effectiveness: Insights for Policymakers*. CA: Learning Policy Institute.
97. Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (3rd ed.). Portál.
98. Morrone, M. H., Matsuyama, Y., (2020) A Hopeful and Sustainable Future: A model of caring and inclusion at a Swedish preschool, *Childhood Education*, 96(5), 64-68
99. Michalová, Z., & Kratochvílová, A. (2022). *Sociální dovednosti v mateřské škole: Aktivita k minimalizaci nevhodného chování v předškolním věku a posilování sociálních dovedností*. Grada.
100. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris
101. Ministry of Education and Culture. (2022). *Pre-primary education*. <https://okm.fi/en/pre-primary-education1>

102. Národní pedagogický institut. (2020). *Průběžná zpráva o výsledcích zavádění a realizace společného vzdělávání, III. Mateřské školy*. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/apiva/Prubezna_zprava_o_vysledcich_zavadeni_a_realizace_spolecneho_vzdelavani_III._Materske_skoly.pdf
103. Niikko, A., & Havu-Nuutinen, S. (2009). In search of quality in Finnish pre-school education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5), 431-445.
104. Nolan, A., Hamm, C., McCartin, J., Hunt., Scott, C., & Barty, K. (2009). *Outcomes and Indicators of a Positive Start to School: Report prepared by Victoria University for the Department of Education and Early Childhood Development*. Victoria University.
105. Nolet, V., & McLaughlin, M. J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform*. Corwin Press.
106. Nores, M., Friedman-Krauss, A., & Figueras-Daniel, A. (2022). Activity settings, content, and pedagogical strategies in preschool classrooms: Do these influence the interactions we observe? *Early Childhood Research Quarterly*, 58(1), 264-277.
107. Novotná, H. Š. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
108. OECD. (2016). *Starting Strong VI: Early Childhood Education and Care, Data Country Note*. OECD Publishing.
109. OECD. (2019). *Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies*. OECD Publishing.
110. Oikonomidis, V. (2014). The institution of compulsory preschool education in Greece. *Malta review of educational research*, 8(1), 109-131.
111. O'Kane, M. (2016). *Transition from Preschool to Primary School (Research Report No. 19)*. National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/3196/3754_ncca_researchreport19_lr.pdf

112. Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. E. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*(1), 95-124.
113. Peterson, C. & Peterson, R. (1986) Parent-child interaction and daycare: does quality of daycare matter? *Journal of Applied Developmental Psychology, 7*(1), 1-15.
114. Phaeton, M. J., & Stears, M. (2016). Exploring the alignment of the intended and implemented curriculum through teachers' interpretation: A case study of A-level biology practical work. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 13*(3), 723-740.
115. Pholphirul, P. (2017). Pre-primary education and long-term education performance: Evidence from Programme for International Student Assessment (PISA) Thailand. *Journal of Early Childhood Research, 15*(4), 410-432.
116. Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H. Brookes Publishing.
117. Popov, N. (2019). A Review of the Main Trends in the Reforms of School Structures in Europe. *Annual Review of Comparative and International Education, 37*(1), 243-254.
118. Polat, Ö., & Yavuz, E. A. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Childhood Education, 92*(5), 396-404.
119. Prette, Z. A. & Prette, A. D. (2021). Social competence and social skills. Springer.
120. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
121. Rahman, S. R. T. A. (2021). Preschool Education Has Become More Important In Preparing Children. *IJQT eJournal, 1*(1), 57-70.

122. Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist, 56*(1), 54–77.
123. Safiai, S., Othman, Z., Mamat, Siti S., & Mohamad, N. (2024). Exploring The Relationship between Teaching Methods and Styles among Educators. *ESTEEM Journal of Social Sciences and Humanities, 8*(1), 114-128.
124. Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. *The handbook of global education policy, 12*(4), 128-144.
125. Sammons, P., Elliot, K., Sylva, K., Melhuish, E. C., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The impact of preschool on young children’s cognitive attainments at entry to reception. *British Educational Research Journal, 30*(2), 691-712.
126. Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T. G., & Robinson, R. (2012). *Starting school: A pivotal life transition for children and their families. Family Matters, 90*(2), 45-54.
127. Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives. Acta Universitatis Gothoburgensis.*
128. Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education, 15*(2), 197–217.
129. Shore, R. (1998). *Ready schools: A report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group.* National Education Goals Panel.
130. Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring: A systemic approach.* Swets & Zeitlinger Publishers.
131. Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology, 41*(6), 860-871.

132. Schwarz, M., Pujiastuti, S. I., & Holodynski, M. (2020). Beyond autonomy? Moral socialization goals of German and Indonesian preschool teachers. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 51*(6), 456-474.
133. Siarova, H., & Buinauskas, D. (2018). Lithuania – ECEC workforce profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles in 30 countries with key contextual data* (pp. 677–698). Munich.
134. Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2018). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis scholae, 11*(1), 71-91.
135. Skolverket (2011), *Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/Schwedisches_Curriculum.pdf
136. Skolverket. (2018). Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13128>
137. Smolíková, K. (2010). *Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR*. Metodický portál RVP.cz.
138. Smolíková, K., Rokosová, M., & Brychnáčová, E. (2007). *Specifika tvorby školního vzdělávacího programu pro přípravné třídy základní školy*. Výzkumný ústav pedagogický.
139. Smidt, W., & Embacher, E. M. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from Austria. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(6), 864-883.
140. Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
141. Spilková, V. (2015). Pojetí kvality učitele v mezinárodní perspektivě. In D. Greger (Ed.), *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* (s. 163–168). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

142. Spilková, V. & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
143. Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston
144. Sofou, E., & Tsafos, V. (2009). Preschool Teachers' Understandings of the National Preschool Curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420.
145. Stipek, D., & Byler, P. (2005). Early childhood classroom observation measure: Coding manual. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375–397.
146. Stuck, A., Kammermeyer, G., & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System in German pre-schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873-894.
147. Suziedelyte, A., & Zhu, A. (2015). Does early schooling narrow outcome gaps for advantaged and disadvantaged children?. *Economics of Education Review*, 45(3) 76-88.
148. Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project*. Technical Paper 12. The Final Report: Effective Preschool Education. Institute of Education <http://eppe.ipe.ac.uk//eppe/eppepubs.htm>
149. Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490-515.
150. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
151. Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Muni Press.
152. Šikulová, R., Vítková, M., Kusá, D., & Kolářová, S. (2011). *Přípravné třídy jako nástroj podpory rovného přístupu ke vzdělávání*. Masarykova univerzita.

153. Šmelová, E. (2004). Práce s výukovými cíli při tvorbě třídního vzdělávacího programu v MŠ. In: Profese učitele a současná společnost. Sborník příspěvků z 12. konference ČAPV. UJEP.
154. Šmelová, E. (2008). Dítě v kontextu současného předškolního vzdělávání. In Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV. PdF UHK
155. Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel v mateřské škole v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého
156. Šmelová, E., Petrová, A., & Suralová, E. (2012). *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Univerzita Palackého.
157. Šmelová, E., & Prášilová, M., et. al. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
158. Šulová, L. (2016). Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. *Psychologie pro praxi*, 3(1). 71-84.
159. Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Finland 2012*. OECD Publishing.
160. Taylor, K. K., Gibbs, A. S., & Slate, J. R. (2000). Preschool attendance and kindergarten readiness. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 191-195.
161. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
162. Tufail, M., & Malik, S. (2023). Analyzing the Social Skills of Students at Early Childhood Education Level and the Role of School Personnel. *Qlantic Journal of Social Sciences*, 4(4), 163–174.
163. Tuul M., Ugaste, A., Mikser, R. (2011). Teachers' perceptions of the curricula of the Soviet and post-Soviet eras: A case study of Estonian pre-school teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 759-781.

164. Uyanik Balat, G., Sezer, T., Bayindir, D., & Yilmaz, E. (2019). Self-esteem, hopelessness and communication skills in preschool teacher candidates: A mediation analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(2), 278-293.
165. Vašutová, J. (2001). Model tvorby profesního standardu učitelů. In: Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávací a podpůrný systém* (2. díl). Praha, PedF UK, s. 44–49.
166. Vítová, J., Maněnová, M., & Wolf, J. (2021). *Pohledy na diagnostiku školní připravenosti*. Pavel Merart.
167. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2010). *Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě ZŠ*. Metodický portál RVP.CZ.
168. Ústav informácií a prognóz školstva. (2010). *Vývoj ukazovateľov materských a základných škôl (štatistické podklady do Konceptie výchovy a vzdelávania v materských a základných školách)*. http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/priloha_2a.pdf
169. Wai Leng, A. P., Hui-Shen, C. L., Dhamotharan, M., & Che Mustafa, M. (2021). Preschool teachers' beliefs and classroom practices of child-centred learning at private preschools in central region, Malaysia. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 69-83.
170. Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Masarykova univerzita.
171. Weikart, D. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity*. UNESCO.
172. World Health Organisation. (1994). *Life skills education in schools*. WHO, Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.
173. World Health Organisation (1990) *WHO Child Care Facility Schedule with User's Manual*. WHO Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.

174. Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 62(2), 10–19.
175. Wood, E., & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control. *The curriculum journal*, 27(3), 387- 405.
176. Zambeta, E. (2004). *Greek Education 1980-2001: From the demand for democratisation to the promotion of entrepreneurship. Social Change in Contemporary Greece*. Sakis Karagiorgas Foundation.
177. Zaslow, M., Anderson, R., Redd, Z., Wessel, J., Daneri, P., Green, K., Cavadel, E. W., Tarullo, L., Burchinal, M., & Martinez-Beck, I. (2016). Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes: I. Quality thresholds, features, and dosage in early care and education: Introduction and literature review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 7–26.
178. Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K., & Halle, T. (Eds.). (2011). *Quality measurement in early childhood settings*. Paul H. Brookes Publishing Co.
179. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, MŠMT ČR. MŠMT ČR. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneniucinnem-od-25-8-2020>
180. Zákon č. 209/2019 Z.z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/209/20210101>
181. Zákon č. 355/2007 Z. z.. o ochrane, podpore a rozvoji verejného zdravia a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ministerstvo spravodlivosti Slovenskej republiky. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2007-355>

182. Zákon č. 247/2014 Sb. Zákon o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů.
183. Zdanevych, L. V., Kruty, K. L., Tsehelnik, T. M., Pisotska, L. S., & Kazakova, N. V. (2020). The formation of key competences in the training process of preschool education specialists (experience of the United Kingdom, Germany, Ukraine). *International Journal of Higher Education*, 9(7), 196–206.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje učení dítěte v přípravné třídě základní školy

Příloha 2 – Seznam pozorování

PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO SLEDOVÁNÍ A HODNOCENÍ ROZVOJE A UČENÍ DÍTĚTE V PŘÍPRAVNÉ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Záznamový arch pro sledování a hodnocení rozvoje a učení dítěte v přípravné třídě základní školy

(podklad pro cílenou podporu vzdělávacích pokroků dítěte z pohledu jeho
školní způsobilosti)

Jméno dítěte:..... Datum
narození:.....

Data jednotlivých
záznamů:.....

Jméno
učitelky:.....

Dítě **navštěvovalo** – **nenavštěvovalo** mateřskou školu

Dítě **má** – **nemá** odloženou školní docházku

Kdy a jak záznamový arch používat

Dítě, které absolvuje přípravnou třídu základní školy, by mělo být na takové úrovni svého rozvoje a učení, aby bylo způsobilé zvládat s uspokojením život ve školním prostředí, dorozumět se v českém jazyce, bez vážnějších problémů zvládat školní práci a strukturované učení. V přípravné třídě je zapotřebí zaměřit se zejména na tyto oblasti a podporovat rozvoj dovedností, jejichž osvojení dítěti školní začátky usnadní.

Záznamový arch umožňuje sledovat **deset základních dovedností**. Jsou formulovány v podobě očekávaných výstupů, k nimž by vzdělávání v přípravné třídě mělo směřovat. Nejsou to výstupy povinné, ale pouze orientační, jichž každé dítě může dosahovat v jiné kvalitě či v jiné úrovni dokonalosti, dle svých osobních dispozic a možností. **Tyto výstupy jsou však určující pro pedagogické úsilí učitelky, která by se měla snažit poskytnout každému dítěti takovou podporu a pomoc, aby dosáhlo maxima svých individuálních možností.**

Záznamový arch může sloužit ke zjištění toho, na jaké úrovni rozvoje a učení je dítě při vstupu do přípravné třídy (jeho pomocí můžeme provést **základní vstupní diagnostiku dítěte** a spolehlivěji rozpoznat jeho konkrétní vzdělávací potřeby). V průběhu školního roku pak může sloužit učitelce k **postupnému sledování vzdělávacích pokroků dítěte** a ověřování toho, zda a v jaké míře si dítě sledované dovednosti osvojuje či nikoli. Dle zjištění pak učitelka v rámci individuálního vzdělávacího plánu upravuje vzdělávací nabídku.

Záznamový arch postačuje pro čtyři záznamy (má sloupce I. – IV.). Rubriku pro **poznámky u jednotlivých dovedností** lze využít tehdy, má-li dítě v konkrétní dovednosti vážnější problémy a potřebuje-li výraznější intervenci. Tuto rubriku může učitelka využít také k upřesnění zápisu, popř. k uvedení jiných důležitých skutečností, které se zjištěním souvisejí.

Prostor pro **pracovní poznámky** (na poslední straně archu) učitelka využije pro závěry z jednotlivých etap, kdy hodnotí vzdělávací pokroky dítěte. Zapisuje zde konkrétní podněty pro pedagogickou práci do další etapy a zároveň zhodnotí i konkrétní pedagogická opatření, která byla uskutečněna (zda a nakolik byla či nebyla opatření či intervence účinná). Má tak možnost získávat **průběžně zpětnou vazbu** a podle toho následně plánovat, usměrňovat či korigovat svoje další vzdělávací kroky.

Při práci s archem zapisujeme v příslušném sloupci k jednotlivým dovednostem, na jaké úrovni ji dítě zvládá. **Hodnotíme podle stupnice 1 – 4.** Pokud nemáme dostatek podnětů k tomu, abychom úroveň určité dovednosti zhodnotili, zapíšeme **N** (např. u dítěte, které se dostatečně neprojevuje, dosud mluví špatně česky apod.). V další etapě se pak pokusíme skutečnost zjistit a údaj doplnit.

Stupnice pro hodnocení dítěte v jednotlivých dovednostech (způsobnostech):

- 1 – dosud nezvládá (má vážnější obtíže)**
- 2 – zvládá s vynaložením maximálního úsilí**
- 3 – přetrvávají problémy (občasné, dílčí)**
- 4 – zvládá spolehlivě, bezpečně**
- N – není hodnoceno (nelze říci, neprojevuje se)**

1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• je dostatečně fyzicky vyspělé					
• jeho pohyby jsou koordinované (hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně)					
• samostatně se obléká					
• je samostatné při jídle					
• je samostatné při zvládání pravidelných denních úkonů osobní hygieny					
• udržuje kolem sebe pořádek (je schopné samostatně připravit či uklidit pomůcky, srovnat hračky apod.)					
• dovede si samo poradit s běžnými problémy (např. uklidí po sobě papír od sušenky, nalije si nápoj, utře rozlitý čaj, zalije květiny apod.)					
• dokáže se postarat o své věci					

2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyzná se ve svém okolí (ví, kde bydlí, kam chodí do školky aj.)					
• rozumí běžným okolnostem, dějům, jevům, situacím, s nimiž se setkává (má základní poznatky o světě přírody i o životě lidí)					
• ve známém prostředí se pohybuje a vystupuje samostatně					
• s pomocí dospělého se dovede zorientovat v novém prostředí					
• dovede vyřídit drobný vzkaz					
• dokáže si vhodně říci o to, co potřebuje					
• odhadne nebezpečnou situaci, neriskuje					

3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své

chování)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• zvládá odloučení od rodičů (po určitou část dne)					
• vystupuje samostatně, má svůj názor, dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas					
• projevuje se jako emočně stálé, bez výrazných výkyvů nálad					
• reaguje přiměřeně na drobný neúspěch					
• dovede odložit přání na pozdější dobu					
• dovede se přizpůsobit konkrétní činnosti či situaci					

4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce, spolupodílení se)

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• uplatňuje základní společenská pravidla (umí pozdravit, požádat, poděkovat, omluvit se)					
• dovede se vcítit do potřeb druhého dítěte					
• dokáže vyslovit a obhajovat svůj názor					
• dokáže vyjednávat a dohodnout se					
• dovede se zapojit do práce ve skupině, bez projevů prosazování se či naopak nezúčastnění se					
• komunikuje a spolupracuje s ostatními dětmi					
• při skupinových činnostech se snaží přispět svým podílem					
• pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit					

5. Výslovnost, gramatická správnost řeči, slovní zásoba, úroveň komunikace

	I.	II.	III.	IV.	Poznámky
• vyslovuje správně všechny hlásky					
• mluví ve větách, dovede vyprávět příběh, popsat situaci apod.					
• mluví gramaticky správně (tj. užívá správně rod, číslo, čas, tvarů, slov, předložky aj.)					
• rozumí většině slov a výrazů běžně užívaných v prostředí					
• má bohatou slovní zásobu konkrétních pojmů					
• rozumí pojmům vyjadřujícím časoprostorovou orientaci (např. nad, pod, dole, nahoře, dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký, dříve, později, včera, dnes atd.)					
• užívá správně uvedených časoprostorových pojmů					
• zná bezpečně pojmosloví tvarů (kruh, čtverec, trojúhelník atd.) a správně jich užívá					
• dokáže správně pojmenovat barvy					

• běžně komunikuje s dětmi i dospělými, je schopno dialogu, v komunikaci si je jisté (nevyskytují se pravidelná nedorozumění)					
---	--	--	--	--	--

6. Lateralita ruky, koordinace ruky a oka, držení tužky

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
• upřednostňuje užívání pravé či levé ruky při kreslení či v jiných činnostech, kde se preference ruky uplatňuje					
• je zručné při zacházení s předměty, hračkami, pomůckami a nástroji (pracuje se stavebnicemi, modeluje, stříhá, kreslí apod.)					
• tužku drží správně, tj. třemi prsty, s uvolněným zápěstím					
• dokáže vést stopu tužky a napodobit základní geometrické obrazce, různé tvary (popř. písmena)					

7. Diferencované vnímání (sluchová a zraková analýza a syntéza)

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
• rozlišuje podstatné znaky předmětů (rozlišuje barvy, tvary, figuru a pozadí)					
• rozlišuje zvuky (slyší hlásku ve slově)					
• dovede pracovat se strukturou slov (zvládá hrát slovní fotbal, odebere počáteční či konečnou hlásku ve slově, dovede vytleskat slabiky ve slově)					
• dokáže najít rozdíly mezi dvěma obrázky či mezi dvěma podobnými slovy					
• dovede složit obrázek z několika tvarů a slovo z několika slabik					
• postřehne změny ve svém okolí					

8. Logické a myšlenkové operace (porovnávání, třídění, řazení, číselné představy, řešení problémů)

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
• dovede porovnávat vlastnosti předmětů (velikost, tvar aj.)					
• dovede třídit předměty dle daného kritéria (roztřídí korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti)					
• dovede seřadit předměty podle velikosti vzestupně i sestupně (např. pastelky)					
• vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků v rozsahu do pěti (deseti)					
• přemýšlí, uvažuje (odpovídá na položené otázky, řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, rébusy)					

9. Záměrná pozornost, úmyslná paměť pro učení

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
• dovede soustředit pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10 – 15 min.), neodbíhá od nich					
• soustředí se i na ty činnosti, které pro ně nejsou aktuálně zajímavé (které mu byly zadány)					
• dokáže si záměrně zapamatovat, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si to po přiměřené době vybavit a reprodukovat					

10. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení

	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>Poznámky</i>
• dokáže přijmout úkol či povinnost					
• dokáže postupovat podle pokynů					
• zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí k jejich dokončení					
• dovede odlišit hru od systematické práce					
• „nechá“ se získat pro záměrné učení					
• neruší v práci ostatní					

Pracovní poznámky učitelky – závěry z jednotlivých etap hodnocení

Datum záznamu	Aktuální vzdělávací potřeby dítěte a závěry pro pedagogickou práci v další etapě

PŘÍLOHA P 2: SEZNAM POZOROVÁNÍ

Pozorování	Typ školy	Hlavní téma/aktivita
P1	Dětská skupina Montessori	Výroba elfů
P2	Dětská skupina Montessori	Výtvarná činnost – Halloween
P3	Dětská skupina Montessori	Centra aktivit – především PMČ, Vánoce
P4	Dětská skupina Montessori	Vesmír – planety, Země
P5	Dětská skupina Montessori	Centra aktivit – dopravní prostředky
P6	Dětská skupina Montessori	Zvířata
P7	Homogenní	Výtvarná činnost
P8	Homogenní	Výtvarná činnost – Vánoce
P9	Homogenní	Divadlo, loutky
P10	Homogenní	Zimní sporty
P11	Homogenní	Lesní zvířata
P12	Homogenní	Praha
P13	Začít spolu	Výtvarná činnost – Vánoce
P14	Začít spolu	Výtvarná činnost – Vánoce
P15	Začít spolu	Vločky
P16	Začít spolu	Čtení knihy (žáci 1. třídy)
P17	Začít spolu	Odpolední činnost
P18	Začít spolu	Jarní květiny
P19	Začít spolu	Sporty, nácvik na besídku

Pozorování	Typ školy	Hlavní téma/aktivita
P20	Heterogenní	Výtvarná činnost – ptáci
P21	Heterogenní	Výtvarná činnost – Vánoce
P22	Heterogenní	Výtvarná/pracovní činnost – hasiči
P23	Heterogenní	Jarní květiny
P24	Heterogenní	Odpolední činnost
P25	Heterogenní	Praha/Karel IV.
P26	Heterogenní	Zvířata (mláďata)
P27	Heterogenní	Olympiáda
P28	Heterogenní	Moře (stavění lodi)
P29	Přípravná třída Velká	Ježek
P30	Přípravná třída Velká	Vánoce
P31	Přípravná třída Velká	Písmeno „C“
P32	Přípravná třída Velká	Velikonoce
P33	Přípravná třída Velká	Lesní zvířata
P34	Přípravná třída Velká	Písmeno R / hodiny
P35	Přípravná třída Velká	Jarní květiny, motýli (grafomotorika)
P36	Přípravná třída Velká	Housenky / písmeno R
P37	Přípravná třída Malá	Ptáci
P38	Přípravná třída Malá	Listopad
P39	Přípravná třída Malá	Povolání
P40	Přípravná třída Malá	Sněhulák

Pozorování	Typ školy	Hlavní téma/aktivita
P41	Přípravná třída Malá	Domácí zvířata
P42	Přípravná třída Malá	Jarní květiny (předmatická, tvary, samohlásky)
P43	Přípravná třída Malá	Bez tématu (první a poslední hlásky, předmatická, grafomotorika)
P44	Neškolské zařízení	mezinárodní Výtvarná činnost – knihy
P45	Neškolské zařízení	mezinárodní Jolly Phonics
P46	Neškolské zařízení	mezinárodní Jolly Phonics / hudební výchova
P47	Neškolské zařízení	mezinárodní Tělocvična
P48	Neškolské zařízení	mezinárodní Den matek