Příručka dobré praxe

v oblasti inkluze v předškolním vzdělávání
v České republice, v Anglii, na Slovensku a ve Walesu

Erasmus+

SCHOLA EMPIRICA

Tato příručka je jedním z klíčových výstupů projektu Strategická partnerství: Podpora sociálních a emočních dovedností u dětí předškolního věku ze znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí, spolu finacovaného programem Erasmus+ Evropské unie: 2014-1-CZ-01-KA201-001988. Příručka shrnuje situaci v předškolních zařízeních ve čtyřech partnerských zemích projektu: v České republice, na Slovensku, v Anglii a ve Walesu. Přestože Wales je součástí Velké Británie, od roku 1997 má vlastní vládu, což znamená i vysokou míru nezávislosti v rozhodování v oblasti vzdělávání.

Příručka obsahuje souhrn základních informací týkajících se předškolního vzdělávání v uvedených zemích, přehled souvisejících statistických údajů a systémových opatření, a výstupy v rámci projektu realizovaného průzkumu zaměřeného na pracovníky v předškolních zařízeních. Součástí tohoto dokumentu jsou také příklady dobré praxe v jednotlivých partnerských zemích projektu. Zpráva rovněž srovnává statistické údaje, zprostředkovává výstupy výzkumu provedeného v rámci projektu a předkládá doporučení pro další analytická šetření v oblasti předškolního vzdělávání a péče o děti. Dokument tak poskytuje základní náhled do argumentace, závěrů a příkladů dobré praxe, které byly identifikovány v rámci výše uvedeného projektu. Detailnější informace o zařízeních předškolní péče a pedagogické práci s dětmi předškolního věku v partnerských zemích naleznete v kompletních verzích citovaných dokumentů, které jsou dostupné na webu www.scholaempirica.org.

SCHOLA EMPIRICA

Příručka dobré praxe v oblasti inkluze v předškolním vzdělávání
v České republice, Anglii, na Slovensku a ve Walesu

Koordinující autorka: Egle Havrdová, Ph.D. (Schola Empririca)
Kolektiv autorů: Prof. Judy Hutchings (CEBEI – Bangor University),
Gwilym Siôn Ap Gruffudd (Bangor University), Shân Elin Williams (Bangor University),
Zora Syslová, Ph.D. (Masarykova Univerzita), Mojca Williams (Tiny Signers),
Janka Handzelová, Ph.D. (Škola dokorán-Wide Open School),
Šimon Vydra (Schola Empirica), Kateřina Vyhnánková (Schola Empirica)
SCHOLA EMPIRICA, z.s., 2016
Tato publikace vznikla s podporou programu Evropské unie Erasmus+.

ISBN: 978-80-905748-6-1

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Obsah

1 | Úvod a přehled literatury 7
2 | Institucionální kontext 9
3 | Předškolní kontext 16
4 | Inkluzivní metody v zařízeních předškolní péče 32
5 | Evaluace 39
6 | Závěry a doporučení 44

Bibliografie 46

1 | Úvod a přehled literatury

Předškolní péči o děti je v evropských zemích v posledních letech věnována rostoucí pozornost. Zákonodárci do této oblasti směřují systémová opatření a spolu s akademiky v kontextu nedávné ekonomické krize přehodnocují dřívější jednoduché deregulační přístupy, neboť se ukázalo, že ekonomická krize vedla k velmi pozvolnému ekonomickému růstu a setrvalé či dokonce narůstající míře chudoby. Prioritou číslo jedna se proto pomalu stává lidský kapitál. Investice do vzdělávání a odborné přípravy jsou vnímány jako jeden z klíčových faktorů na cestě k vyšší míře produktivity, zaměstnanosti, a utváření celkově silné ekonomiky, která bude schopna financovat sociální stát. Tyto kroky jsou podporovány OECD, Světovou bankou a především Evropskou unií (Evropská komise, 2013).

Předškolní a raná školní péče o děti (ECEC) je důležitou součástí této strategie, neboť je z dlouhodobého hlediska zásadní determinantou pro výstupy v oblasti terciárního vzdělávání (Cuhne & Heckman 2007), pro celkové osvojení dovedností a procesu učení (Cunha et al., 2006), pro dosažené vzdělání (Heckman, 2006), pro výsledky v hodnocení PISA (Esping-Andersen, 2015), a dokonce i pro lepší výživu a fyzické zdraví dětí (Heckman et al., 2006). Z hlediska krátkodobějších cílů vede zapojení do kvalitní předškolní a rané péče u dětí k lepšímu přizpůsobení se formální výuce ve školních zařízeních – děti jsou lépe připraveny na školu jak ve smyslu kognitivních, tak i emočních dovedností (Peisner-Feinberg et al., 1999; Barnett, 1996; Puma, Bell, Cook, & Heid, 2012; Zupancic & Kavcic, 2006; Kruszewska, 2011). Zkušenost socializace s vrstevníky v zařízeních předškolní péče je důležitou součástí emočního rozvoje dítěte, protože jej učí pro-sociálnímu chování a seberegulaci (Sylva et al., 2004; Harrison et al., 2009; Sammons et al., 2007). Kognitivní rozvoj zprostředkovaný zařízením předškolní péče může pomoci dítěti k silnější orientaci na cíl, k nezávislosti, soustředění a celkovému zlepšení schopnosti učit se. Jak navíc uvádí ve své práci James Heckman, investice do vzdělání v jeho nejranější fázi přináší – v porovnání s primárním, sekundárním i terciárním vzděláním - největší ekonomickou a sociální návratnost (Heckman, 2006; Carneiro & Heckman, 2003).

Evropská komise si je těchto závěrů vědoma a výzkumy předškolního vzdělávání, stejně jako i investice do zařízení předškolní péče, podporuje (v nedávné době formou „Balíčku sociálních investic“ – Social Investment Package, Evropská komise, 2013).

Souvisejícím klíčovým tématem, jímž se také tento projekt zabývá, je podpora inkluze ve vzdělávání s cílem snižovat dětskou chudobu, zvyšovat šance znevýhodněných dětí a omezit mezigenerační přenos chudoby. Vhodnou cestou je zlepšování kognitivních dovedností dětí, neboť výzkumy prokázaly, že pro znevýhodněné děti je velmi přínosná dostupnější předškolní péče (Dhuey, 2011) a interakce s úspěšnějšími vrstevníky (Hanushek et al., 2003). Zlepšování kognitivního vývoje dětí v raném věku vede k podpoře jejich pozdějších studijních dovedností, a to dokonce ve větší míře než u vrstevníků, kteří nepocházejí ze znevýhodněného prostředí (Peisner-Feinberg et al., 2001; Barnett, 1995; Dhuey, 2007; Lazzari & Vandenbroeck, 2013; Burger, 2010).

Předškolní vzdělávání a péče pomáhá znevýhodněným dětem také nepřímo; ve spojení s vhodnými opatřeními na trhu práce může zvyšovat zaměstnanost žen (Verbist, 2016; Simonsen, 2005), což především u domácností s jedním rodičem vede ke zvyšování příjmu domácností a snižování chudoby dětí (Esping-Andersen, 2015).

Aby bylo možné profitovat z uvedených pozitivních efektů v plném rozsahu, je nutné zajistit vysoce kompetentní pracovníky a co nejvyšší kvalitu v oblasti předškolní péče a vzdělávání. Odborně vzdělaní a vyškolení zaměstnanci zařízení předškolní péče jsou pak schopni vytvářet žádoucí pozitivní interakce s dětmi a zprostředkovávat jim bezpečné, stabilní, přátelské a stimulující prostředí (Eurydice, 2009). Učitelé znalí nástrojů emoční podpory dětí navíc považují za snadnější navázat dobrý vztah i s jedinci, kteří se chovají nežádoucím způsobem (Buyse et al., 2008). Mohou jim tak lépe pomoci rozvíjet jejich schopnost emoční seberegulace již v raném věku, což je klíčový aspekt pro další úspěch dětí v základním a následném vzdělávání (Webster-Stratton & Reid, 2004; 2008). Kompetence pracovníků zařízení předškolní péče závisí jak na jejich kvalifikaci a vzdělání, tak na jejich dalším a průběžném vzdělávání, které zajistí stabilní profesionalizaci především v období měnících se sociálních okolností (CoRe, 2011). Jak však ukázaly publikované studie a potvrdil také výzkum k tomuto projektu, pouze velmi málo předškolních pedagogů je vzděláváno v užívání praktických metod k podpoře sociálního a emočního rozvoje dětí ve třídě. Ještě méně z nich pak tyto metody v praxi skutečně používá v rámci školního kurikula (Gottfredson & Gottfredson, 2002).

Dalším důležitým aspektem rozhodujícím o kvalitě zařízení předškolní péče je zapojení rodičů. Některé výzkumy naznačují, že kvalifikovaní učitelé hrají důležitou roli zprostředkovatele v budování vztahu mezi domácím prostředím a předškolním zařízením. Rodičovská účast na aktivitách mateřské školy a celkový pozitivní vztah mezi rodičem a mateřskou školou má příznivý vliv na učení dítěte, jeho sociální kompetence a zapojení do školních aktivit (Battistich et al., 2004; Domina, 2005). Právě angažovanost rodiče ve vzdělávacím procesu je jedním z klíčových aspektů vedoucím k maximalizaci výstupů ze vzdělávacího procesu, neboť pozitivně ovlivňuje celkový rozvoj dítěte a vytváří domácí prostředí stimulující učení (Eurydice, 2009a; Sylva et al., 2004); například účast rodičů na tvořivých aktivitách, jako je malování a ruční práce, podporuje rozvoj gramotnosti u dětí (Fantuzzo & McWayne, 2002; Nord et al., 1999). Propojení mezi domovem, mateřskou a základní školou vede ke konzistenci v procesu učení, a tak dlouhodobě podporuje pozitivní rozvoj dětí.

Stávající projekt si klade za cíl představit vybrané inkluzivní programy, které se nejlépe osvědčily v ČR, SR, Anglii a Walesu. Předložené důkazy o zásadní roli kvalitní předškolní péče a vzdělávání by měly vyvolat dialog mezi předškolními pedagogy a experty v oblasti metod a přístupů podporujících rozvoj sociálních a emočních kompetencí dětí v předškolním věku. Projekt v kapitole 2 nejprve identifikuje specifická problémová témata ve čtyřech partnerských zemích, zaměřuje se na institucionální kontext a představuje výsledky národních empirických výzkumů inkluzivního předškolního vzdělávání. Kapitola 3 následně prezentuje původní výzkum zaměřený na nejčastější obtíže, s nimiž se předškolní učitelé setkávají. V další části (kapitola 4) publikace představuje shrnutí metod a strategií několika empiricky ověřených předškolních programů, které učitelům poskytují nástroje k řešení identifikovaných problémů. Kapitola 5 nabízí zkušenosti pedagogů s těmito metodami a jejich evaluaci. Ta umožňuje adresovat oblasti, v nichž jsou metody pro integraci znevýhodněných dětí úspěšné a také najít řešení problémů vyplývajících z praxe pedagogů. Závěrečná část publikace předkládá obecná doporučení pro další rozvoj programů pro předškolní péči v participujících zemích.

2 | Institucionální kontext

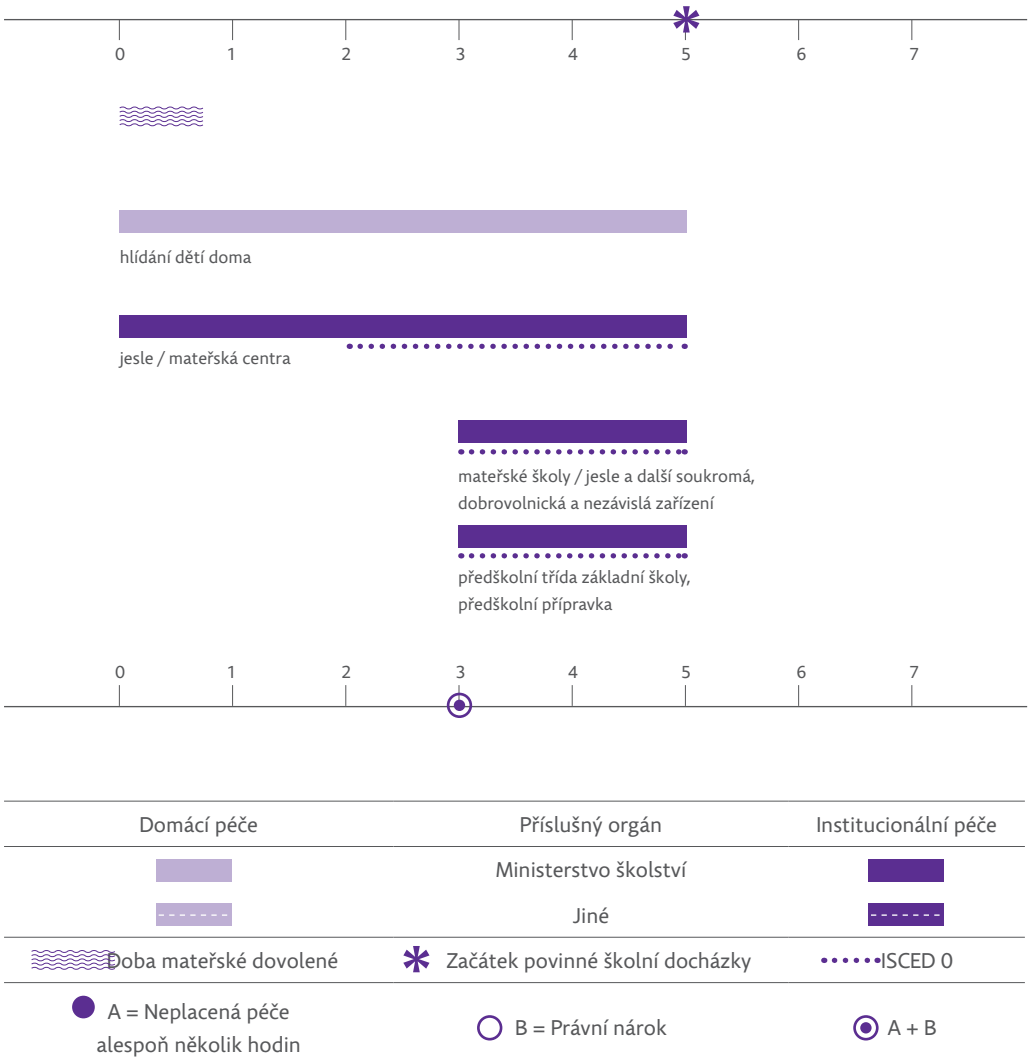
Institucionální kontext poskytuje informace důležité pro pochopení specifik předškolní péče v partnerských zemích. Věk dětí, struktura, financování či kurikula předškolního vzdělávání jsou relevantními aspekty vzhledem k typu a možnostem programů realizovaných v různých zařízeních předškolní péče. V Anglii a Walesu začíná povinná školní docházka v pololetí následujícím po pátých narozeninách dítěte. Dětem je však nabízena možnost účastnit se celodenního vzdělávání již od začátku roku, v němž dosáhnou věku pěti let (nultý ročník školy). Rodiče mohou zvolit odložení nástupu dítěte do tohoto ročníku, a to až do pololetí po pátých narozeninách dítěte, což pro některé děti znamená, že nastoupí rovnou do povinného prvního roku školní docházky. V České republice a na Slovensku zahajují děti povinnou školní docházku ve školním roce, následujícím po jejich šestých narozeninách. Pokud dítě dosáhne šesti let před koncem prvního školního roku, je možné nastoupit do školy již ve věku pěti let. Dřívější nástup musí být oficiálně schválen pověřenými pracovníky. Zahájení školní docházky lze rovněž o rok odložit až do sedmého roku dítěte (rovněž po schválení). Pro účely tohoto textu jsou děti před nástupem do povinné školní docházky považovány za ty, které se účastní předškolního vzdělávání.

Zastoupení dětí mladších šesti let v populaci je ve sledovaných zemích relativně vysoké: evropský průměr je 6,3 %, zatímco Slovensko má poměr 6,4 %, Česká republika 6,7 % a Velká Británie nejvyšší zastoupení 7,5 % (Wales a Anglie jsou zahrnuty v údaji pro Velkou Británii) (Evropská komise, 2014). Přestože míra porodnosti ve všech třech státech roste, je to z dlouhodobého hlediska však stále výrazně nižší míra, než by bylo třeba k obnově populace (přibližně 2,1): v roce 2012 měla Česká republika v průměru 1,45 dítěte na rodinu / na ženu, na Slovensku se jednalo o 1,34 a ve Velké Británii 1,92. Vzhledem k těmto údajům lze očekávat pokles počtu dětí – především v České republice a na Slovensku, kde je odhadovaný pokles počtu dětí mladších šesti let pro rok 2030 mezi 17 % a 22 % (Evropská komise, 2014).

Co se týká struktury předškolní péče v Anglii a Walesu, rodiče mají do pěti let věku dítěte na výběr z řady poskytovatelů této služby. Tato zařízení cílí na specifické věkové skupiny, jak je patrné z obrázku 2.1 a 2.2.

↓

Obr 2.1: Struktura předškolního vzdělávání v Anglii a Walesu.
(Evropská komise, 2014: 189–190)



Ačkoli je struktura vzdělávání ve Walesu velmi podobná té v Anglii, Wales má vlastní Ministerstvo školství a situace v různých zařízeních předškolní péče se tak může lišit. Tento fakt se odráží v míře zapojení do různých typů zařízení předškolní péče, která je zachycena v tabulce 2.1 (pro Anglii) a 2.2 (pro Wales). Údaje ISCED (International Standard Classification of Education) odpovídají mateřským školám a prvnímu stupni základních škol podle mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání.

Tabulka 2.1: Zapojení do zařízení předškolní péče v Anglii.

(Evropská komise, 2014: 189)

(%) Zkoumané období: rok 2011	méně než 3	3–4 roky
Hlídání dětí doma	5.0	4.0
Jesle	17.0	13.0
Dětská skupina nebo předškolní zařízení	7.0	15.0
Mateřská škola	5.0	14.0
Předškolní třída základní školy	1.0	17.0
Předškolní přípravka	(-)	29.0

Zdroj: DfE, 2013

(%) Zkoumané období: rok 2011	3-leté	4-leté	5-leté	6-leté	7-leté
ISCED 0 *	85,7	67,4	1,2	0.0	(-)
ISCED 1 *	(-)	29,7	98,5	99,2	99

* Údaje za Spojené království. Zdroj: Eurostat, UOE (výpis údajů z listopadu 2013)

Tabulka 2.2: Míra zapojení do zařízení předškolní péče ve Walesu.

(Evropská komise, 2014: 190)

(%) Zkoumané období: rok 2009	méně než 3	3–4 roky
Hlídání dětí doma	5.0	4.0
Jesle	22.8	8.0
Dětská skupina nebo předškolní zařízení	10.0	12.0
Předškolní přípravka	(-)	30.0
Mateřská škola	2.0	7.0
Předškolní třída základní školy	(-)	35.0

Zdroj: Welsh Assembly Government, 2011

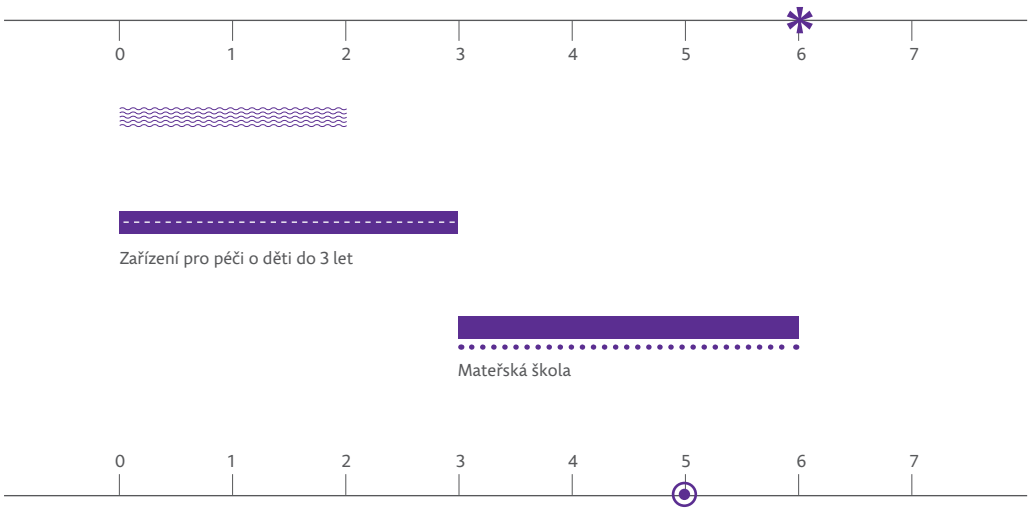
(%) Zkoumané období: rok 2011	3-leté	4-leté	5-leté	6-leté	7-leté
ISCED 0 *	85,7	67,4	1,2	0.0	(-)
ISCED 1 *	(-)	29,7	98,5	99,2	99

* Údaje za Spojené království. Zdroj: Eurostat, UOE (výpis údajů z listopadu 2013)

V České republice a na Slovensku mohou před nástupem do mateřské školy děti navštěvovat jesle, přičemž rodiče mají na výběr z různých poskytovatelů služeb. Je nabízen také důležitý přípravný ročník pro děti, které potřebují podporu při přestupu z mateřské na základní školu. Tyto přípravné třídy jsou oficiálně součástí základní školy. Struktura předškolního vzdělávání je zobrazena na obrázku 2.2 (ČR) a 2.3 (Slovensko).

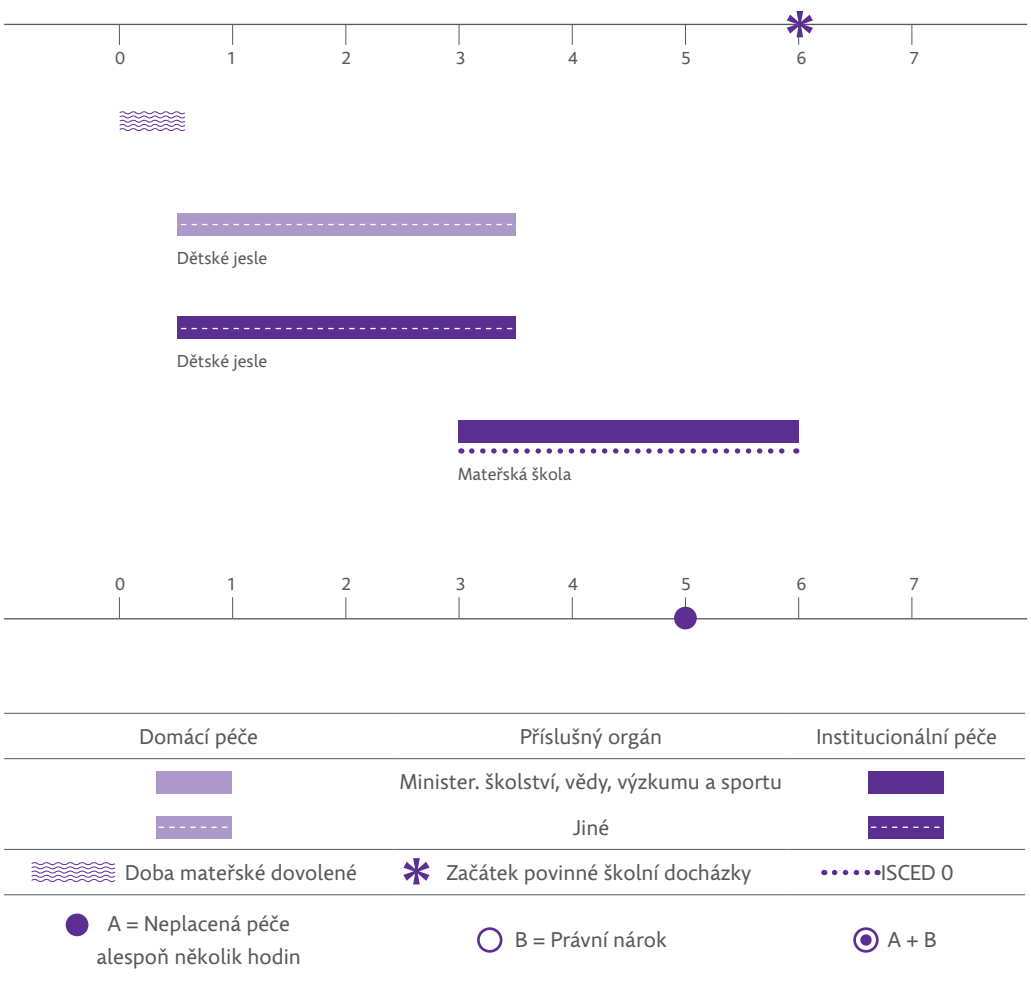
Obr 2.2: Struktura předškolního vzdělávání v ČR.

(Evropská komise, 2014: 165)



Domácí péče	Příslušný orgán	Institucionální péče
	Ministerstvo školství, mládeže a tělových.	
	Jiné	
Doba mateřské dovolené	Začátek povinné školní docházky	ISCED 0
A = Neplacená péče alespoň několik hodin	B = Právní nárok	A + B

Obr. 2.3: Struktura předškolního vzdělávání na Slovensku.
(Evropská komise, 2014: 186)



Přestože obrázky 2.2 a 2.3 vypadají podobně, rozdíly spočívají především v absenci právního nároku na předškolní vzdělávání na Slovensku a výrazně delší rodičovské dovolené v České republice. Z obrázků je také patrné, že statistiky týkající se míry zapojení do předškolní péče jsou dostupné pouze pro mateřské školy.

Tabulka 2.3: Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání v České republice.

(Evropská komise, 2014: 165)

(%) Zkoumané období: 2012/2013	2-leté	3-leté	4-leté	5-leté
Mateřská škola	26.7	75.2	86.9	88.2

Zdroj: CSU & MEYS, 2013

(%) Zkoumané období: 2011	3-leté	4-leté	5-leté	6-leté	7-leté
ISCED 0	58.5	83.7	91.6	46.1	7.5
ISCED 1	(-)	(-)	0.6	50.7	91.7

Zdroj: Eurostat, UOE (výpis údajů z listopadu 2013)

Tabulka 2.4: Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání na Slovensku.

(Evropská komise, 2014: 186)

(%) Zkoumané období: 2012/2013	roční	2-leté	3-leté	4-leté	5-leté	6-leté
Mateřská škola	(-)	10.3	62.2	72.3	80.5	35.9

Zdroj: CSU & MEYS, 2013

(%) Zkoumané období: rok 2011	3-leté	4-leté	5-leté	6-leté	7-leté
ISCED 0	60.1	72.3	81.5	39.9	2.9
ISCED 1	(-)	(-)	0.0	50.2	92.7

Zdroj: Eurostat, UOE (výpis údajů z listopadu 2013)

Z uvedených přehledů je patrné, že struktura a míra zapojení do předškolního vzdělávání jsou v České republice a na Slovensku velmi podobné. To samé lze říci o Anglii a Walesu. Mezi oběma páry zemí lze však najít podstatné rozdíly. Tím nejvýraznějším je rozdíl ve věku dětí při nástupu do základní školy. Zatímco v Anglii a Walesu zahajuje školní docházku 98,5 % dětí ve věku 5 let, v ČR a SR se v tomto věku nezapojuje do základního vzdělávání prakticky nikdo a nástup je tak téměř rovnoměrně rozdělen mezi 6. a 7. rok dítěte.

Od roku 1998 mají všechny čtyřleté děti ve Velké Británii nárok na 15 hodin hrazené předškolní péče týdně. Toto opatření bylo v roce 2004 rozšířeno také na děti tříleté. Přestože se nejedná o povinnou docházku, zařízení předškolní péče jsou využívána více než u 95 % tří- a čtyřletých dětí. V Anglii, Walesu a v Severním Irsku se 15 hodin předškolní péče týdně zdarma vztahuje také na dvouleté děti. V České republice a na Slovensku je poslední rok před-

školního vzdělávání (5–6 leté děti) povinný a plně hrazený státem. V případě finanční tísně lze dosáhnout také na úhradu předchozích let předškolní péče.

Co se týká národního vzdělávacího kurikula pro oblast předškolní péče, je ve Velké Británii vládou publikován dokument „Příručka rané péče“ (týkající se poskytování integrovaného vzdělávání a péče o děti od narození do věku pěti let) a rámcový dokument ke zvyšování kvality předškolní péče. V Anglii jsou návody, standardy a příklady dobré praxe součástí povinného programu Early Years Foundation Stage (EYFS) a ve Walesu funguje program Early Years Foundation Phase, který je však povinný až do sedmého roku dítěte. V České republice a na Slovensku je závazným dokumentem na národní úrovni Rámcový vzdělávací program (RVP), přičemž školy mají svobodu především v oblasti integrace socioekonomicky znevýhodněných dětí.

Ve všech sledovaných zemích existuje instituce, která provádí inspekce škol a předškolních zařízení. V Anglii se jedná o vládní úřad Office for Standards in Education (Ofsted) a ve Walesu o inspektorát Její Výsosti (Her majesty´s Inspectorate for Education and Training; Estyn). Výsledky šetření obou institucí jsou veřejně dostupné na internetu. Česká republika i Slovensko mají národní školní inspekce – instituce, které v pravidelných intervalech (tzv. inspekčních cyklech) sledují situaci ve školství.

Specifickou součástí představovaného projektu strategického partnerství také bylo zaměřit se na empirický výzkum a dostupné statistiky relevantní pro oblast předškolního vzdělávání, přesněji na statistiky týkající se determinant exkluze v této oblasti. Detailní analýza těchto determinant je prezentována v klíčových výstupech stávajícího projektu. Obecně lze říci, že všechny čtyři sledované partnerské země projektu čelí podobným problematickým tématům, avšak přistupují k nim odlišným způsobem. Například v Anglii byly identifikovány dvě hlavní determinanty exkluze z předškolního vzdělávání a slabých výsledků v předškolním vzdělávání. Jedná se o etnickou příslušnost a příjem domácnosti. Stejně jako v Anglii, i ve Walesu můžeme pozorovat silné zaměření na boj s chudobou. V České republice a na Slovensku je situace jiná; za hlavní determinanty byla označena kapacita předškolních zařízení a etnická příslušnost. U etnické příslušnosti se jedná především o romskou komunitu (nejen v ČR a na Slovensku, ale také ve Walesu), jejíž členové jsou často vyloučeni z předškolního vzdělávání. V řadě romských komunit je patrná korelace mezi jednotlivými proměnnými, jako je chudoba, příjem domácnosti, život ve vyloučené oblasti a příslušnost k romské etnicitě. I přes řadu výrazných rozdílů lze konstatovat, že strategie boje s problémy jsou v mnoha bodech podobné. Například velšská orientace na boj s chudobou a na nejvíce deprivované lokality je obdobou pomoci znevýhodněným členům etnických menšin a dalších znevýhodněných skupin, které tvoří většinu obyvatel těchto lokalit. Určit souvislost mezi uvedenými proměnnými a vyloučením z předškolní péče je velmi složitým úkolem, především z důvodu nedostatku relevantních statistických dat.

3 | Předškolní kontext

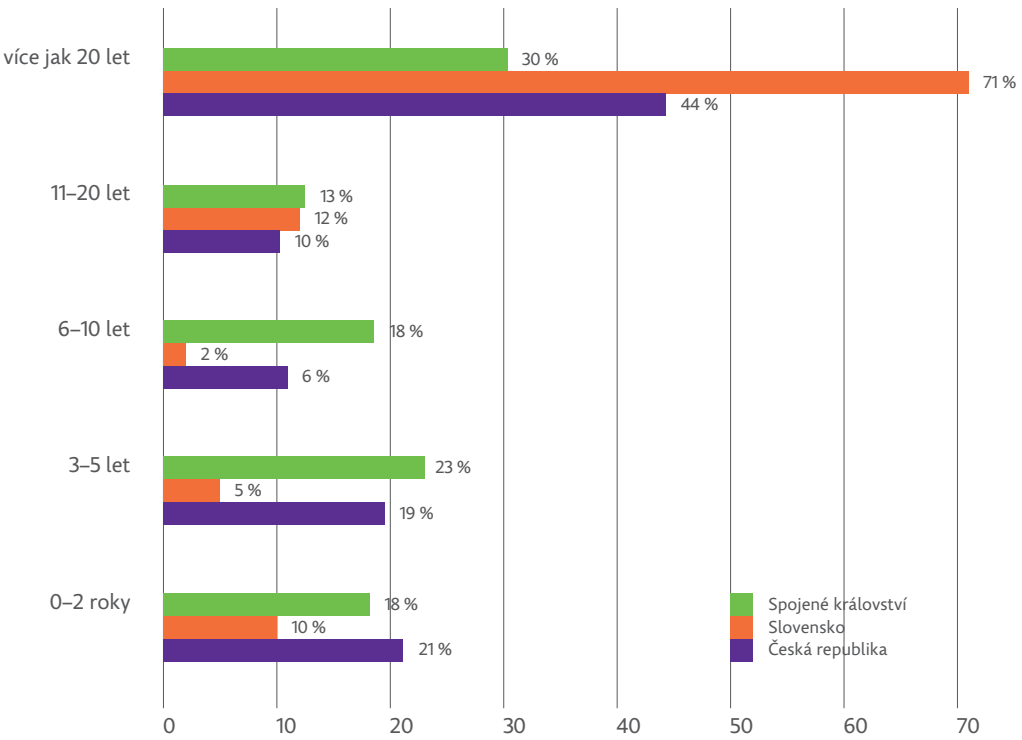
Kromě institucionálního kontextu je pro kvalitu předškolní péče a vzdělávání zásadní také situace v samotných zařízeních a problémy, jimž učitelé ve sledovaných zemích čelí. Tato část textu mapuje situaci a představuje data získaná v rámci výzkumu realizovaného koordinátorem projektu, organizací Schola Empirica z České republiky, ve spolupráci s partnerskými organizacemi Škola dokorán (Slovensko) a Tiny Signers (Anglie). Cílem šetření bylo identifikovat potřeby předškolních pedagogů pracujících s dětmi z kulturně odlišného nebo sociálně znevýhodněného prostředí ve všech sledovaných zemích. Získané informace umožnily sestavit a realizovat vzdělávací programy pro předškolní učitele právě tak, aby se mohli profesně rozvíjet. Výzkum metodologicky vycházel z polostrukturovaného dotazníku založeného na odpovědích respondentů, kteří museli: (1) spolupracovat s jednou z partnerských organizací – Škola dokorán na Slovensku, Schola Empirica a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v České republice a Tiny Signers v Bradfordu ve Velké Británii; (2) působit v předškolních zařízeních financovaných z veřejných zdrojů; (3) mít zkušenost se znevýhodněnými dětmi; (4) působit v předškolním zařízení nacházejícím se ve znevýhodněné lokalitě (podle národních výkladů tohoto termínu). Celkem bylo získáno 126 dotazníků vyplněných předškolními učiteli a pracovníky v předškolním vzdělávání, 48 z nich z České republiky, 41 ze Slovenska a 37 z Velké Británie. Typickým respondentem byl pedagog pracující na plný úvazek, zahrnuti byli také poradenští pracovníci, učitelé na částečný úvazek a ředitelé předškolních zařízení.

Při sestavování a testování dotazníku nastal problém s jednotnou definicí pojmu „sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí“ – neexistují totiž žádná oficiální ani neoficiální kritéria. Označení dětí jako „socioekonomicky znevýhodněných“ tak záleželo na uvážení samotných respondentů, které v žádném případě nelze považovat za homogenní skupinu. Lze doplnit, že v České republice a na Slovensku se v případě znevýhodněných dětí často jedná o děti se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH). To neplatí pro Velkou Británii, kde je pojem „sociální znevýhodnění“ jasně definován a vychází z kritéria příjmu domácnosti, respektive z nároku dítěte na školní obědy zdarma.

Výzkum obsahoval převážně otázky směřující k získání obecných kontextových informací o učitelích a dětech. Většina respondentů na Slovensku byla velmi zkušená (více než 20 let praxe). V České republice a Velké Británii byli respondenti zkušení o něco méně (viz obr. 3.1).

Obr. 3.1: Délka profesních zkušeností

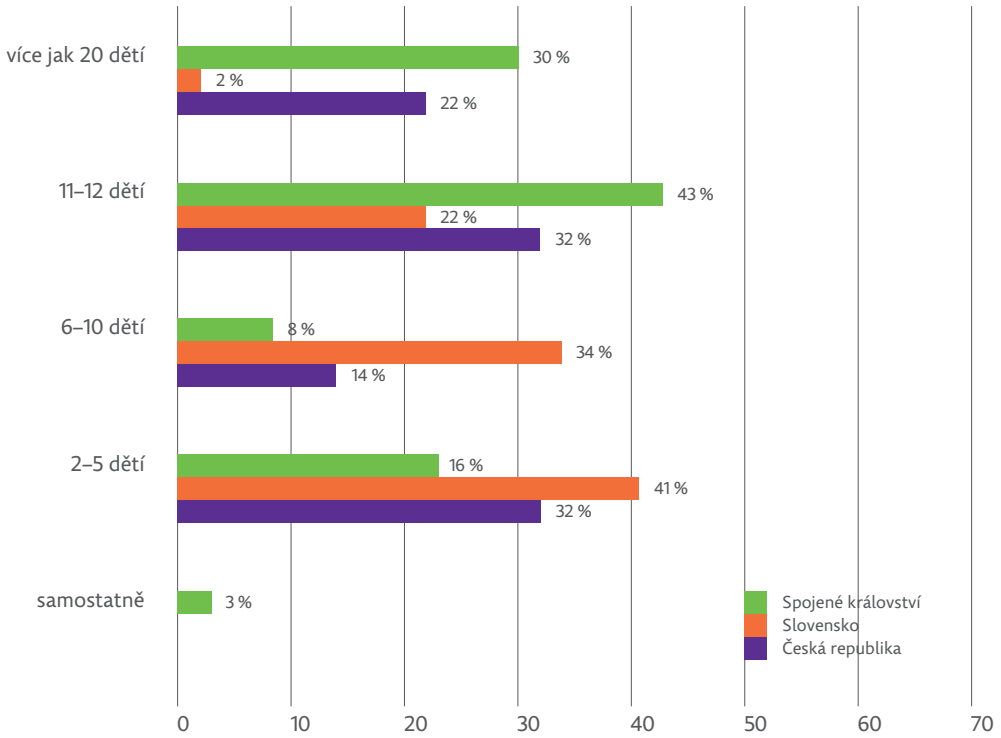
Kolik let praxe práce s dětmi předškolního věku máte?



Počet dětí, s nimiž učitelé během dne pracují, se v jednotlivých zemích zásadně liší. Většina učitelů ve Velké Británii uvedla skupinu mezi 11–20 dětmi (a více), zatímco na Slovensku učitelé častěji pracují se skupinou 2–5 dětí, a to v rámci třídy složené z většího počtu dětí (viz obr. 3.2). Je důležité si uvědomit, že struktura skupinové práce je odlišná a vysoké procento učitelů uvádějících práci se skupinou dvou až pěti dětí na Slovensku a v ČR nutně neznamená, že vyučují v takto malé skupince. Pravděpodobně preferují pomáhat dětem s přihlédnutím k jejich individuálním potřebám, zatímco si zbytek dětí ve třídě hraje. To je zřejmé na obr. 3.3, který ukazuje, že průměrný počet dětí ve třídě je ve Velké Británii a na Slovensku 20, zatímco v České republice 26. Tento obrázek také ukazuje zastoupení dětí, které učitelé označují za sociálně či kulturně znevýhodněné.

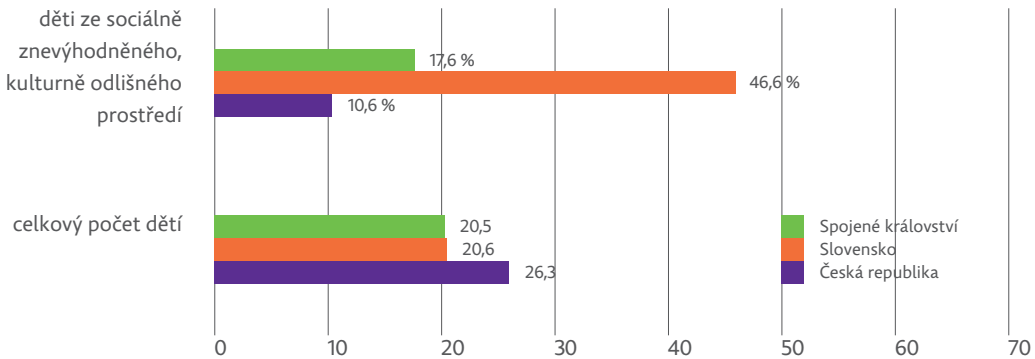
Obr. 3.2: Velikost skupiny, s níž učitelé pracují

V jak velkých skupinách s dětmi nejčastěji pracujete?



Obr. 3.3: Velikost třídy a procento sociálně znevýhodněných či kulturně odlišných dětí

Průměrný celkový počet dětí a průměrný počet dětí ze sociálně znevýhodněného, kulturně odlišného prostředí

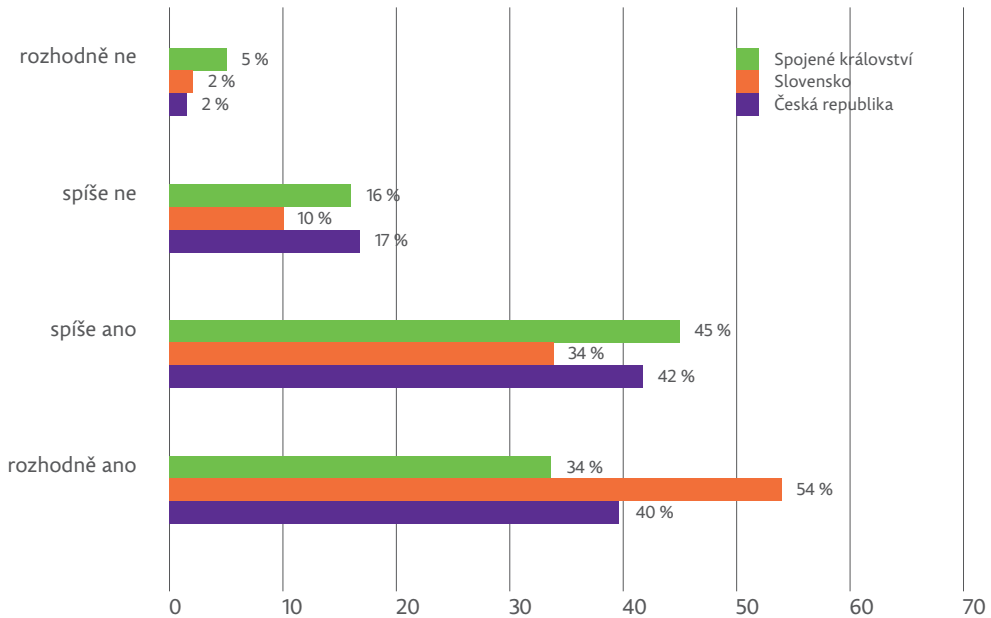


Evidentní rozdíl v zastoupení dětí ze sociálně znevýhodněného či kulturně odlišného prostředí neukazuje realitu v dané zemi, spíše odráží situaci v jednotlivých zařízeních předškolní péče zapojených do výzkumu. Většina sledovaných školek na Slovensku se nacházela v chudých a sociálně vyloučených oblastech okolo Žiaru nad Hronom, kde působí partnerská organizace.

Po otázkách mířících na popis profesního pozadí učitelů a jejich třídy identifikoval dotazník tři hlavní problémy, jimž učitelé ve své práci každý den čelí. Prvním problémem je větší náročnost práce s dětmi se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH) (obr. 3.4). Potýká se s ním většina respondentů. Ti také zmiňují jako prioritní oblasti, které je třeba zlepšit, nedostatek pedagogických asistentů ve třídách a nedostatek individualizovaného přístupu v učení. Řada respondentů učí skupinu o více než deseti dětech (někteří dokonce více než 20), což jim velmi znesnadňuje možnost soustředit se na jednotlivé děti individuálně, přestože tyto děti vyžadují vysokou míru pozornosti.

Obr. 3.4: Náročnost práce s dětmi se SPUCH

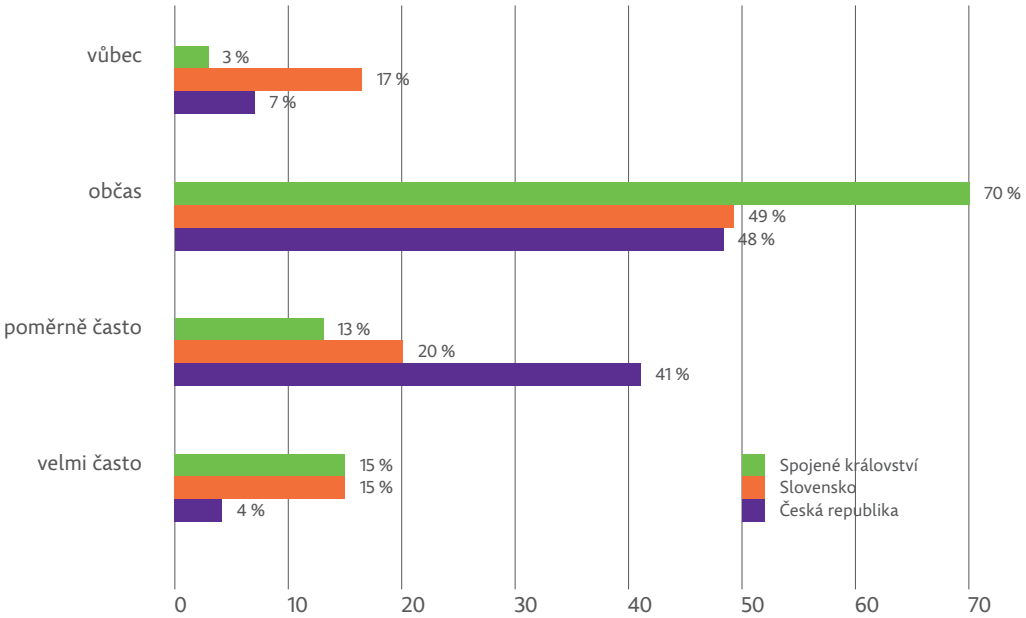
Klade na Vás práce s dětmi s výše zmíněnými specifickými potřebami zvýšené nároky?



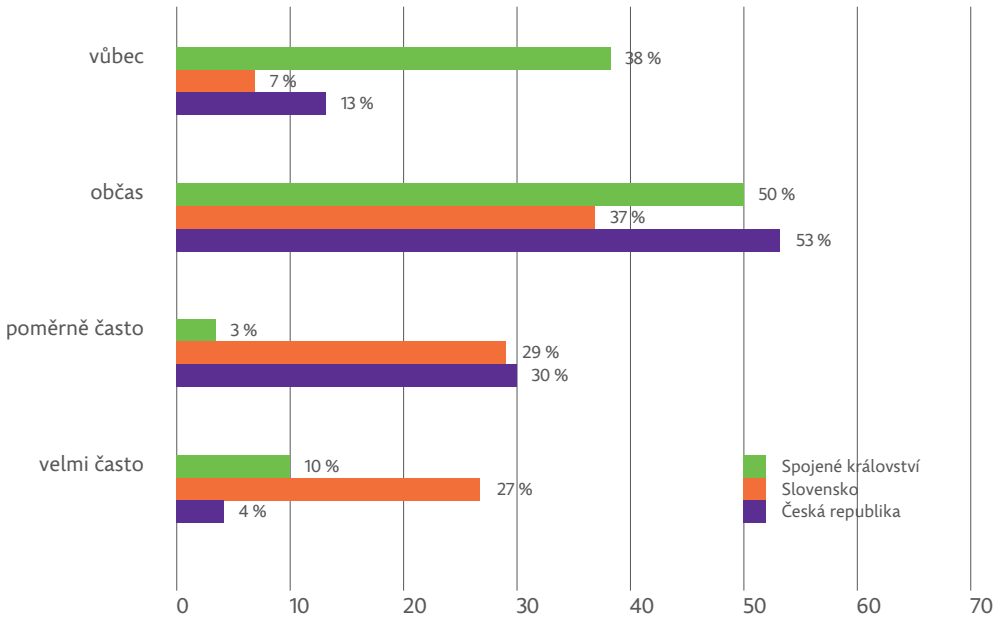
Druhým problémem bylo nežádoucí chování vykazované některými dětmi ve třídě. Přesněji se jednalo o agresi, emoční nestabilitu, šikanování a nedostatečnou hygienu (obr. 3.5). Většina respondentů uvádí emoční nestabilitu a známky agrese jako jevy pozorované u dětí příležitostně, někteří je evidují poměrně často či často. Takové děti postrádají nezbytnou emoční zralost a schopnost seberegulace, které by jim umožnily pochopit, co cítí, tak, aby samy dokázaly zvládnout a kontrolovat své (nežádoucí) chování. Projevy agrese nesvědčí o záměrném chování, spíše poukazují na neschopnost dětí zpracovávat vlastní pocity, rozpoznávat pocity druhých a řešit situace rozumným způsobem. Poslední zmiňovaný problém, nedostatečná hygiena, pravděpodobně vychází z nedostatečného důrazu na správnou hygienu v domácnostech dětí.

Obr. 3.5: Problémy s chováním u dětí

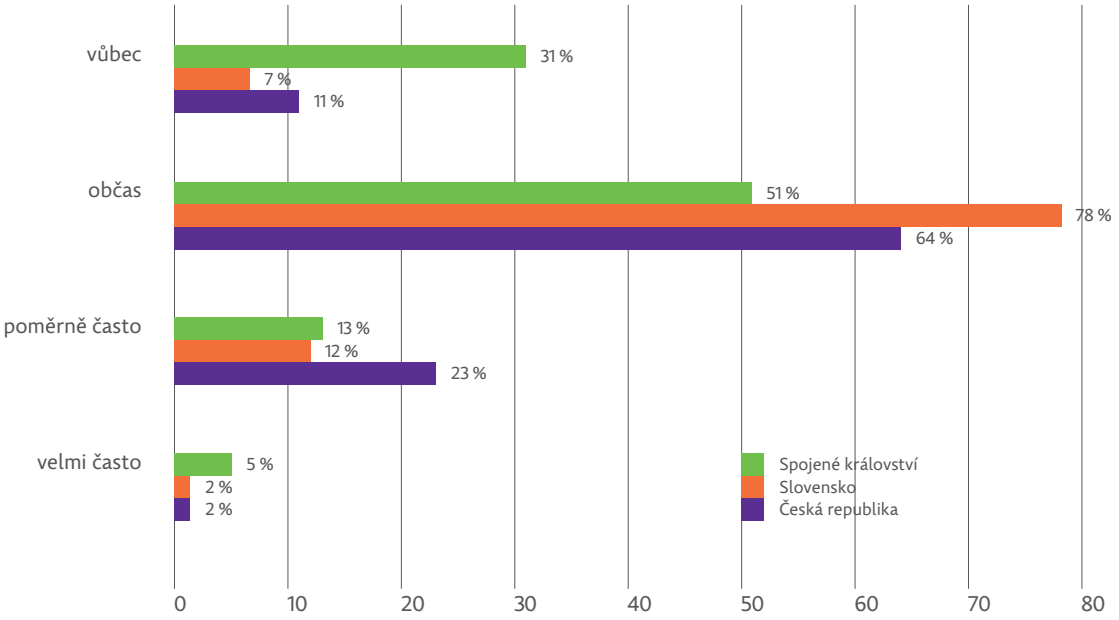
Projevy agresivity dítěte



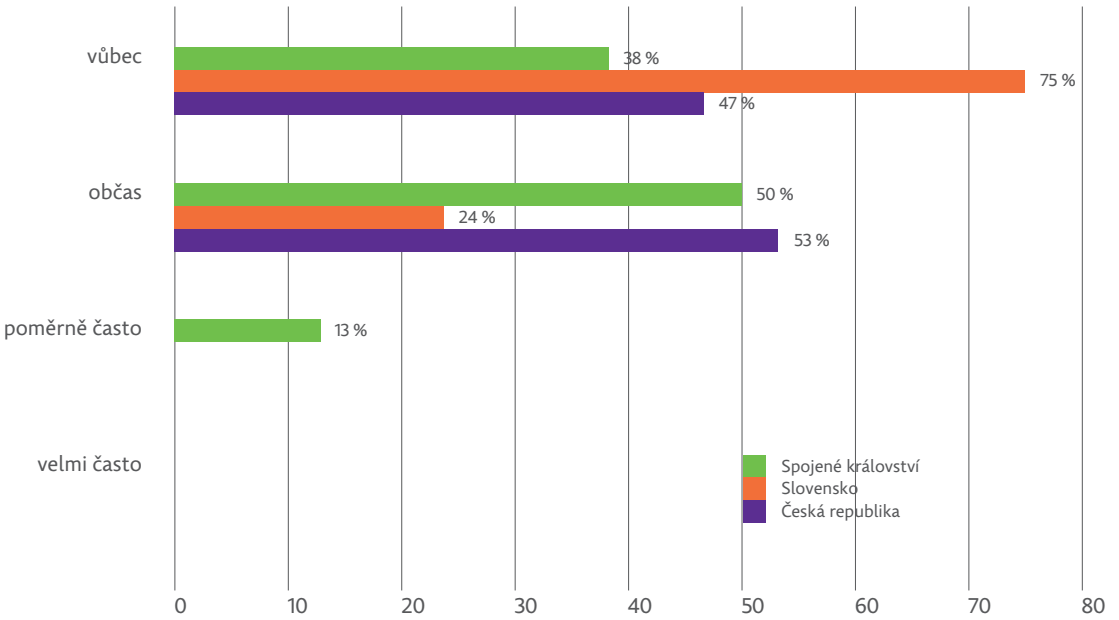
Absence základních dovedností v oblasti hygieny



Projevy emoční nestability, potíže v ovládání vlastních pocitů u dítěte



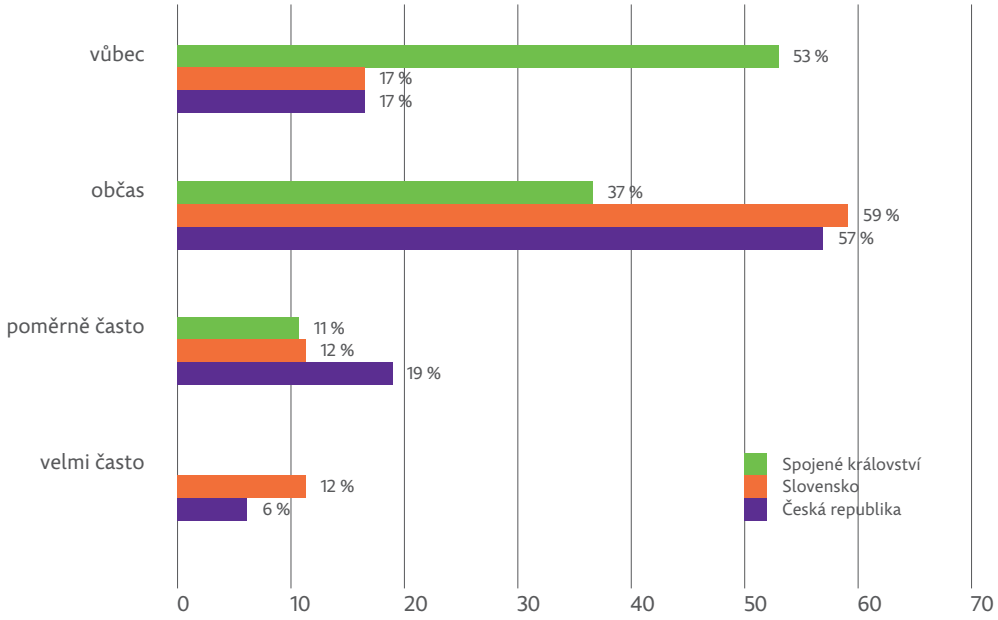
Šikana dítěte dětmi



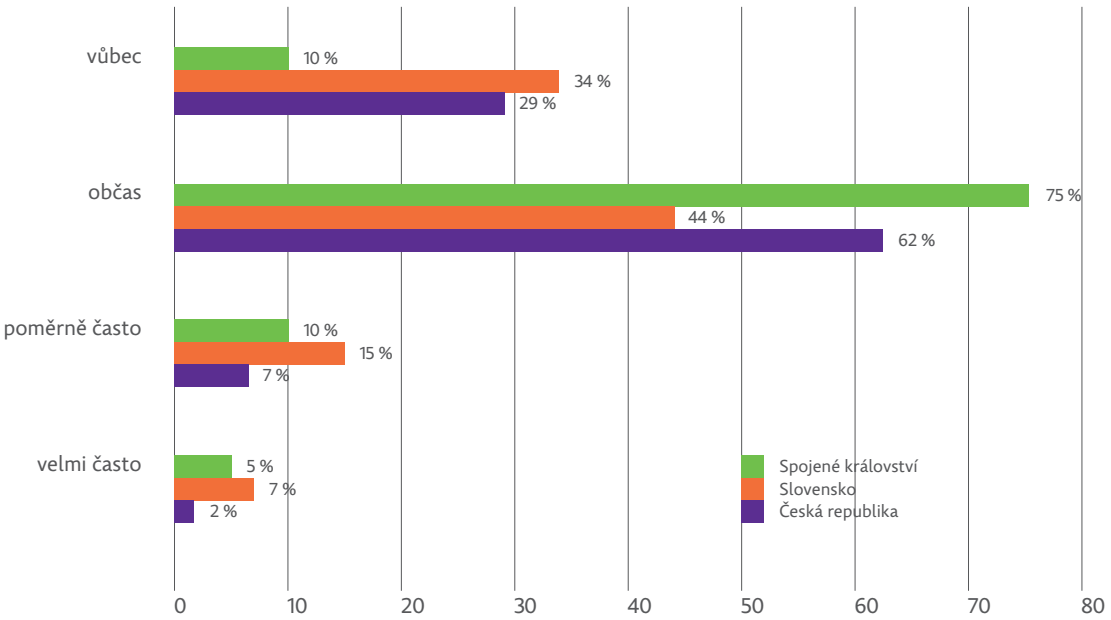
Třetím identifikovaným problémem je odlišný pohled na vzdělávání a dobré chování, jemuž jsou děti vystaveny doma. Tato odlišnost v přístupu ke vzdělávání může vést k dalším problémům, jako například k časté absenci dítěte ve třídě či k obtížím v komunikaci s rodiči a k jejich nezájmu (obr. 3.6).

Obr. 3.6: Docházka dětí a zapojení rodičů

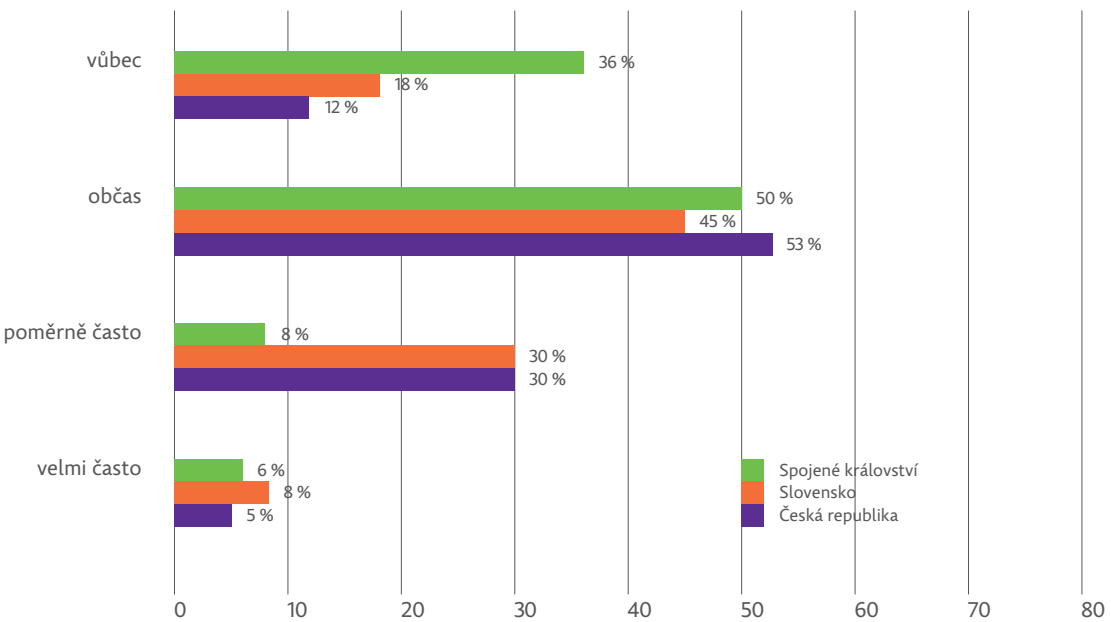
Častá absence dětí (nízká docházka)



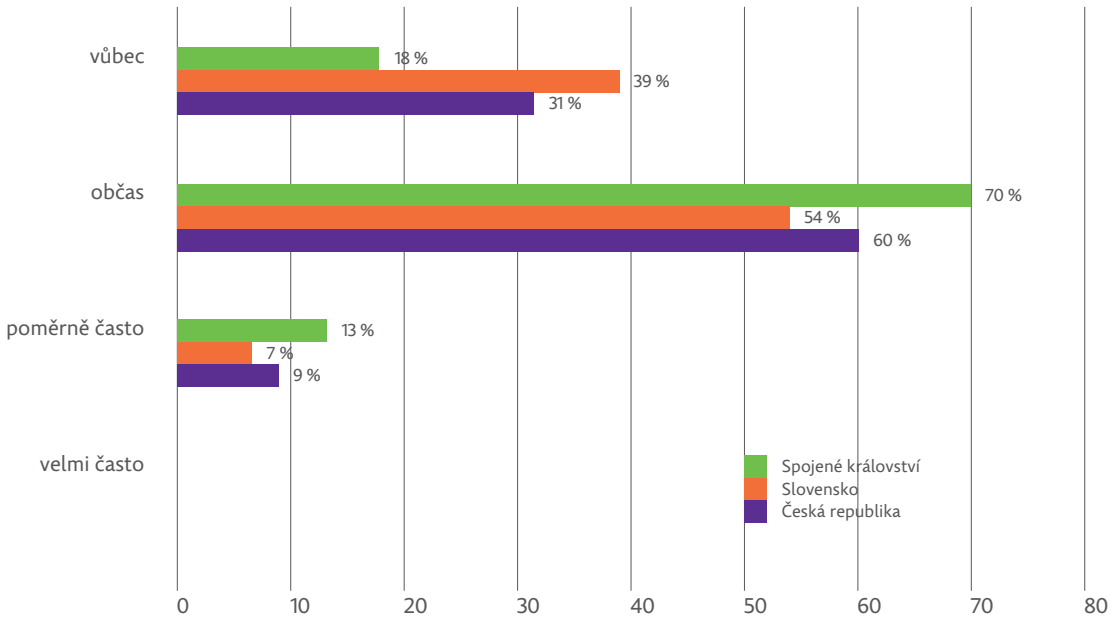
Nezájem rodičů



Odlišné pojetí výchovy dětí ze strany rodičů



Problémy v navazování kontaktů s rodiči

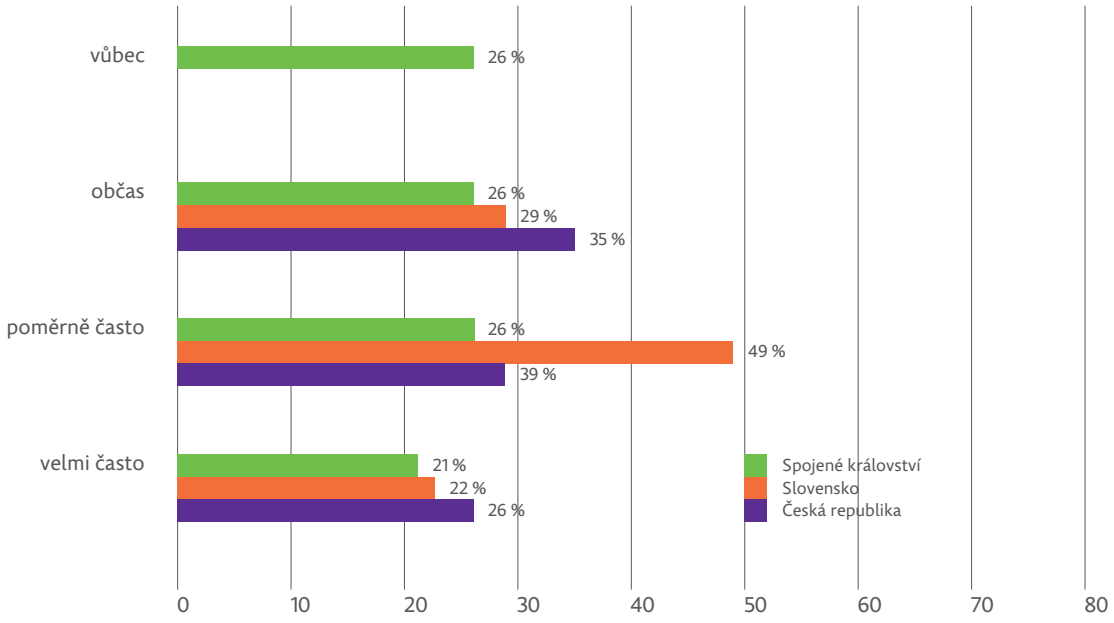


Dalším důkazem těchto problémů je značné množství respondentů, kteří uvádějí, že děti si z domova do školy přinášejí nevhodné návyky, stejně jako i množství těch, kteří v komunikaci s dětmi přiznávají problémy s jazykovou bariérou (Obr. 3.7).

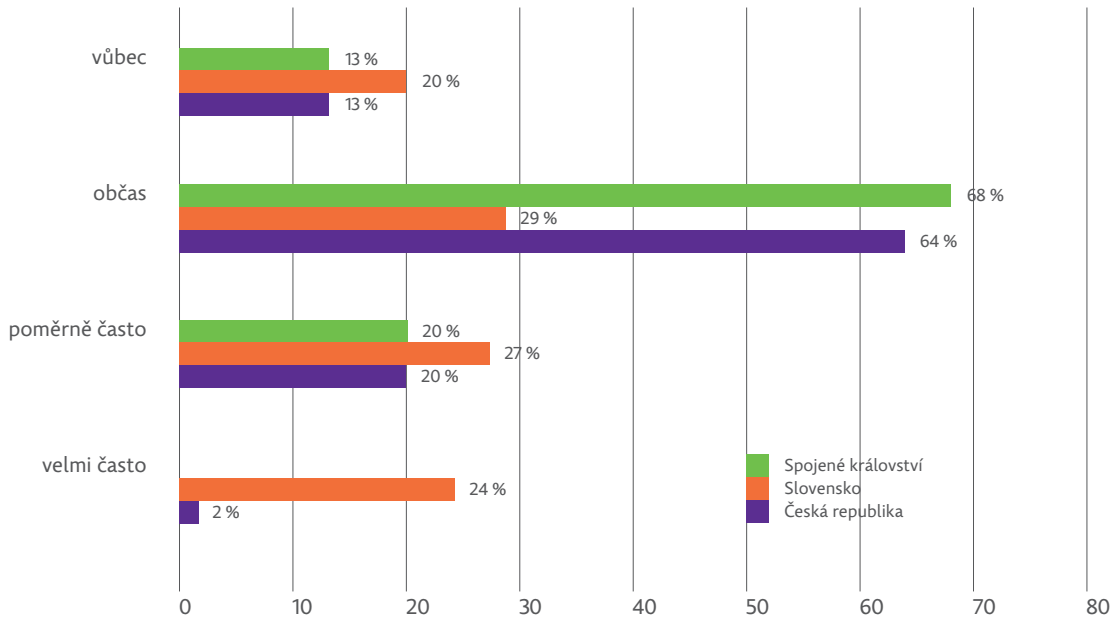
↓

Obr. 3.7: Špatné návyky a jazyková bariéra

Dítě s nevhodnými návyky z rodin



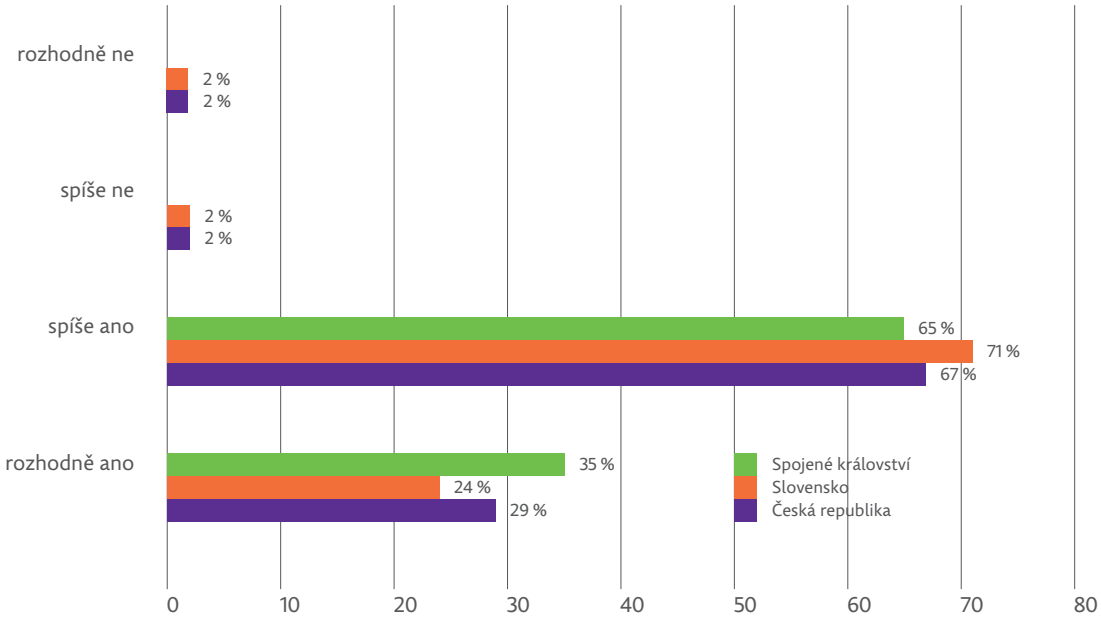
Jazyková bariéra v komunikaci s dítětem



Tématem, na něž se průzkum také zaměřil, byla spolupráce s rodiči, která byla povětšinou označena respondenty jako dobrá (obr. 3.8).

Obr. 3.8: Je spolupráce s rodiči dobrá?

Hodnotil(a) byste spolupráci s rodiči dětí z Vaší třídy (MŠ) jako dobrou?

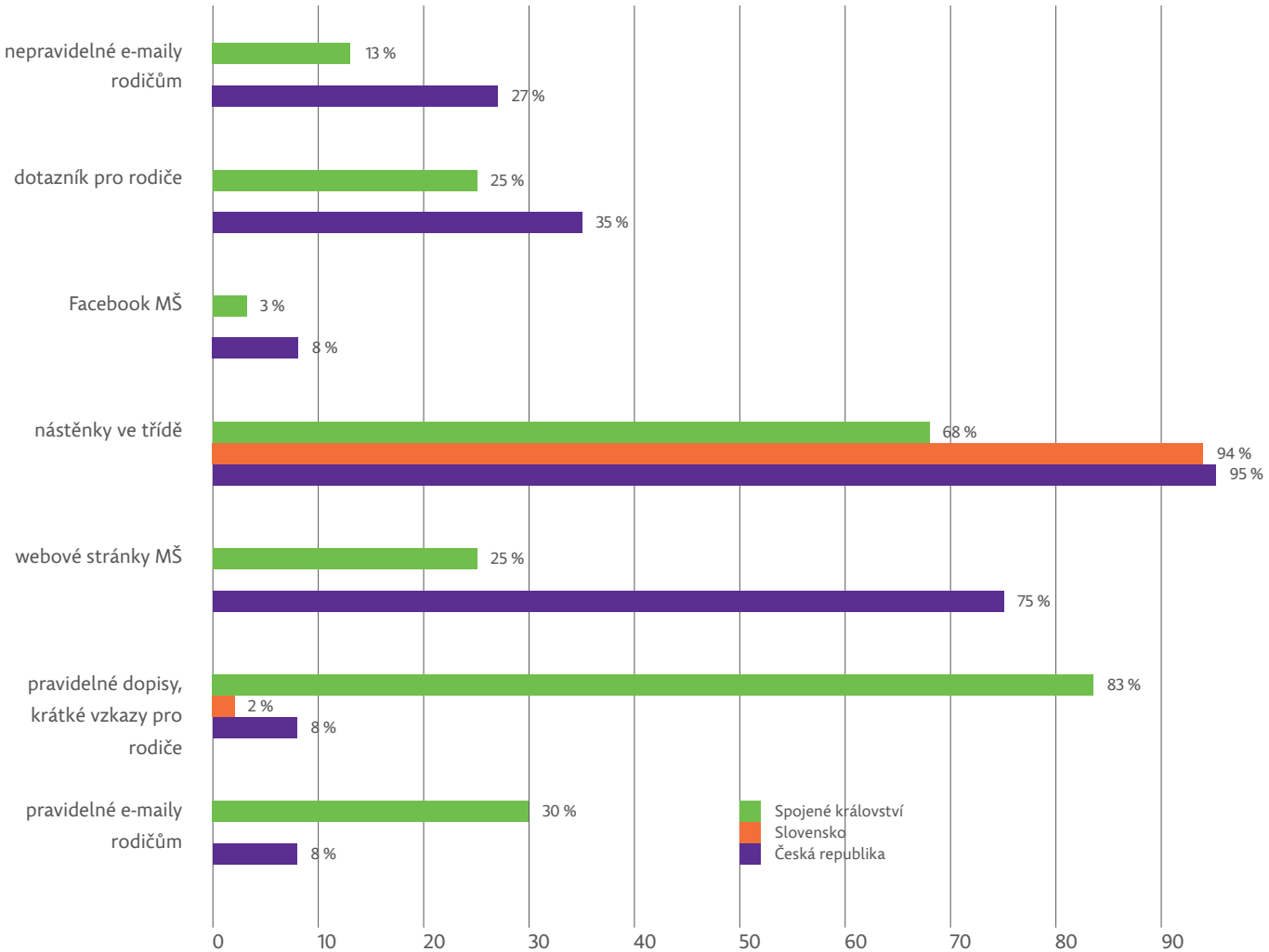


Zdá se, že z hlediska spolupráce s rodiči jsou nejvíce optimisticky naladěni respondenti z Velké Británie, zatímco na Slovensku a v České republice byla patrná slabší spolupráce a neschopnost učitelů naplnit očekávání rodičů ohledně vzdělávání dětí. K této nedostatečné komunikaci přispívají samotné způsoby komunikace: v ČR a na Slovensku používá 94–95 % učitelů jako hlavní nástroj komunikace nástěnku ve škole, zatímco ve Velké Británii probíhá většina komunikace formou pravidelných dopisů a individuálních vzkazů rodičům. 75 % českých učitelů používá ke sdílení informací webové stránky, avšak neposílá rodičům emaily. Ve Velké Británii pravidelně rodičům zasílá emaily 30 % učitelů (obr. 3.9).

↓

Obr. 3.9: Komunikační kanály v komunikaci s rodiči

Které z následujících komunikačních kanálů využíváte pro komunikaci s rodiči ve vaší MŠ?

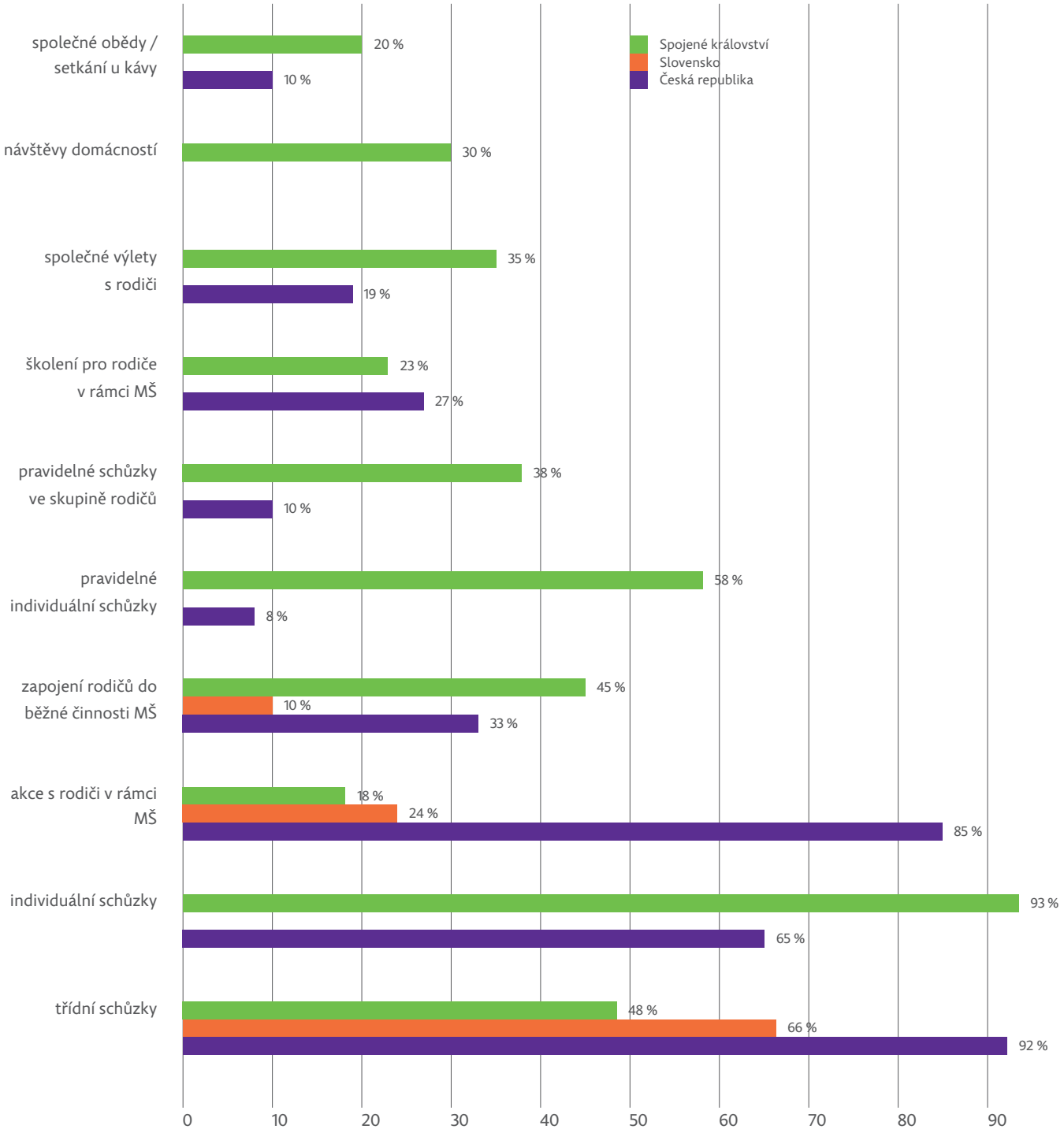


Aktivity, které učitelé používají, aby rodiče více zapojili, se v jednotlivých zemích liší a do značné míry vycházejí z lokálních legislativních opatření a dostupných zdrojů. Většina českých a slovenských učitelů a pracovníků předškolních zařízení organizuje pravidelná setkání s rodiči – třídní schůzky, na nichž rodičům předávají informace týkající se především organizačních záležitostí. Druhou nejčastější komunikační cestou uváděnou českými učiteli jsou tematická odpoledne ve školce s rodiči. Většinou se vztahují ke kreativním aktivitám a hudebním vystoupení dětí. 65 % učitelů a pracovníků předškolních zařízení v České republice organizuje individuální setkání s rodiči. Na Slovensku k takovým setkáním nedochází. Naopak ve Velké Británii jsou individuální setkání s jednotlivými rodiči nejběžnější formou komunikace. Rodiče se také poměrně běžně zapojují do každodenních aktivit (jako dobrovolníci) a některé školky pořádají setkání rodičovských skupin. Ve Velké Británii je také běžné provádět návštěvy v domácnostech, především tam, kde žijí malé děti. Tento krok v České republice i na Slovensku kulturně neakceptovatelný. Kompletní výčet aktivit je prezentován na obrázku 3.10.

↓

Obr. 3.10: Aktivity ke zvýšení zapojení rodičů

Které z následujících aktivit zaměřených na spolupráci s rodiči realizujete ve vaší MŠ?



Učitelé ve všech třech sledovaných zemích se shodli, že chtějí-li povzbudit rodiče ke spolupráci, je důležité používat specifické nástroje k jejich zapojení do předškolních aktivit, organizovat osobní setkání a také s nimi komunikovat prostřednictvím emailů a dopisů. Na Slovensku uváděli učitelé a zaměstnanci předškolních zařízení poměrně běžnou praktiku, ačkoli ne zcela zdvořilou, že se snaží rodiče „odchytit“ na chodbě školky. Ve Velké Británii se učitelé spíše snaží rodiče zvát na setkání rodičovských skupin nebo si s nimi domluvit osobní schůzku.

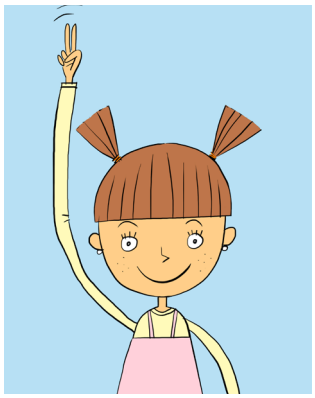
4 | Inkluzivní metody v zařízeních předškolní péče

Vzhledem k výše zmíněnému institucionálnímu kontextu a uvedeným problémům bylo záměrem projektu navrhnout a implementovat sadu metod a příkladů dobré praxe, které ve sledovaných zemích podpoří profesní rozvoj učitelů předškolní péče. Metody zde prezentované jsou z velké části inspirovány americkým programem The Incredible Years® (Webster -Stratton, 2011), který je v praxi realizován a intenzivně zkoumán v partnerské organizaci CEBEI ve Walesu. Druhým zdrojem inspirace byl program Tiny Signers, vyvinutý stejnojmennou britskou partnerskou organizací. Program The Incredible Years je komplexní a velmi dobře strukturovaný: zahrnuje části určené učitelům, dětem i rodičům. Sada programů je více než 30 let intenzivně testována a evaluována v řadě studií, v různých kontextech a různých zemích. Celý program a jeho výstupy jsou příliš obsáhlé na to, aby je bylo možno jednoduše shrnout. Dokument je však dostupný na webu www.incredibleyears.com. Testování v různých místech prokázalo schopnost programu dosahovat pozitivních efektů jak v rozvinutých, tak v rozvojových zemích (Baker-Henningham et al., 2009). Tyto programy jsou efektivnější než kombinace různých programů (Taylor et al., 1998). Testování také prokázalo snížení počtu problémů v oblasti chování dětí a pozitivně byla hodnocena také ekonomická návratnost investic (O'Neill et al., 2013). Programy pomáhají dětem se specifickými poruchami učení, včetně ADHD (Azevedo et al., 2014). Programy a metody The Incredible Years pro učitele a děti prokázaly účinnost v oblasti vedení třídy a zvládání problematického chování dětí a jejich emočních potíží (Hutchings et al., 2013). Přínos se potvrdil i u znevýhodněných dětí, u nichž došlo ke snížení výskytu problematického chování i ke zlepšení rodičovského přístupu a duševního zdraví (Hutchings et al., 2007; Hartman et al., 2002).

Program Tiny Signers, zaměřený na znakovou řeč, byl v rámci testování hodnocen jako vhodný nástroj pro zvládání řízení třídy. Problému s nedostatečnou kapacitou předškolních zařízení nelze čelit pomocí výukových metod (to by vyžadovalo větší nároky na množství personálu ve třídě), avšak vhodné zvládání třídy může snížit potřebu dalších učitelů ve třídě. Program Tiny Signers využívá základů britského znakového jazyka, aby učitele a děti učil komunikovat prostřednictvím znaků. Neznamená to, že by učitelé s dětmi méně hovořili: znakování je využíváno v součinnosti s mluveným slovem. Znakování dokáže dobře získat a udržet pozornost dětí (Felzer, 2000) a dětem s jazykovou bariérou usnadňuje komunikaci, stejně jako těm, které mají v této oblasti zdravotní omezení. Další hodnocení například poukazují na zlepšení výsledků IQ testů u dětí ve věku osmi let, které byly od útlého věku vystaveny znakování (Acredolo & Goodwyn, 2000). Zlepšily se také jazykové dovednosti dětí Goodwyn et al., 2000) a jejich emoční rozvoj, především pokud znakování využívali jako nástroj komunikace s dítětem také jejich rodiče (Vallotton, 2012). Program Tiny Signers je tak vhodným doplňkem k programu Incredible Years, neboť jej doplňuje v zaměření na inkluzi a usnadnění komunikace dětem, které například plně neovládají jazyk či mají zdravotní handicap.

Učitelé předškolních zařízení, kteří byli zapojeni do projektu, byli proškoleni v nových metodách a přístupech inspirovaných programy Incredible Years a Tiny Signers tak, aby lépe zvládali obtíže, jimž ve své praxi čelí. Je důležité poznamenat, že nelze identifikovat jednu jedinou vymezenou metodiku jako „tu správnou" a tuto naučit všechny zapojené učite-

le. Projekt tak především umožnil zapojeným učitelům vést dialog s kvalifikovanými experty, během něhož každý mohl uvést vlastní problémy a náhledy. I přes to je možné pro ilustraci uvést některé z aktivit, které byly v rámci příkladů dobré praxe učitelům zprostředovány. Tyto lze rozdělit do pěti kategorií: respektování pravidel, agrese a sebekontrola, utváření vztahů, znakování a spolupráce s rodiči.



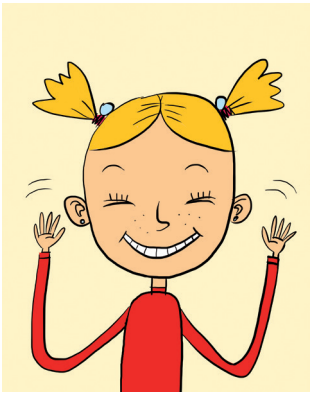
4.1 Respektování pravidel

Příklad aktivity: Na co bychom neměli zapomínat
Organizace: Smíšené skupiny (4–6 dětí) a diskuse pro celou třídu
Obtížnost: Střední až vyšší
Materiál: Pastelky, voskovky a (barevné) papíry na kreslení

Děti jsou rozděleny do skupin, v nichž spolu diskutují o pravidlech, která by chtěly mít vyvěšená ve třídě. Nakreslí jednotlivá pravidla jako jednoduché piktogramy – například pravidlo tichého hovoru mohou znázornit zdviženým prstem před pusou. Učitel poskytuje vedení, asistenci a v úvodní fázi pomáhá s příklady pravidel. Děti by však samy měly přicházet s pravidly, aby se s nimi lépe identifikovaly. Pravidla by vždy měla být formulována pozitivně, bez užití negativních slov (zákazů) – například pravidlo „ve třídě neběháme“ by se mělo změnit na „ve třídě chodíme pomalu“. Pro usnadnění lze použít kousky papíru, které jsou buď zelené (pozitivní chování, jako například uklízet po sobě nebo hlásit se, chci-li něco říct) nebo červené (negativní chování, jako je praní se či křik). Učitel poté spolu s dětmi debatuje o tom, která pravidla jsou dobrá a která nikoliv. Nakonec společně sestaví sadu pravidel, která by měla platit pro každého ve třídě. Debata by měla také zahrnovat otázku, proč se děti chovají určitým způsobem a jaké důsledky má porušení pravidel. O pravidlech, která mají být přijata, je také možno hlasovat.

Příklady pravidel: Navzájem si pomáháme; naslouchám si; jsme k sobě milí; když někdo mluví, naslouchám mu; používáme kamarádská slova; před jídlem si myjeme ruce; venku chodíme ve dvojicích; poslouchám učitele/ku; ráno učitelku a děti zdravíme potřesením ruky; uklízíme po sobě; po hraní si uklidíme hračky.

Přínosy: Děti se učí diskutovat a dohodnout se jako skupina na pravidlech, pravidla se jim kreslením a procvičováním snadněji internalizují. Pokud dítě poruší pravidla, obrázek by mu měl pomoci vysvětlit, proč jeho chování nebylo hezké či správné.



4.2 Agrese a sebekontrola

Příklad aktivity: Jak se dnes cítím?
Organizace: Skupina (8–10 dětí)
Obtížnost: Střední

Děti sedí v kruhu a jsou požádány, aby použitím vlastních prstů ohodnotily, jak se dnes cítí (10 znamená velmi šťastný, žádný zvednutý prst znamená velmi smutný). To dětem pomůže chápat vlastní pocity a učiteli i jim samotným to poskytne možnost, aby potěšily ty, kteří se necítí dobře.

Alternativa 1: Ve třídě je zřízen „strom pocitů“ a děti na něj každé ráno umístí ke své značce či fotografii obrázek „smajlíka“ (strom může mít „jablka“, tedy značky, které reprezentují každé dítě). Škála „smajlíků“ může obsahovat tradiční zelenou, oranžovou a červenou, může však také zahrnovat nálady jako smutek, vztek apod.

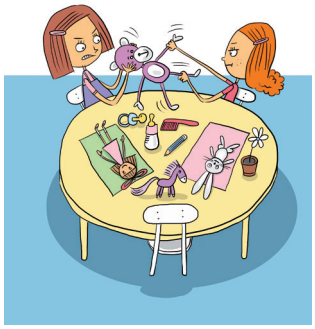
Materiály: Nástěnka se stromem a značky či fotografie dětí, „smajlíci“ (kartičky).

Přínosy: Malé děti často nevyjadřují své pocity, ale je velmi důležité si uvědomit, že jsou do značné míry ovlivňovány tím, co se děje v jejich životě mimo školu. Ostatní děti, ale především učitelé, musí vnímat nálady a problémy, které si děti do školy přinášejí z domova, chtějí-li dětem pomoci.

Alternativa 2: Učitel ve třídě zřídí nástěnku pocitů. Ta na sobě má tři základní pocity: šťastný/spokojený, smutný a rozzlobený. Děti ráno připíchnou svoji značku či fotografii do jedné ze tří kategorií a během dne mohou její pozici změnit v závislosti na tom, jak se mění jejich nálada.

Materiály: Nástěnka pocitů (může to být běžná nástěnka se třemi velkými papíry tří barev). Značky či fotografie všech dětí.

Přínosy: Děti lépe porozumí vlastním pocitům a tím, jak spolu s ostatními sledují změnu nálad, začínají chápat, co určité pocity způsobuje.



4.3 Utváření vztahů

Příklad aktivity: Chci tě lépe poznat
Organizace: Celá třída
Obtížnost: Střední
Materiály: Míček (oblíbená hračka každého z dětí)

Tuto aktivitu je nejvhodnější použít na začátku dne pro zahřátí před následující sociální interakcí. Děti sedí s učitelem v kruhu a podávají si míček. Kdo dostane míček, musí říct něco o sobě: nejen jméno, ale například oblíbenou barvu, oblíbenou hračku či jakékoliv jiné téma, které koho napadne. Děti také mohou vždy při předávání míčku říci něco hezkého o tom, komu míček dávají (dávám míček Lucce, protože mi včera půjčila hračku). Učitelé mohou tuto aktivitu použít k tomu, aby zapojili méně oblíbené děti tak, že jim míček předají a pozitivně se o nich vyjádří.

Alternativa: Dítě si vybere jednu ze svých oblíbených hraček a přinese si ji z domova (malou hračku), společně s rodiči si o hračce připraví krátké povídání (kde ji dostaly, co to je, proč ji mají rádi). Hračku pak představí ostatním ve školce. Poté si mohou děti hračky půjčit.

Přínosy: Dobrý informativní začátek dne. Děti lépe poznají své vrstevníky, lépe si budují vztahy ve třídě.

ahoj děti těší mě vidět vás

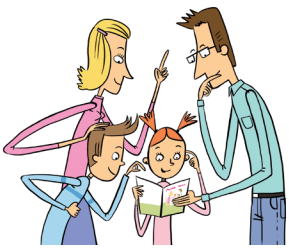
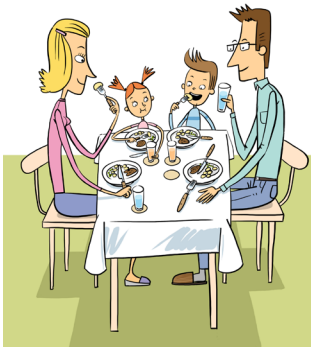
4.4 Znakování

Protože znakování nelze označit přímo za aktivitu, mělo by být integrováno do běžných třídních aktivit coby součást denní rutiny. Pro tento účel lze poskytnout několik příkladů znaků (další jsou jednoduše k dohledání on-line) a nastínit pozitiva a využití znakování. Zde je příklad znakování pozdravu dětí: „Ahoj děti, těší mě, že vás vidím."

Znakování lze použít pro zklidnění třídy a také ke zvýšení pozornosti dětí. Místo toho, aby učitel vysvětloval instrukce a překřikoval celou třídu, může začít znakovat a získat tak pozornost dětí. To mu umožní hovořit potichu, dokud všichni společně tiše neznakují. Učitel také může pomocí znakování komunikovat s dětmi, které nejsou blízko něj, aniž by křičel. Znakování tak lze použít v situacích, kdy je nevhodné mluvit nahlas – například v době spánku. Příklad: učitel čte příběh a děti, namísto aby vyrušovaly dotazem, zda mohou jít na toaletu, navážou oční kontakt a dotaz znakují.

Další možností použití znakování je zvládání emocí dětí. Znaky pro emoce mohou být dramatické a využívají hodně obličejových výrazů. Děti si je snadno oblíbí a emoce je tak vyjádřena zcela jasně a srozumitelně. Tím jedinci získávají alternativní způsob k vyjádření vlastních pocitů, takže například namísto toho, aby se začali prát, mohou své tělo použít k vyjádření dramatického znaku pro emoci vzteku, zloby či frustrace (mohou se tak vyjádřit fyzicky, avšak nedestruktivně).

Znakování je rovněž užitečné ve snaze pomoci dětem překonat určité vývojové výzvy. Dětem s vyjadřovacími problémy pomůže znakování zvýšit jejich komunikační dovednosti, a to aktivní i pasivní. Lze tak předcházet frustraci a problémům s chováním a zlepšuje se interakce mezi dětmi. Autistickým dětem, pro které je proces mluveného jazyka často obtížný, usnadňuje znakování komunikaci a znakováním lze podpořit také dávání pokynů či vysvětlování aktivit. Znakování je rovněž vhodné pro neposedné děti, protože zapojení smyslů jim pomůže zkoncentrovat se a zklidnit se.

4.5 Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči je, stejně jako znakování, něčím, co by mělo probíhat průběžně a nemůže být redukováno na pouhou „aktivitu“. Dobrý vztah s rodiči je klíčovou součástí pozitivní předškolní zkušenosti jak pro děti, tak i pro rodiče, a jeho budování je proto zásadní prioritou učitele. Překážky v komunikaci s rodiči mohou být různorodé, takže by si učitelé měli osvojit rovněž různorodé přístupy. Největší problémy často pramení z komunikace s rodiči sociálně a ekonomicky vyloučených dětí. Vytvořit a udržovat vztah s těmito rodiči může být pro učitele velkou výzvou.

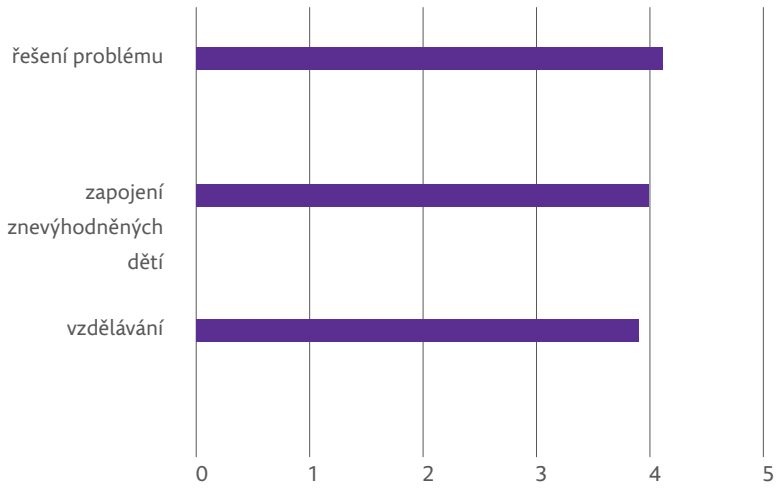
Příklady dobré praxe ukazují, že vhodnou cestou k těmto rodičům je spolupráce s profesionály z různých oblastí (sociální služby, vzdělávání, úřady práce apod.), kteří v ideálním případě nejrizikovější rodiny osobně navštíví. Spolupráce s těmito odborníky se doporučuje u rodin s dětmi v předškolním věku v nejvyšší možné míře, neboť mohou rodiče zapojit do procesu vzdělávání svých dětí a zvýšit tak zapojení samotných dětí v zařízeních předškolní péče. Spolupráce rovněž může vést k vytváření lepšího domácího prostředí, vhodnějšího pro podporu výchovy a vzdělávání dětí.

5 | Evaluace

Mezi sledovanými partnerskými zeměmi jsou výrazné rozdíly, stejně jako v rámci jednotlivých regionů daných zemí či dokonce mezi jednotlivými předškolními zařízeními. Je tak nesnadné označit jeden nástroj předškolního vzdělávání a péče jako ten správný. Učitelé pracují s různou strukturou třídy, což vyžaduje jejich pružnost ve volbě metod. Pokud je aktivita velmi odlišná od toho, na co jsou děti zvyklé, může to narušit harmonogram dne a reakce dětí nebude dobrá. Zkušenosti učitelů s novými metodami a technikami byly v průběhu 6 měsíců realizace aktivit v předškolních zařízeních hodnoceny formou dotazníkového šetření. To poskytuje informaci o tom, jak byly metody upraveny: například učitelé ve Velké Británii do své běžné praxe zapojili některé kroky týkající se chování dětí a zvládání třídy (při zpěvu, úklidu, hře, apod.); čeští učitelé v praxi dále využívají specifické aktivity na podporu sociálního a emočního rozvoje dětí (povídání si o pocitech, navazování nových kontaktů) – tedy aktivity, které byly v Británii již součástí kurikula. Vzhledem k tomuto faktu nebylo možné aktivity hodnotit individuálně a část tohoto projektu věnovaná evaluaci tedy zprostředkovává zkušenosti učitelů jako celku a analyzuje získanou zpětnou vazbu, kterou učitelé poskytli.

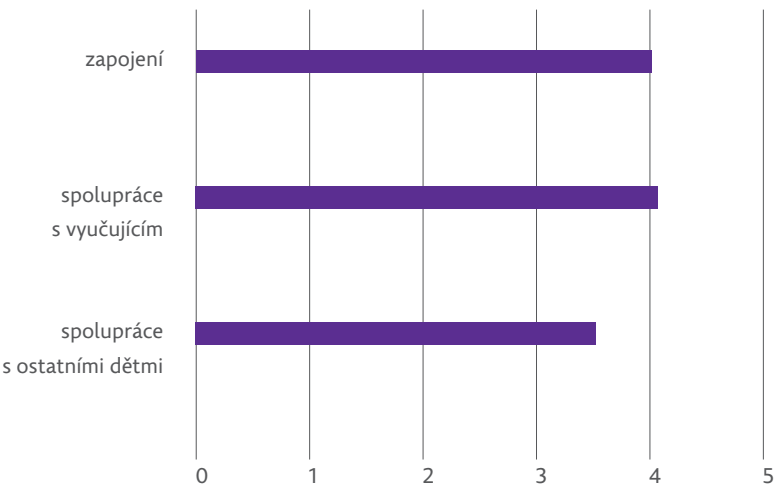
Evaluace aktivit vycházela z dotazníku vyplněného učiteli zapojenými do projektu: získáno bylo 35 dotazníků od učitelů z České republiky, 25 ze Slovenska a 55 z Velké Británie. Hodnocení spočívalo především ve škálovém označení různých aspektů aktivit na škále od jedné do pěti bodů, kde „pět“ značilo nejlepší výsledek (skvělé) a „jedna“ nejhorší (slabé). Hodnocení se týkalo především dvou hlavních relevantních aspektů. Prvním jsou samotné výstupy z aktivity (obr. 5.1), sledované třemi kritérii: řešení problému (agresivity dětí, problematického chování, apod.), zapojení znevýhodněných dětí a výstupy v oblasti výchovy a vzdělávání (rozvoj zapojených dětí). Obecně byla hodnocení všech tří kritérií dobrá (v průměru okolo 4), nejlépe hodnoceným aspektem bylo řešení problémů. Nejníže bylo hodnoceno kritérium výchovy a vzdělávání (3,88). V hodnocení se odráží množství aktivit, které bylo zaměřeno především na integraci dětí a lepší zvládání třídy. Tyto dva kroky, které v dlouhodobém měřítku vedou k lepším studijním výstupům dětí (kontrolované a inkluzivní prostředí umožňuje lepší vzdělávání všem dětem).

Obr. 5.1: Průměrné hodnocení výstupu sledovaných aktivit



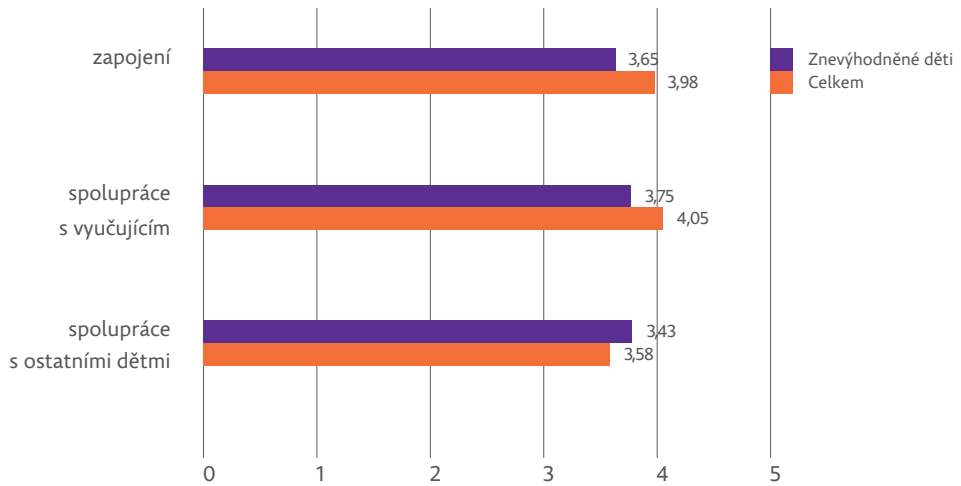
Druhá část evaluace hodnotila, jak se děti během vykonávání aktivit chovaly, jejich míru soustředění a zapojení, spolupráci s učitelem i s ostatními dětmi (obr. 5.2). I tato kritéria byla hodnocena velmi pozitivně, nejnižší hodnocení získala spolupráce s ostatními dětmi (3,58). Pokud si však uvědomíme, že vztahy mezi dětmi jsou jedním z největších problémů, s nimiž se v mateřských školách setkáváme, je úspěchem, že se hodnocení v tomto bodě dostalo nad průměr. Lepšího hodnocení se dostalo oblasti chování dětí a jeho zlepšení, ovšem implementační fáze projektu byla natolik krátká, že nelze hovořit o datech z dlouhodobého monitoringu.

Obr. 5.2: Chování dětí v průběhu aktivit



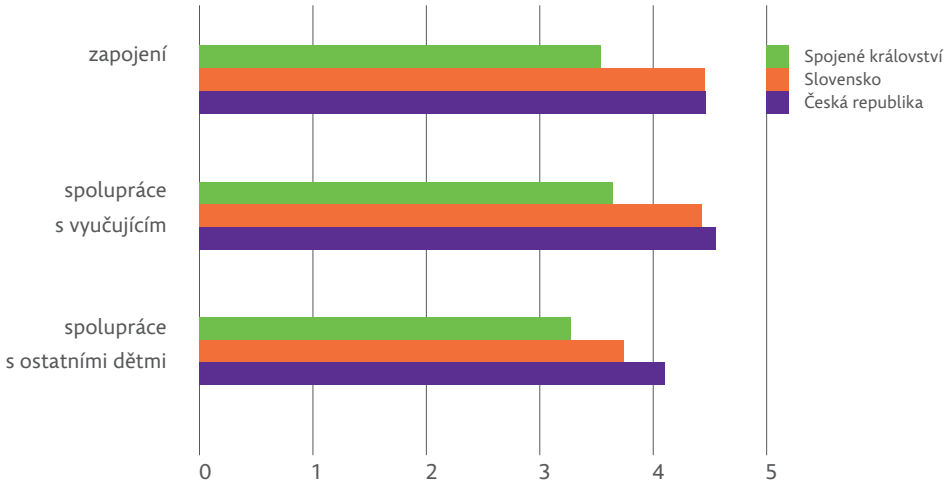
Pravděpodobně nejdůležitější výstup evaluace se týká chování (především znevýhodněných) dětí během jednotlivých aktivit (obr. 5.3). Podle pozorování učitelů se znevýhodněné děti projevovaly ve všech třech sledovaných kritériích hůře než ostatní děti. Rozdíl byl však malý, což naznačuje, že metody a aktivity projektu jsou inkluzivní povahy. Znevýhodněné děti mají obecně tendenci se méně zapojovat a méně spolupracovat než jejich vrstevníci. Toto kritérium by vyžadovalo (z hlediska validity) dlouhodobější sledování a evaluaci, což nebylo v rámci projektu možno realizovat. Rovněž chybí srovnání, protože před zahájením implementace aktivit projektu nebylo provedeno žádné vstupní hodnocení dětí.

Obr. 5.3: Chování znevýhodněných dětí během aktivit



Kritéria participace – spolupráce s učitelem a spolupráce s vrstevníky – lze také sledovat podle jednotlivých zemí (obr. 5.4). V tomto případě lze vypozorovat prezentované rozdíly napříč kritérii. Učitelé z České republiky se ohledně zlepšení chování dětí vyjadřovali nejpozitivněji, zatímco britští učitelé naopak (přestože metody hodnotili v průměru také dobře). Ukazuje se také, že spolupráce s ostatními dětmi zůstává nadále problematickou oblastí: v průměru byla v České republice hodnocena čtyřmi body. Na druhou stranu, s učitelem spolupracovaly a do aktivit se výborně zapojily děti právě v ČR a na Slovensku: hodnocení se zde pohybovala okolo 4,5 (mezi dobrým a skvělým). Je možné, že stávající britské inkluzivní metody dosáhly u dětí ve Velké Británii lepšího výchozího stavu, a proto byla zlepšení menší.

Obr. 5.4: Chování dětí během aktivit podle zemí



Čeští učitelé nejčastěji převzali aktivity, které se týkaly utváření a budování vztahů a rozvoje empatie zatímco na Slovensku se týkaly spíše porozumění emocím a jejich komunikaci. Ve Velké Británii se nejčastěji užívané aktivity zaměřovaly na zvládání problematického chování. Některé z aktivit byly hodnoceny pozitivně všude: jednalo se o aktivity typu chválení žádoucího chování, ignorování nežádoucího chování, vytváření třídních pravidel a různé formy hraní rolí (s podporou panenek či maňásků). Obtíže, které učitelé nejčastěji hlásili, se týkaly oblasti internalizace nových nástrojů zvládání třídy: například někteří z učitelů považovali za nesnadné ignorovat rušivé chování dětí, chválit děti za požadované chování a především během stresujících momentů měli tendenci vracet se ke svým starým návykům. Učitelé vnímali osobní změny způsobené novými metodami pozitivně. Zároveň si však uvědomovali, že jejich osvojení vyžaduje více času, obzvláště pokud by je měli učit své další kolegy. Někteří z pedagogů zastávali konzervativní pohled na výuku v předškolních zařízeních a nebyli vůbec nakloněni novým přístupům. Tento fakt je pro děti matoucí, protože jsou během dne konfrontovány s různými strategiemi a přístupy od různých učitelů.

Některé z aktivit prováděných v České republice byly nahrávány a analýza nahrávek odhalila, že čeští učitelé si ve fázi implementace projektových aktivit osvojili nové dovednosti, především tyto:

- Komentování a popisování aktivity dětí, aniž by se učitel přílišně dotazoval a navrhoval dětem různá řešení.
- Zacílená pochvala: přesnost, adresnost a konkrétnost ve chválení, vždy chválit za konkrétní počin, a to bezprostředně po něm.
- Učit děti chválit druhé: je nutno neustále opakovat, aby se to dětem zafixovalo.

- → Děkovat dětem: především za pomoc učiteli či sobě navzájem a za požadované pozitivní chování.
- → Diskuse s dětmi o tom, jaké jsou důsledky různého chování a jaké pocity může různé chování vzbuzovat. (Jak by ses cítil/a v určité situaci?)
- → Používání nových aktivit prezentovaných v rámci projektu, tak, aby se děti dobře bavily a lépe si osvojili požadované koncepty.

Tyto nově osvojené dovednosti jsou příklady aktivit a metod prezentovaných projektem. Jak vidno, učitelé je snadno zapojili do své pedagogické praxe v relativně krátké době.

6 | Závěry a doporučení

Jak ukázaly výstupy projektu, jednotlivé země do něj zapojené se liší svou institucionální strukturou, národními strategiemi, věkem dětí v předškolní péči i problémy, s nimiž se učitelé setkávají. Přesto je motivace ke zlepšení kvality předškolní péče a jejímu směřování k inluzi stejná: rozvíjet efektivním způsobem lidský kapitál dětí, aby se mohly zapojit do národních ekonomik založených na vzdělání, pěstovat rovnost a poskytovat každému dítěti stejnou příležitost, aby mohlo ve svém životě uspět. Zařízení předškolní péče ve čtyřech sledovaných zemích se zaměřují na konkrétní příčiny vyloučení dětí ze sociálně či kulturně znevýhodněného prostředí. Tyto determinanty se v jednotlivých zemích příliš neliší a národní politická opatření a strategie usilují o stejný cíl.

Problémy, s nimiž se učitelé ve sledovaných zemích setkávají, jsou mírně odlišné. Některé byly hojněji uváděny v ČR či na Slovensku, jako například nedostatečná hygiena, odlišný pohled na vzdělání a jeho důležitost v rodinách či vysoká absence dětí v mateřských školách. S těmito problémy se učitelé ve Velké Británii setkávali v menší míře, stejně jako méně vyjadřovali potřebu početně posílit personál v mateřských školách či zavést individuálnější přístup k dětem. Britští učitelé také hodnotili inkluzivní aktivity spíše neutrálně, protože britské kurikulum je již mnohem více inkluzivního charakteru. Jejich čeští a slovenští kolegové byli v tomto hodnocení spíše pozitivní. Pedagogové ve všech zemích nicméně uváděli všechny tři hlavní problémy, které byly v rámci projektu identifikovány: kapacita, problémy s chováním a zapojení rodičů. Tyto problémy možná nejsou těmi nejzásadnějšími, avšak ve všech zemích jsou vnímány jako důležité a nabízí se zde prostor pro zlepšení.

Metody, na něž se tento projekt zaměřil, vycházejí z dlouhodobě empiricky ověřovaných programů, které se prokázaly jako efektivní v různých kontextech a při řešení různých specifických problémů v partnerských zemích. Fakt, že aktivity byly ve všech sledovaných zemích hodnoceny pozitivně, svědčí o jejich použitelnosti. I tak je však třeba mít na paměti limity projektového hodnocení: do závěrečného hodnocení nebyli zahrnuti všichni učitelé a pouze malá část předškolních zařízení byla zapojena do všech projektových aktivit (školení učitelů, aplikace nových metod, monitoring), částečně z důvodů časových a finančních. Aby bylo možno demonstrovat jasné přínosy zvolených metod pro chování dětí a jejich emoční a sociální rozvoj, bylo by třeba realizovat také vstupní hodnocení. Samotná hodnocení učitelů lze také vnímat jako subjektivní. Nejvhodnější metodou by byl kontrolovaný náhodný test a poloexperimentální studie (provedená nezávislými odborníky), která by zahrnovala posouzení sociálních a studijních dovedností dětí.

Cílem tohoto projektu bylo učinit krok k další, rozsáhlejší, evaluaci a implementaci opatření pro předškolní péči v národním kontextu v České republice, na Slovensku, v Anglii a Walesu. Projekt sledoval, zda čtyři zapojené země sdílejí stejné problémy a jestli těmto problémům lze čelit pomocí empiricky osvědčených metod. Takové metody byly v praxi v určitém rozsahu otestovány a evaluovány ve velké Británii a Walesu, kvůli národním specifikům (decentralizovaná struktura školství, národní kurikulum) však nikoliv v České republice

a na Slovensku. Přestože byl tento pilotní projekt snahou o poukázání na nové strategie, měl i konkrétní dopad na jednotlivé učitele a jejich žáky. Řada pedagogů byla proškolena podle kvalitních a ověřených metodik a nezbývá než doufat, že získané poznatky a dovednosti zapojí do své práce a budou je sdílet s kolegy.

Acredolo, L., & Goodwyn, S. (2000). The long-term impact of symbolic gesturing during infancy on IQ at age 8. In International conference on infant studies, Brighton, UK.

Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: are children's and mothers' effects sustained over time?. European child & adolescent psychiatry, 23(6), 437–450.

Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C., & Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. Child: care, health and development, 35(5), 624–631.

Battistich, V., Schaps, E. & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention in students „connectiveness" to school and social adjustment during middle school. The Journal of Primary Prevention 24, 243–262.

Barnett, S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. The Future of Children, 5(3), 25–50

Barnett, S. (1996). Lives in the balance: Age-27 benefit-cost analysis of the HighScope Perry Preschool Program. HighScope Press.

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. Early Childhood Research Quarterly 25(2): 140–165.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom Problem Behavior and Teacher -child Relationships in Kindergarten: The Moderating Role of the Classroom Climate. Journal of School Psychology, 46, 367–391.

Carneiro, P. & Heckman, J. (2003). Human Capital Policy. in ed. Heckman, J. & Krueger, A., Inequality in America. MIT Press

CoRe. (2011). Competences Requirements in Early Childhood Education and care (Study for the European Commission DG Education and Culture). Retrieved from http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf

Cuhne, F. & Heckman, J. (2007), ‚The Technology of Skill Formation', American Economic Review, 97 (2), 31–47.

Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. Handbook of the Economics of Education, 1, 697–812.

Dhuey, E. (2007). Who benefits from kindergarten? Evidence from the introduction of state subsidization (Job Market Paper). Santa Barbara, CA: Department of Economics, University of California.

Dhuey, E. (2011). Who benefits from kindergarten? Evidence from the introduction of state subsidization. Educational Evaluation and Policy Analysis, 33(1), 3–22.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. Sociology of Education 88(5). 233–249.

Esping-Andersen, G. (2015). Investing in Early Childhood. Revue Belge de Sécurité Sociale. vol.2015 (1) , pp. 99–112

European Commission (2008). Early Matter – Symposium Conclusions. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/symposium_en.pdf

European Commission. (2013). Towards Social Investment for Growth and Cohesion – Including Implementing the European Social Fund 2014–2020, COM (2013) 83 final, Brussels, 20.02.2013.

European Commission, (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe.

Eurydice. (2009a). Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities (p. 190). Brussels: EACEA, Eurydice. Retrieved from

Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. Journal of Educational Psychology, 94(2), 79–87.

Felzer, L. (2000). Research on how Signing helps hearing children learn to read. MBR Beginning Reading Program, California State University, Pomona.

Gottfredson, D.C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey: Journal of Research in Crime and Delinquency, 39, 3–35.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., Markman, J. M., & Rivkin, S. G. (2003). Does peer ability affect student achievement?. Journal of applied econometrics, 18(5), 527–544.

Harrison, L., Ungerer, J., & Smith, G. (2009). Child Care and Early Education in Australia (Social Policy Research Paper No. No. 40) (p. 222). Australia. Retrieved from http://www.fahcsia.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/sprp_40.pdf

Hartman, R.R., Stage, S., and Webster-Stratton, C., (2002). A growth curve analysis of parent training outcomes: examining the influence of child risk factors (inattention, impulsivity, and hyperactivity problems), parental and family risk factors. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 43(7) 388–398

Heckman J. & Stixrud J. & Urzua S., (2006). „The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior," Journal of Labor Economics, University of Chicago Press, vol. 24(3), pages 411–482, July

Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science, 312(5782), 1900–1902.

Hutchings, J., Martin-Forbes, P., Daley, D., & Williams, M.E. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. Journal of School Psychology, 51(5), 571–585. doi:10.1016/j.jsp. 2013.08.001

Hutchings, J., Bywater, T., Daley, D., Gardner, F., Whitaker, C.J., Jones, K., Eames, C., & Edwards, R.T. (2007). Parenting Intervention in Sure Start Services for Children at Risk of Developing Conduct Disorder: Pragmatic Randomised Controlled Trial. British Medical Journal, 334(7595), 678–684. doi:10.1136/bmj. 39126.620799.55

Hindman, A.H. Skibbe, L.E., Miller, A., & Zimmerman, M. (2010). Ecological context in early learning: Contributions of child, family, and classroom factors during Head Start, to literacy and mathematics growth through first grade. Early Childhood Research Quarterly, 25, 235–250.

Kruszewska, A. (2011). Dziecko 6-letnie na progu szkolnym – jego umiejętności społeczno-emocjonalne (6-years old child at entrance to the school – its social and emotional competences). In Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: badania, opinie, inspiracje. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Lazzari, A., & Vandenbroeck, M. (2012). Literature review on the participation of disadvantaged children and families in ECEC services in Europe. In Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies. DG EAC.

Nord, C. W., Lenon, J., & Liu, B. (1999). Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

O'Neill, D., McGilloway, S., Donnelly, M., Bywater, T., & Kelly, P. (2013). A cost-effectiveness analysis of the Incredible Years parenting programme in reducing childhood health inequalities. The European Journal of Health Economics, 14(1), 85–94.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. Child Development, 72(5), 1534–1553.

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., & Yazejian, N. (1999). The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go to School: Executive summary (p. 28). PG Child Development Center. Retrieved from http://www.fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy- briefs/NCEDL_CQO_executive_summary.pdf

Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcome. Early Childhood Research Quarterly, 28, 94–101.

Puma, M., Bell, S., Cook, R., & Heid, C. (2012). Third Grade Follow-up to the Head Start Impact Study-Final report, (OPRE Report) (p. 346). Office of Planning, Research and Evaluation Administration for Children and Families U.S. Department of Health and Human Services. Retrieved from http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/head_start_report.pdf

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I.-S., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). The Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children's Development and Progress in Key Stage 2: Social/behavioural outcomes in Year 5 (p. 63). London: IoEL. Retrieved from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.educ ation.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR828.pdf

Simonsen, M. (2005). Provision and costs of high quality day care and female employment. Unpublished paper, Department of Economics, Aarhus University (April).

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Blatchford, I.-S., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Preschool Education [EPPE] Project (Project Final Report) (p. 107). Retrieved from http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eppe%20final%20report%20 2004.pdf

Taylor, T. K., Schmidt, F., Pepler, D., & Hodgins, C. (1998). A comparison of eclectic treatment with Webster-Stratton's parents and children series in a children's mental health center: A randomized controlled trial. Behavior Therapy, 29(2), 221–240.

Vallotton, C. D. (2012). Infant signs as intervention? Promoting symbolic gestures for preverbal children in low-income families supports responsive parent–child relationships. Early Childhood Research Quarterly, 27(3), 401–415.

Verbist, G. (2016). Measuring social investment returns: do publicly provided services enhance social inclusion? In The Uses of Social Investment, ed. A. Hemerijck. Oxford: Oxford University Press

Webster-Stratton (2011) The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: Program Content, Methods, Research and Dissemination, 1980–2011. Seattle: Incredible Years

Webster-Stratton C., & Reid, M.J.(2004). Strengthening social and emotional competence in young children – The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. Journal of Infants and Young Children, 17 (2).

Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. (2004). Treating children with eraly-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training. Journal of Clinical Child and Adolescents Psychology, 33 (1), 105–124.

Webster-Stratton C., & Reid, M.J.(2008). Strengthening social and emotional competence in socioeconomically disadvantaged young children: Preschool and kindergarten school-based curricula. In W.H. Brown, S.L. Odom & S.R. McConnell (Eds.), Social competence of young children: Risk, disability, and intervention (pp.185–203) Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Zupancic, M., & Kavcic, T. (2006). The Age of Entry into High-Quality Preschool, Child and Family Factors, and Developmental Outcomes in Early Childhood. European Early Childhood Education Research Journa, 14(1), 91–111.

Třída předškolního zařízení je jedním z prvních socializačních prostředí, s nimiž se dítě ve svém životě mimo domov setká. Pro děti z odlišného kulturního či sociálně znevýhodněného prostředí může být toto setkání velmi náročné. Je proto důležité, aby vzdělávací programy v zařízeních předškolní péče byly schopny usnadnit dětem se specifickými potřebami integraci do kolektivu vrstevníků a celkově podporovaly sociální rozvoj. Výzkumy naznačují, že jsou-li programy předškolní péče realizovány vhodnou formou, pomáhají eliminovat vstupní handicap dětí a mají dlouhodobý pozitivní vliv na jejich sociální a emoční rozvoj, jakož i na jejich studijní schopnosti.

Strategické partnerství utvořené v rámci tohoto projektu usiluje o vytvoření a implementaci inovativní metodiky pro oblast inkluze a podpory dětí se specifickými potřebami a poruchami učení. Především pak těch, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného či kulturně odlišného prostředí. Pracovníci zařízení předškolní péče musí znát efektivní a vhodné způsoby, jakými děti individuálně podporovat v integraci a nikoliv je vnímat jako komplikaci. Tato znalost zahrnuje mj. i seznámení se s technikami zvládání problémového chování, které řada dětí vykazuje.

Z tohoto důvodu je cílem strategického partnerství vytvořit nové kurikulum, sestávající z aktivit a metodických nástrojů podporujících inkluzi dětí předškolního věku a ze vzdělávání předškolních pedagogů v užití těchto nástrojů tak, aby byli schopni děti ze znevýhodněného prostředí lépe podporovat v jejich sociálním a emočním rozvoji. Projektové aktivity rovněž zahrnují implementaci inkluzivních metod a aktivit v zařízeních předškolní péče v partnerských zemích, monitoring a evaluaci jejich vlivu na chování dětí.

Příručka dobré praxe je jedním z hlavních výstupů projektu Erasmus+ Strategická partnerství: Podpora sociálních a emočních dovedností u dětí předškolního věku ze znevýhodněného nebo kulturně odlišného prostředí, spolufinacovaného programem Erasmus+ Evropské unie: 2014-1-CZ01-KA201-001988.

Projekt byl realizován ve spolupráci s těmito organizacemi:

CEBEI, Wales
Tiny Signers, UK
Škola dokorán – Wide Open School n.o., Slovensko
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Česká republika
Koordinátor projektu: Schola Empirica z.s., Česká republika

Příručka dobré praxe v oblasti inkluze v předškolním vzdělávání v České republice, Anglii, na Slovensku a ve Walesu

Koordinující autorka: Egle Havrdová, Ph.D. (Schola Empirica)
Kolektiv autorů: Prof. Judy Hutchings (CEBEI – Bangor University),
Gwilym Siôn Ap Gruffudd (Bangor University),
Shân Elin Williams (Bangor University),
Zora Syslova, Ph.D. (Masarykova Univerzita),
Mojca Williams (Tiny Signers),
Janka Handzelová, Ph.D. (Škola dokorán-Wide Open School),
Šimon Vydra (Schola Empirica),
Kateřina Vyhnánková (Schola Empirica)

Ilustrace: Mgr. Milan Starý
Grafická úprava a sazba: Helena Kopecká
Tisk: Tomos, a.s.
Počet výtisků: 500
SCHOLA EMPIRICA, z.s., 2016

SCHOLA EMPIRICA

SCHOLA EMPIRICA je nezávislou nevládní a nepolitickou neziskovou organizací, působící již od roku 2003. Posláním organizace je prostřednictvím vzdělávacích projektů přispívat ke zvyšování kvality veřené politiky, zlepšovat společenské klima a občanské soužití a také podporovat kvalitní inkluzivní předškolní péči a vzdělávání dětí. SCHOLA EMPIRICA vytváří nezávislou platformu pro výměnu názorů mezi domácími a mezinárodními odborníky v oblasti aplikovaných společenských věd. Organizace realizuje empirické výzkumy aktuálních společenských témat, podílí se na definování dobré praxe v dané oblasti a jejího přenosu do prostředí České republiky.

Více informací naleznete na webových stránkách www.scholaempirica.org