

**Vyhodnocení dotazníkového šetření k výsledkové evaluaci OP VVV na
mateřských školách: srovnání výsledků z roku 2018 a 2020**

Zpracovalo Oddělení evaluací 449



Obsah

Vyhodnocení dotazníkového šetření k výsledkové evaluaci OP VVV na mateřských školách: srovnání výsledků z roku 2018 a 2020	
Seznam grafů	3
Seznam tabulek	4
Seznam zkratek	4
Manažerské shrnutí	5
Executive Summary	7
Úvod a popis vzorku	9
Výsledky dotazníkových šetření	9
Pohlaví	9
Věk	10
Role ve škole	10
Dosažené vzdělání	11
Praxe	11
Počet dětí na respondenta	12
Věk dětí	13
Vztah dětí a učitelů	14
Klima na škole	17
Chování dětí	20
Vnímání připravenosti dětí na MŠ	21
Podmínky pro děti od 2 do 3 let	23
Kompetence dětí	23
Aktivity na podporu přechodu dětí na ZŠ	29
Podpora pedagogů na škole	29
Počty dětí se zhoršenými podmínkami pro přechod na ZŠ	35
Využívané nástroje na podporu pedagogů	38
Postoje k začleňování	39
Počty dětí s odlišným mateřským jazykem	40
Podmínky pro děti s odlišným mateřským jazykem	41
Účast dětí na kurzech českého jazyka	43
Využití šablon chůva	44
Využití šablon školní asistent	45



Vliv pandemie COVID-19 na realizaci šablon	45
Přínosy šablon	46

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví respondentů	10
Graf 2 Věková struktura respondentů	10
Graf 3 role respondentů na škole	11
Graf 4 Dosažené vzdělání respondentů	11
Graf 5 Doba působení na škole	12
Graf 6 Doba působení ve školství	12
Graf 7 Počet dětí na respondenta	13
Graf 8 Převážný věk dětí ve třídě	14
Graf 9 Vztah s dětmi (1)	15
Graf 10 Vztah s dětmi (2)	16
Graf 11 Klima na škole (1)	18
Graf 12 Klima na škole (2)	19
Graf 13 Chování dětí	20
Graf 14 Doba řešení problémů	21
Graf 15 Připravenost dětí na školu	22
Graf 16 Náročnost přizpůsobení vzdělávání dětí od 2 do 3 let	23
Graf 17 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (1)	25
Graf 18 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (2)	26
Graf 19 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (3)	27
Graf 20 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (4)	28
Graf 21 Aktivity na podporu přechodu dětí na ZŠ	29
Graf 22 Účast na aktivitách	30
Graf 23 Podpora pedagogických pracovníků (1)	31
Graf 24 Podpora pedagogických pracovníků (2)	32
Graf 25 Absolvované kurzy DVPP	34
Graf 26 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly evidentně nedůsledné rodičovské vedení	35
Graf 27 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které pocházely ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí	36
Graf 28 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly nízkou motivaci ke vzdělávání	36
Graf 29 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly problém s kázní	37
Graf 30 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly problém se soustředěním a pozorností	37
Graf 31 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly z jakéhokoli důvodu nízkou šanci na úspěšné dokončení prvního ročníku základní školy	38
Graf 33 Využití nástrojů na podporu pedagogů	39
Graf 34 Postoj k začleňování	40



Graf 35 Přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ.....	41
Graf 36 Počty dětí s odlišným mateřským jazykem	41
Graf 37 Situace dětí s odlišným mateřským jazykem na MŠ	42
Graf 38 Opatření pro zapojování dětí s odlišným mateřským jazykem	43
Graf 39 Účast dětí na kurzu českého jazyka	43
Graf 40 Počet dětí účastnících se kurzů českého jazyka	44
Graf 41 Využití šablony na chůvu.....	44
Graf 42 Využití šablony na školní asistenty	45
Graf 43 Vliv pandemie COVID-19 na realizaci šablon.....	45

Seznam tabulek

Tabulka 1 Počet a podíl komentářů k ovlivnění realizace šablon epidemií COVID-19.....	46
Tabulka 2 Počet a podíl zmínek o jednotlivých oblastech přínosu	46

Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ICT	informační a komunikační technologie
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
p. b.	procentní bod
PO3	prioritní osa 3 OP VVV (regionální školství)
ŠPZ	školské poradenské pracoviště
ZŠ	základní škola



Manažerské shrnutí

V roce 2018 a 2020 prováděla evaluační jednotka dotazníkové šetření na mateřských školách za účelem sběru dat k vyhodnocení dosahování očekávaných výsledků podle jednotlivých investičních priorit a specifických cílů v regionálním školství (PO3) Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV). Tato dotazníková šetření slouží jako doplňující zdroj k datům, které MŠMT sbírá pro účely výkaznictví, datům od ČŠI, CERMATu a dat z monitorovacího systému MS2014+. Cílem tohoto dokumentu jsou přehledy a srovnání výsledků z těchto dvou šetření, přičemž analýza a vyhodnocení těchto dat společně s dalšími datovými vstupy je obsahem dalšího výstupu.

V roce 2018 odpovědělo v dotazníkovém šetření na MŠ 4147 učitelů/učitelek a ředitelů/ředitelek z 1616 MŠ a v roce 2020 5888 učitelů/učitelek a ředitelů/ředitelek z 2083 MŠ. Kromě demografických proměnných, doby praxe nebo počtu dětí, s nimiž pracují, dotazník zjišťoval například klima na MŠ, připravenost dětí při vstupu na MŠ, vnímané kompetence dětí, aktivity realizované na dané MŠ k usnadnění přechodu dětí na ZŠ, jakým způsobem jsou pedagogové podporováni, jak vnímají společné vzdělávání (inkluzi), nebo jaké jsou u nich podmínky pro děti s odlišným mateřským jazykem. Ředitelé a ředitelky byly také dotazovány, jak u nich realizaci šablon ovlivnila situace kolem pandemie COVID-19, proč si nebrali určité šablony a jaký u nich byl konkrétní přínos šablon.

Z otázek týkajících se klimatu na MŠ rozhodně souhlasil největší podíl respondentů s tvrzením, že práce ve škole je těžší (66 % v roce 2018 a 71 % v roce 2020). Nejvíce respondentů rozhodně nebo spíše souhlasilo s tvrzením, že přizpůsobují obsah, formy a metody vzdělávání dle potřeb žáků (v obou šetřeních více než 98 %). Relativně vysoký podíl respondentů pak nesouhlasil s tvrzením, že „rodiče se dostatečně zajímají o rozvoj pregramotností svých dětí“ (33 % v roce 2018 a 29 % v roce 2020). S velikostí třídy, ve které respondent učí, jich bylo rozhodně spokojeno pouze 8 % v roce 2018 a 6 % v roce 2020.

Z hlediska připravenosti na MŠ byly vnímány dvouleté děti. Z těch, které dvouleté děti na své MŠ mají, jich v roce 2018 56 % a v roce 2020 49 % uvedlo, že jich bylo na nástup připraveno 10 % nebo méně. U tříletých dětí se přes polovinu respondentů (56 % v roce 2018, 54 % v roce 2020) domnívalo, že jich bylo na MŠ v době nástupu připravena polovina nebo méně. K přijímání dvouletých dětí nadpoloviční většina MŠ uvedla, že je pro ně náročné přijímat dvouleté z hygienických, personálních, bezpečnostních, psychosociálních a vzdělávacích důvodů (nejvíce kvůli hygienickým normám – 73 % a relativně nejméně z bezpečnostních důvodů – 55 %).

V otázkách týkajících se zvládání jednotlivých dovedností respondenti deklarovali, že jejich děti mají nejméně často problém komunikovat nebo že mají jazykové obtíže. V 94 % případů respondenti uváděli, že takové obtíže nemá žádné nebo pouze několik jejich dětí (sem nejsou zařazeny logopedické obtíže, které jsou celem časté). Častými obtížemi jsou například schopnost zavázat si tkaničky u bot, s čímž se potýká polovina nebo více dětí podle 73 % respondentů z roku 2018 a 80 % respondentů z roku 2020. Z aktivit na podporu přechodu dětí na ZŠ se na školách realizují nejčastěji návštěvy ZŠ společně s pedagogem (87 % v roce 2018 a 78 % v roce 2020) a pouze 1 % MŠ neprovádí žádné aktivity k usnadnění přechodu. V posledních dvou letech pouze 5-6 % respondentů odhadovalo, že u nich v posledním ročníku není žádné dítě s poruchou soustředění a pozornosti. Takřka 30 % si jich myslí, že mají v posledním ročníku MŠ 6 a více těchto dětí. Navíc 45 % respondentů si myslí, že mají v posledním



ročníku 6 a více dětí alespoň s jedním ze jmenovaných hendikepů, který jim bude znesnadňovat přechod na ZŠ.

Z nabízených možností podpory pedagogických pracovníků využívají respondenti nejčastěji další vzdělávání pedagogických pracovníků, které zároveň nejvyšší podíl považuje za excelentní (32 % v roce 2018 a 31 % v roce 2020). Podobně pozitivně (28 % v roce 2018 a 36 % v roce 2020) hodnotili respondenti asistenta pedagoga. Překvapivě prohlašovalo 19 % respondentů v roce 2018 a 16 % v roce 2020, že neznali podporu ve formě chůvy. Z podpory založené na sdílení se největší podíl respondentů účastnil vzájemných hospitací učitelů (64 % v roce 2018 a 52 % v roce 2020). Dále se často respondenti účastnili tematických setkání (47 % v roce 2018 a 39 % v roce 2020) a konzultací (44 % v roce 2018 a 36 % v roce 2020).

Z DVPP byly nejčastěji absolvovanými kurzy ty z oblasti osobnostně-sociálního rozvoje (37 % respondentů v roce 2018 a 38 % v roce 2020) nebo zaměřené na čtenářskou pregramotnost, kterých se zúčastnilo v obou letech 35 % respondentů. Mezi nejčastěji využívané nástroje na podporu pedagogů na jejich školách byly řediteli označeny pravidelné nákupy odborné literatury (87 % v roce 2018 a 76 % v roce 2020) a pomůcek pro pedagogy (86 % v roce 2018 a 73 % v roce 2020). Nejméně využívané nástroje podpory pedagogů byly dle ředitelů mentoring pro zavedené pedagogy (13 % v roce 2018 a 12 % v roce 2020) a supervize pro pedagogické pracovníky (13 % v roce 2018 a 14 % v roce 2020).

Z hlediska postojů se nejkladněji respondenti stavěli k začleňování dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných tříd, určitě by je začlenilo 74 % respondentů a za určitých podmínek by je začlenilo 19 % respondentů. Největší problém by respondenti měli se začleněním dětí s poruchou autistického spektra, s jejich začleněním nesouhlasila čtvrtina respondentů.

Ředitelé a ředitelky škol, kteří nevyužili šablony na chůvu, byli dotázáni na důvod nevyužití této šablony. Největší podíl to zdůvodňoval tím, že jejich MŠ nepřijímá děti mladší 3 let (32 %). Ve školách, které nevyužily šablonu na školní asistenty, ředitelé a ředitelky nejčastěji označili (41 % odpovědí), že šablonu nepotřebují, jelikož péči o děti zvládají i bez asistenta. Zhruba polovina MŠ vzdělává děti s odlišným mateřským jazykem a z nich polovina jich má 2 – 5. Pouze 6 % MŠ v roce 2018 a 9 % v roce 2020 uvedlo, že se jejich děti s odlišným mateřským jazykem účastní kurzů nebo doučování českého jazyka. Zatímco ve většině krajů se tento podíl v obou letech pohyboval pod 10 %, v Praze, kde je počet dětí s OMJ ze všech krajů nejvyšší, to bylo 30 % v roce 2018 a 38 % v roce 2020.

Situace kolem pandemie COVID-19 ovlivnila realizaci šablon podle 74 % respondentů. Přes 500 ředitelů poskytlo také popis, jak je situace ovlivnila. Nejčastěji opakující se odpovědi (37 %) bylo, že školy nemohly realizovat plánované aktivity v původním termínu. Takřka 1400 ředitelů a ředitelky také poskytlo slovní komentář k tomu, co konkrétně podle nich realizace šablon přinesla. Více než třetina slovních hodnocení obsahovala zmínku k přínosu školních asistentů a vyzdvihovaly byly i nedocenitelné přínosy zapojení chův, zvláště při práci s dětmi mladších tří let. Z přínosů, které se projevovaly napříč šablonami, se nejčastěji objevovaly komentáře k pomoci s individualizací přístupu k jednotlivým dětem a velmi často si také pochvalovali větší zapojení rodičů díky šablonám. Jako nedocenitelné se během pandemie ukázaly dovednosti získané z kurzů ICT a také dostupnost zařízení ICT samotného, které mnohým MŠ pomohly udržet výuku.



Executive Summary

In 2018 and 2020, the evaluation unit carried out a survey in nursery schools in order to collect data for the evaluation of the achievement of expected results according to the investment priorities and specific objectives in Regional education (Priority Axis Nr.3) of the Operational Program Research, Development and Education (OP RDE). These surveys serve as a supplementary source to the data collected by the Ministry of Education, Youth and Sports for reporting purposes, to the data from the Czech School Inspectorate (ČŠI), the organisation CERMAT and the monitoring system MS2014+. The aim of this document is to review and compare the results of these two surveys. The analysis and evaluation of these data together with other data inputs are processed in another output.

In 2018 4147 teachers and directors from 1616 nursery schools and in 2020 5888 teachers and directors from 2083 nursery schools responded to a survey. Besides the demographic variables, years of teaching experience or the number of children they work with, the survey examined, for example, the classroom climate, nursery school readiness, perceived children's competencies, activities implemented at the nursery school to facilitate children's transition to primary schools, how the teachers are supported, how they perceive the joint education (inclusion) or what the conditions for children with different mother tongues are. Directors were also asked how the implementation of the templates was affected by the situation around the COVID-19 pandemic, why they did not choose certain templates and what the specific benefit of the templates was.

Out of the questions concerning the classroom climate in nursery schools, the highest percentage of the respondents (66% in 2018 and 71% in 2020) strongly agreed with the statement they enjoy working in nursery school. Most respondents (in both surveys more than 98%) strongly or rather agreed that they adapt the content, forms and methods of education to the needs of children. A relatively high percentage of respondents did not agree with the statement that "parents are sufficiently interested in the development of their children's pre-literacy" (33% in 2018 and 29% in 2020). In 2018 only 8% of the respondents and in 2020 only 6% were definitely satisfied with the size of the class in which the respondent teaches.

The two-year-old children were assessed in terms of nursery schools readiness. In 2018 56% of those who have two-year-old children in their nursery school and in 2020 49% of them stated that 10% or less were ready to start the nursery school. As for the three-year-old children, over a half of the respondents (56% in 2018 and 54% in 2020) thought that the half of the children or less were prepared for nursery school at the time of their start. Regarding the admission of the two-year-olds, the majority of nursery schools claimed that it is difficult for them to work with the two-year-olds for hygienic, personal, safety, psychosocial and educational reasons (mostly due to hygienic standards - 73% and relatively least for safety reasons - 55%).

When asked about mastering individual skills, respondents declared that their children least often had communication problems or language difficulties. In 94% of cases, respondents stated that none or only a few of their children have such difficulties (speech disorders, which are quite common, are not included here). For example, the ability to tie shoelaces is a common difficulty with half or more children facing it, according to 73% of respondents in 2018 and 80% of respondents in 2020. Of the activities which should support the transition of children to primary schools, primary school visits together with a teacher is the most often implemented activity (87% in 2018 and 78% in 2020). Only



1% of nursery schools do not perform any activities to facilitate the transition. In the last two years only 5-6% of respondents estimated that there was no child with concentration difficulties in the pre-school class (last year before primary school). Almost 30% of them think that they have 6 or more of these children in the pre-school class. What's more, 45% of respondents answered that there are 6 or more children in their pre-school class with at least one of the above named difficulties, which will make the transition to primary school more complicated.

Regarding the opportunities offered to support pedagogical staff, respondents most often use further education of pedagogical workers, which is, considered to be excellent by the largest percentage of respondents (32% in 2018 and 31% in 2020) at the same time. Similarly, the respondents rated the school assistant as beneficial (28% in 2018 and 36% in 2020). Surprisingly, 19% of respondents in 2018 and 16% in 2020 stated they did not know they could use the financial support for a nanny. Regarding the support based on sharing, the largest percentage of respondents participated in mutual lesson visits (64% in 2018 and 52% in 2020). Furthermore, respondents often participated in thematic meetings (47% in 2018 and 39% in 2020) and consultations (44% in 2018 and 36% in 2020).

As for the further education of pedagogical workers, the most frequently completed courses were those in the field of personal and social development (37% of respondents in 2018 and 38% in 2020) or those focused on reading literacy, which was attended by 35% of respondents in both years. In their schools the directors indicated regular purchases of professional literature (87% in 2018 and 76% in 2020) and teaching tools for teachers (86% in 2018 and 73% in 2020) as the most frequently used tools to support teachers. According to the directors, the least used tools aimed at teacher support were mentoring for experienced teachers (13% in 2018 and 12% in 2020) and supervision for pedagogical staff (13% in 2018 and 14% in 2020).

In terms of attitudes, the respondents were most in favour of integrating children from socially disadvantaged backgrounds into regular classes, 74% of respondents would certainly include them and 19% of respondents would include them under certain conditions. As the biggest problem the respondents perceived the inclusion of children with autism spectrum disorder, a quarter of the respondents did not agree with their inclusion.

The directors of the nursery schools who didn't choose the template aimed at nannies were asked why they decided so. The largest percentage explained it with a fact that their nursery school does not admit children under 3 years (32%). In schools, which did not use the template for school assistants, directors most often (41% of responses) indicated that they did not need the template as they managed the childcare even without an assistant. About 50% of the nursery schools educate children with a different mother tongue and in a half of them there are 2 – 5 of these children. Only 6% of nursery schools in 2018 and 9% in 2020 stated that their children with different mother tongues participate in Czech language courses or tutoring. While in the most regions the number was below 10% in both years, in Prague, where the number of children with different mother tongue is the highest of all regions, it was 30% in 2018 and 38% in 2020.

The situation around the COVID-19 pandemic affected the implementation of templates according to 74% of respondents. Over 500 directors also provided a description of how exactly the situation influenced them. The most frequently repeated answer (37%) was that schools could not implement the planned activities in the originally assumed date. Almost 1,400 directors also provided a verbal



comment on what the implementation of the templates brought, in their opinion. In more than a third of the verbal evaluations the contribution of school assistants was mentioned and the invaluable benefits of the involvement of nannies were highlighted, especially when working with children under the age of three. Out of the advantages, which were present across the templates, the directors most often mentioned the help with individualisation of the approach to the children and also they very often praised the greater involvement of partners thanks to the templates. During the pandemic, the skills acquired from ICT courses proved to be priceless, as did the availability of the ICT equipment itself. Thanks to them many nursery schools could continue their teaching activities.

Úvod a popis vzorku

Následující dokument je založen na odpovědích v dotazníkových šetření k hodnocení výsledků OP VVV na MŠ konaných v červnu 2018 a květnu 2020. K výběru respondentů bylo využito náhodného výběru, který vycházel z registru škol. Sběr dat probíhal formou samostatného vyplnění dotazníku na internetu a částečně nebo úplně jej v roce 2018 vyplnilo 4147 učitelů/učitelek a ředitelů/ředitelek (ze 7382 oslovených, tj. 56 % návratnost) z 1616 MŠ, z toho bylo 1169 MŠ podpořených a 447 nepodpořených z OP VVV. V roce 2020 byly osloveni respondenti z týchž škol k vyplnění dotazníku, který se z velké části kryl s dotazníkem z roku 2018. V Roce 2020 jej částečně nebo úplně vyplnilo 5888 učitelů/učitelek a ředitelů/ředitelek (z 12457 oslovených, tj. 47 % návratnost) z 2083 MŠ, z toho bylo 1175 MŠ podpořených a 309 nepodpořených z OP VVV. Data z těchto dotazníků slouží jako vstup k dalším analýzám k hodnocení naplňování očekávaných výsledků v jednotlivých investičních prioritách a specifických cílech OP VVV. Nicméně i deskriptivní přehledy výsledků z jednotlivých položek těchto dotazníků mohou být zajímavé, a proto je zveřejňujeme i v této formě. Při čtení dokumentu je však třeba mít na paměti, že zveřejněné výsledky nejsou váženy a že výsledky k jednotlivým položkám jsou uvedeny ke každé položce z baterií otázek, ačkoliv do dalších analýz vstupují ve formě indexů. V grafech tohoto dokumentu jsou obvykle uváděny výsledky z obou dotazníků a počtem odpovědí (N) v závorkách a celé znění otázky je uváděno v boxu grafu. U otázek, které byly respondentům pokládány pouze v roce 2020, je tato informace vždy uvedena ve slovním popisu. Významnější rozdíly mezi kraji jsou obvykle popsány ve slovním popisu ke každé z otázek, nicméně kompletní grafy, vzhledem k jejich objemnosti, jsou umístěny v přílohách.

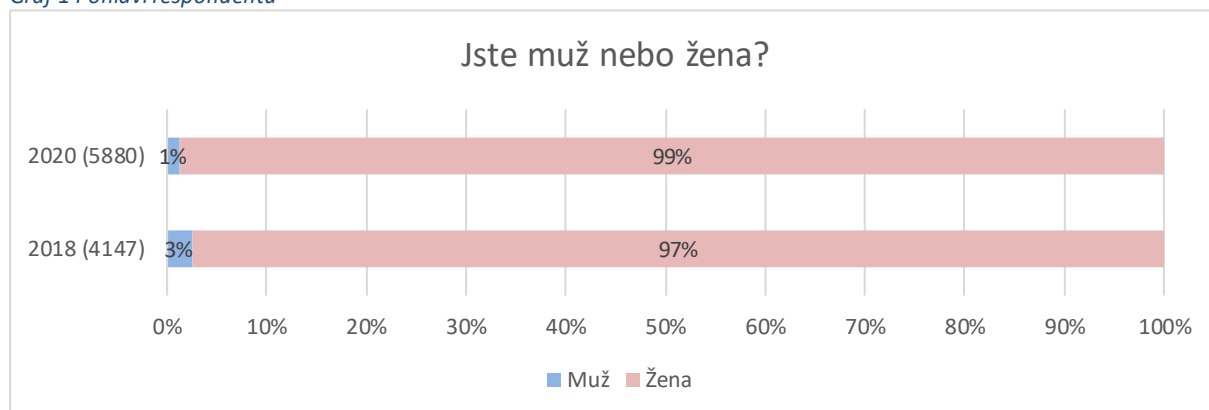
Výsledky dotazníkových šetření

Pohlaví

Dle dotazníkového šetření k výsledkové evaluaci OP VVV na mateřských školách bylo v roce 2018 v mateřských školách 97 % žen. Tento podíl se v roce 2020 zvýšil o dva procentní body na 99 % žen. Největší podíl žen v roce 2018 byl v Praze a Středočeském kraji (99 %) a v roce 2020 v Karlovarském kraji, kde bylo 100% zastoupení žen.



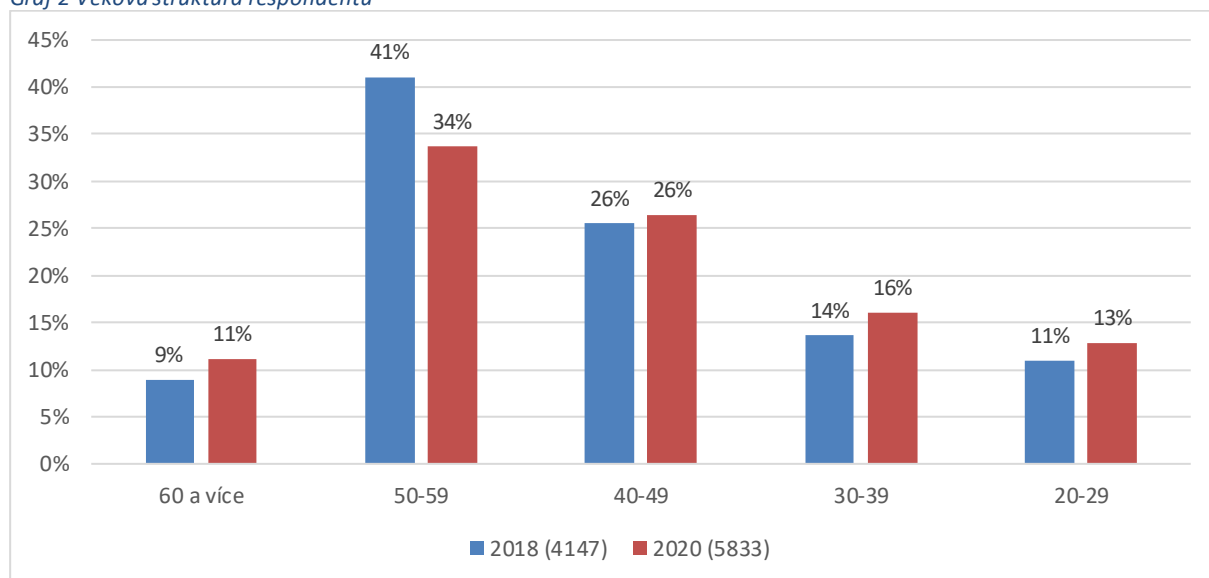
Graf 1 Pohlaví respondentů



Věk

Věková struktura respondentů byla podobná v roce 2018 i 2020. Největší části respondentů bylo mezi 50 a 59 lety (41 % v roce 2018 a 34 % v roce 2020) a nejmenší části 60 či více let (9 % v roce 2018 a 11 % v roce 2020). Největší podíl nejmladších respondentů byl v obou letech ze Zlínského kraje (18 % v roce 2018 a 19 % v roce 2020), zatímco nejvyšší podíl nejstarších respondentů byl zaznamenán za Karlovarský kraj (14 % v roce 2018 a 15 % v roce 2020).

Graf 2 Věková struktura respondentů

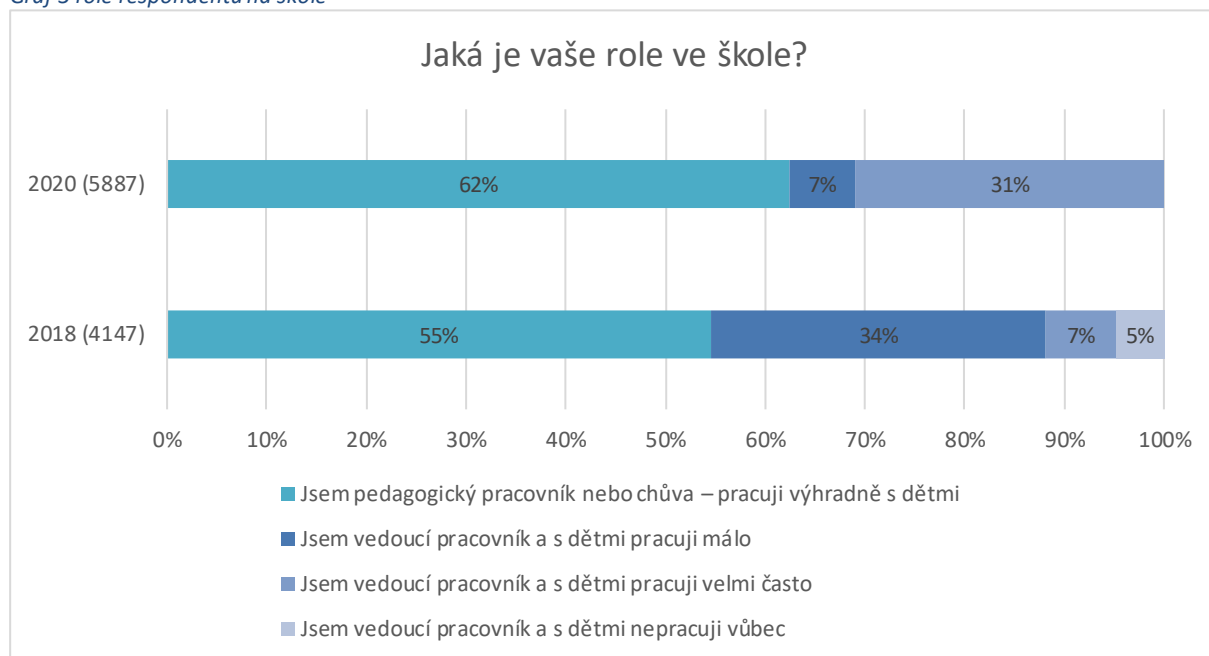


Role ve škole

Největší podíl odpovědí byl od pedagogických pracovníků nebo chův – pracujících výhradně s dětmi. Jejich podíl navíc vzrostl z 55 % v roce 2018 na 62 % v roce 2020. Zastoupení ostatních pozic v odpovědích se oproti prvnímu šetření výrazně proměnilo. V roce 2018 byla s 34 % zastoupena pozice vedoucích pracovníků, kteří s dětmi pracují málo a se 7 % byla zastoupena pozice vedoucích pracovníků, kteří s dětmi pracují velmi často. V následném šetření bylo procentní zastoupení těchto pozic opačné, tedy 7 % vedoucích pracovníků, kteří s dětmi pracují málo a 31 % vedoucích pracovníků, kteří s dětmi pracují velmi často.



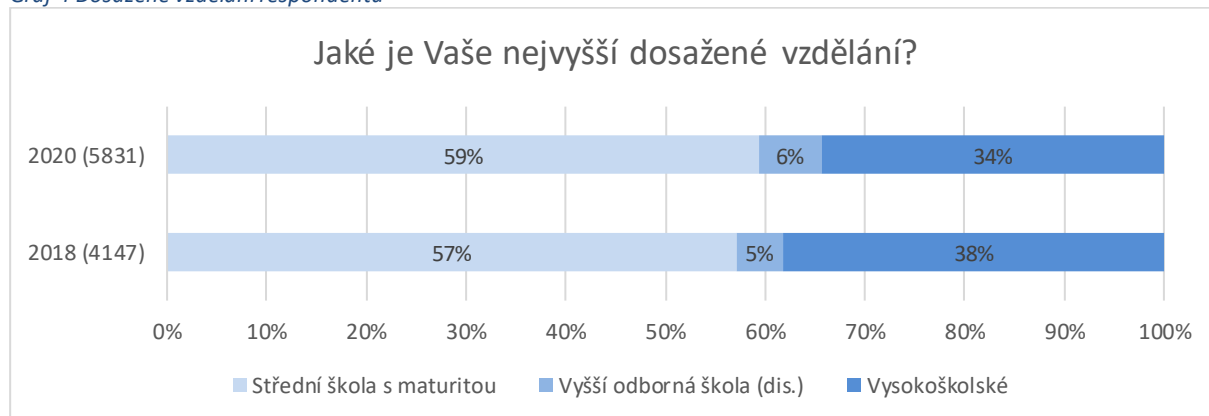
Graf 3 role respondentů na škole



Dosažené vzdělání

V obou letech deklarovala většina respondentů (těsně pod 60 %) střední školu s maturitou jako své nejvyšší dosažené vzdělání. Kolem 5 % pak uvedlo jako dosažené vzdělání vyšší odbornou školu a něco přes jednu třetinu pak vzdělání vysokoškolské. Největší podíl vysokoškolsky vzdělaných respondentů měl Olomoucký kraj (43 % v roce 2018 a 41 % v roce 2020) a nejvíce respondentů se střední školou s maturitou kraj Karlovarský (74 % v roce 2018 a 71 % v roce 2020).

Graf 4 Dosažené vzdělání respondentů

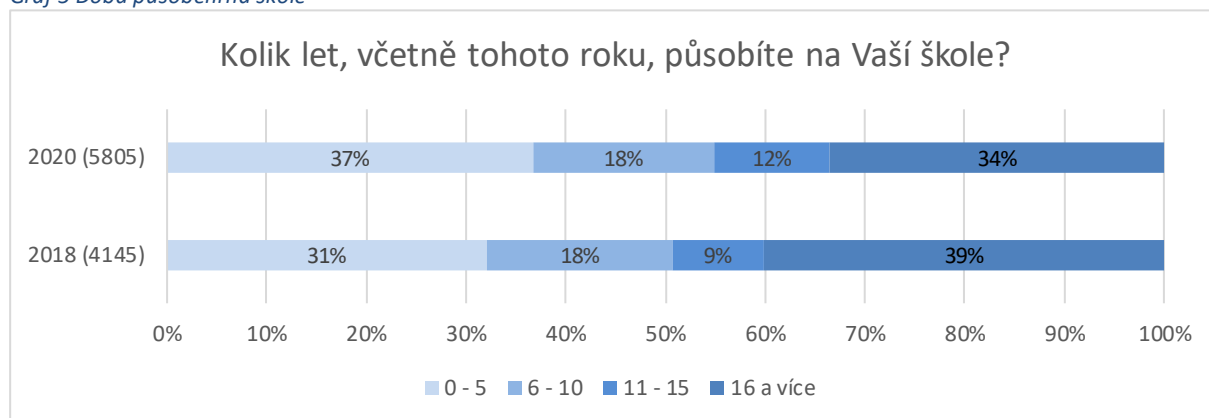


Praxe

V roce 2018 působil ve školách největší podíl respondentů 16 a více let (39 %), v roce 2020 podíl nejdéle působících pedagogů klesnul o 5 p. b. Naopak se zvětšil podíl respondentů, kteří působili na škole méně než 5 let (31 % v roce 2018 a 37 % v roce 2020). Největší podíl respondentů působících na škole méně, než pět let byl v Praze (38 % v roce 2018 a 41 % v roce 2020). Nejvíce respondentů, kteří na škole působili 16 a více let, bylo v kraji Karlovarském, a to 53 % v roce 2018 a 42 % v roce 2020.

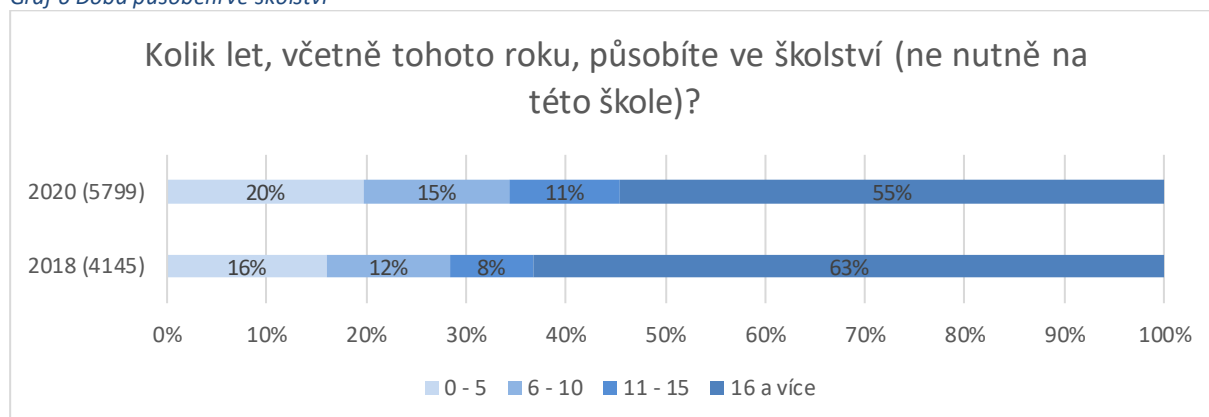


Graf 5 Doba působení na škole



Největší podíl respondentů odpověděl v obou šetřeních, že pracovali ve školství déle než 16 let (63 % v roce 2018 a 55 % v roce 2020). Naopak nejkratší dobu pracovali ve školství v 16 % (2018) a 20 % (2020) respondentů. V Karlovarském kraji byl v obou letech největší podíl respondentů působících ve školství více než 16 let (77 % v roce 2018 a 65 % v roce 2020). Naopak největší podíl respondentů, kteří pracovali ve školství méně než pět let, byl v Praze (přibližně 23 %).

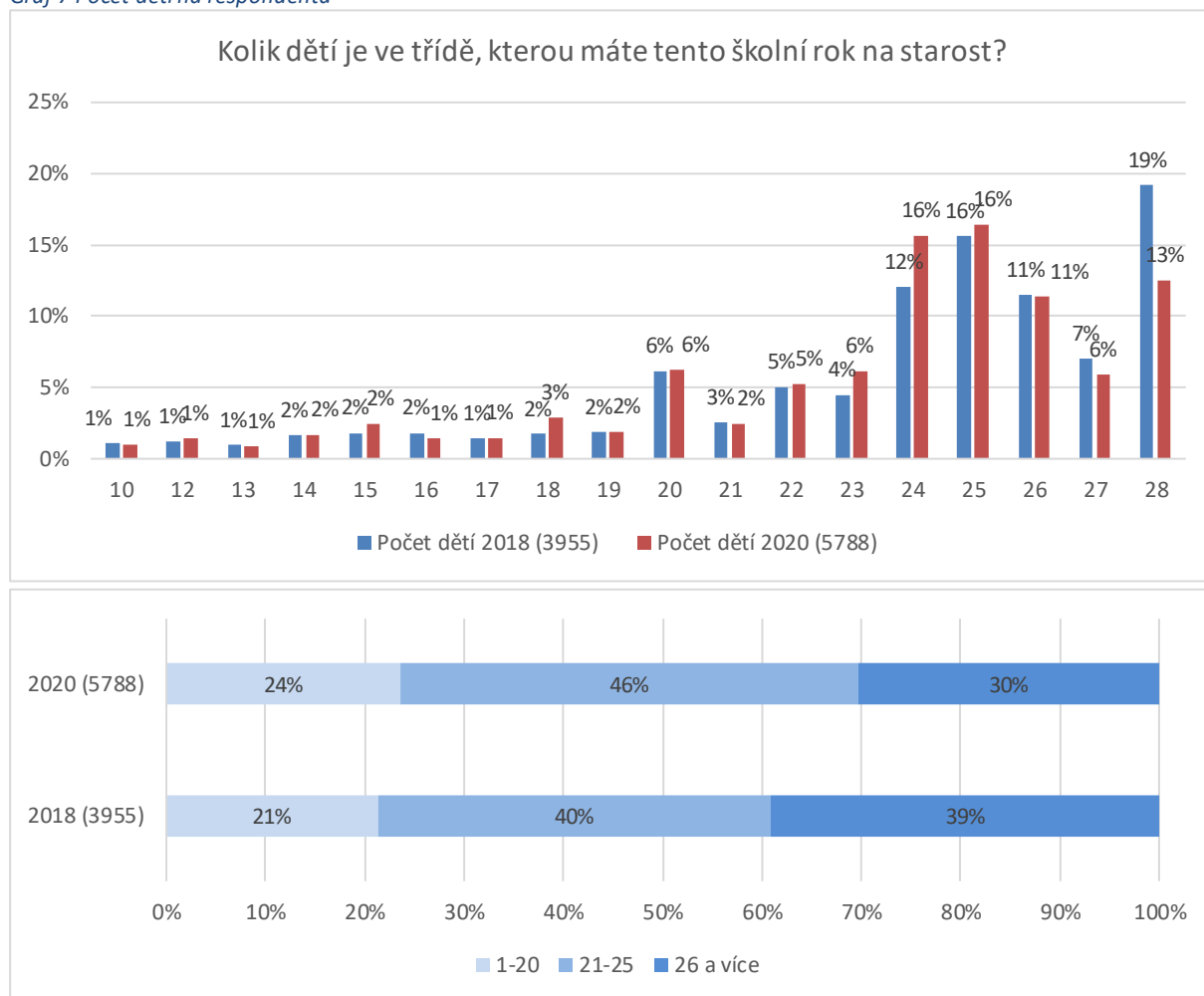
Graf 6 Doba působení ve školství



Počet dětí na respondenta

V odpovědích na otázku, kolik dětí je ve třídě, kterou mají respondenti daný rok na starost, se nejčastěji objevovala čísla mezi 24 a 28. V roce 2018 bylo průměrné uváděné číslo 23,63 a v roce 2020 22,94. Medián v roce 2018 byl 25 a v roce 2020 24. Celkem 25 či více dětí ve třídě měli v roce 2018 nejčastěji respondenti v Praze (59 %), stejně jako v roce 2020 (49 %, 55 % pro 24 a více). Třídy o počtu dvaceti a méně dětí vedli respondenti nejčastěji v Pardubickém kraji (24 %) v roce 2018 a v Olomouckém kraji a na Vysočině (24 %) v roce 2020.

Graf 7 Počet dětí na respondenta

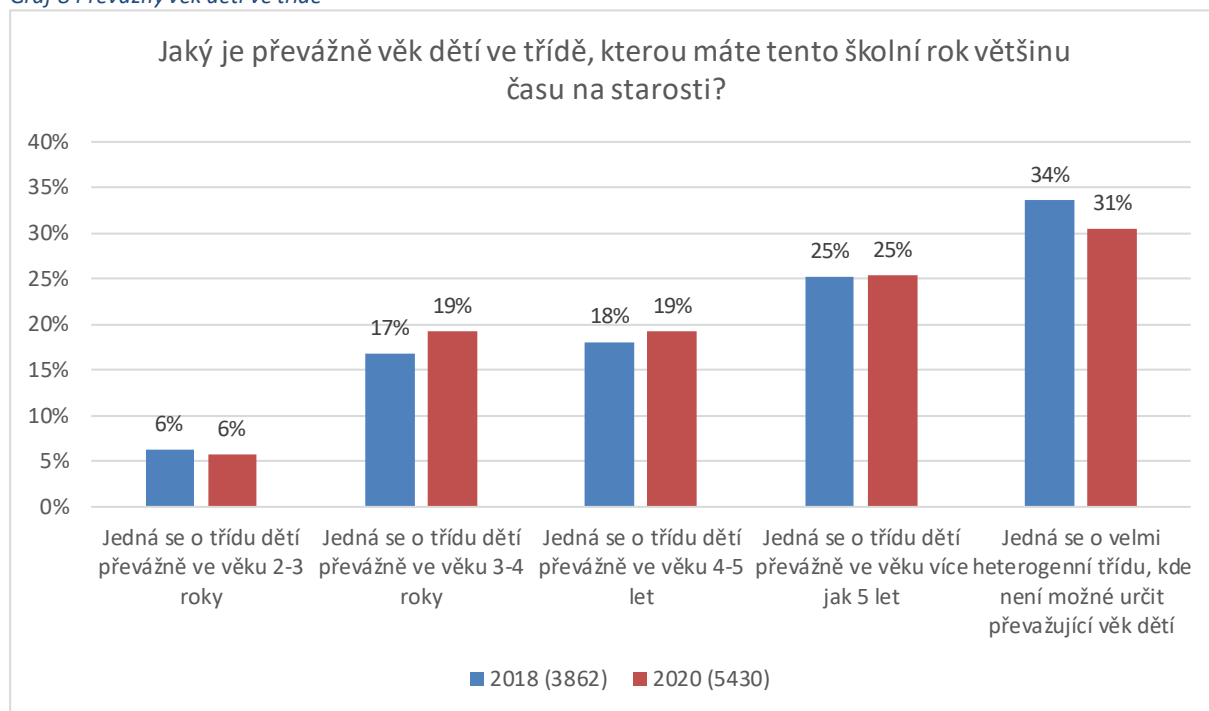


Věk dětí

Z hlediska věku dětí, o něž respondenti pečují, v zhruba jedné třetině nelze určit převažující věk. V 25 % případů se respondenti starají o převážně starší než 5 let, o něco méně než 20 % pak o 4 – 5 leté a stejně často o 3 – 4 leté děti. Pouze 6 % respondentů se stará o třídy s dětmi převážně tříletými nebo mladšími. Podíl respondentů, kteří se starají převážně o tříleté a mladší, byl v obou letech nejvyšší v Karlovarském kraji (14 % v roce 2018 a 15 % v roce 2020). Nejnižší byl tento podíl v Jihomoravském kraji (2 % v roce 2018 a 3 % v roce 2020) a v kraji Středočeském (3 % v roce 2018 a 4 % v roce 2020).



Graf 8 Převážný věk dětí ve třídě



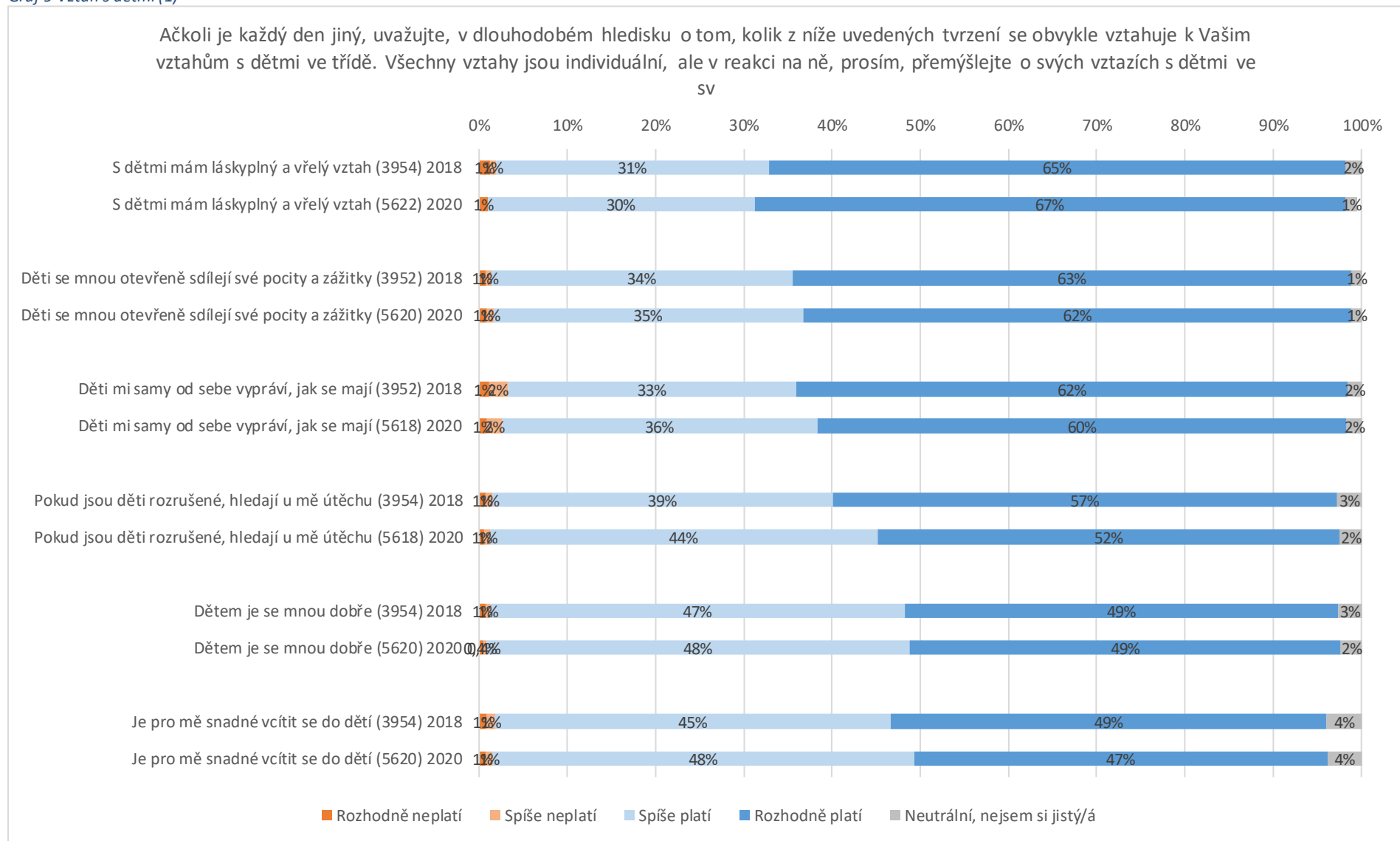
Vztah dětí a učitelů

Na vztah dětí a respondentů se soustřeďovala baterie otázek¹ týkající se blízkosti a konfliktu pedagogů a dětí ve třídách. Nejpozitivněji hodnocenými položkami byly ty, které se týkaly láskyplného a vřelého vztahu (kolem dvou třetin respondentů uvádělo, že pro ně výrok rozhodně platí) a neustálých vzájemných bojů (kolem tří čtvrtin respondentů odpovídalo, že pro ně výrok rozhodně neplatí). Mezi jednotlivými šetření nejvíce rostl podíl těch, kteří rozhodně nesouhlasili s tím, že by je práce s dětmi vyčerpávala (v 28 % v roce 2018 na 35 % v roce 2020). Rozdíly mezi kraji byly v odpovědích na jednotlivé položky minimální.

¹ Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>



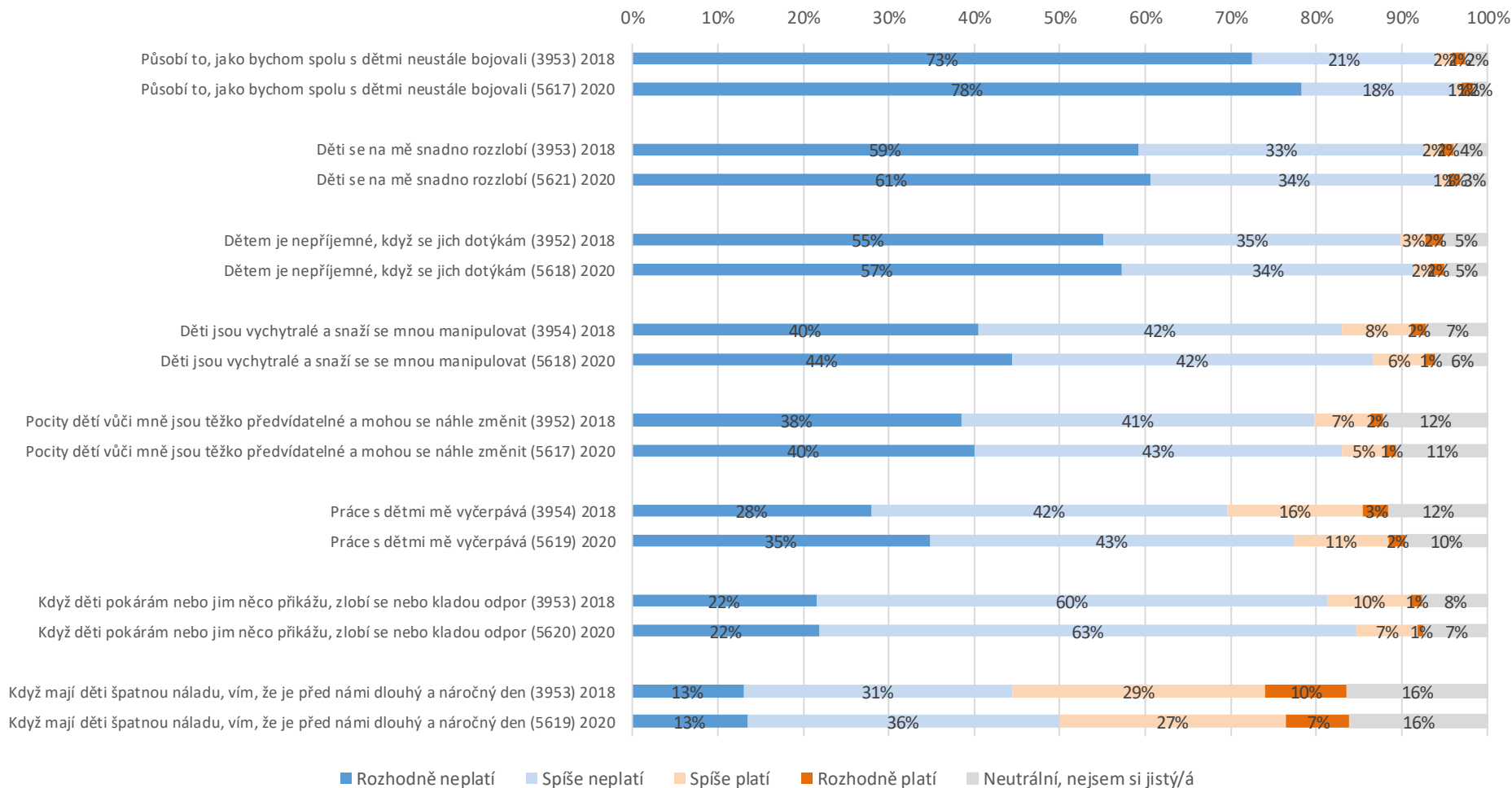
Graf 9 Vztah s dětmi (1)



Graf 10 Vztah s dětmi (2)

Ačkoli je každý den jiný, uvažujte, v dlouhodobém hledisku o tom, kolik z níže uvedených tvrzení se obvykle vztahuje k Vaším vztahům s dětmi ve třídě. Všechny vztahy jsou individuální, ale v reakci na ně, prosím, přemýšlejte o svých vztazích s dětmi ve

SV

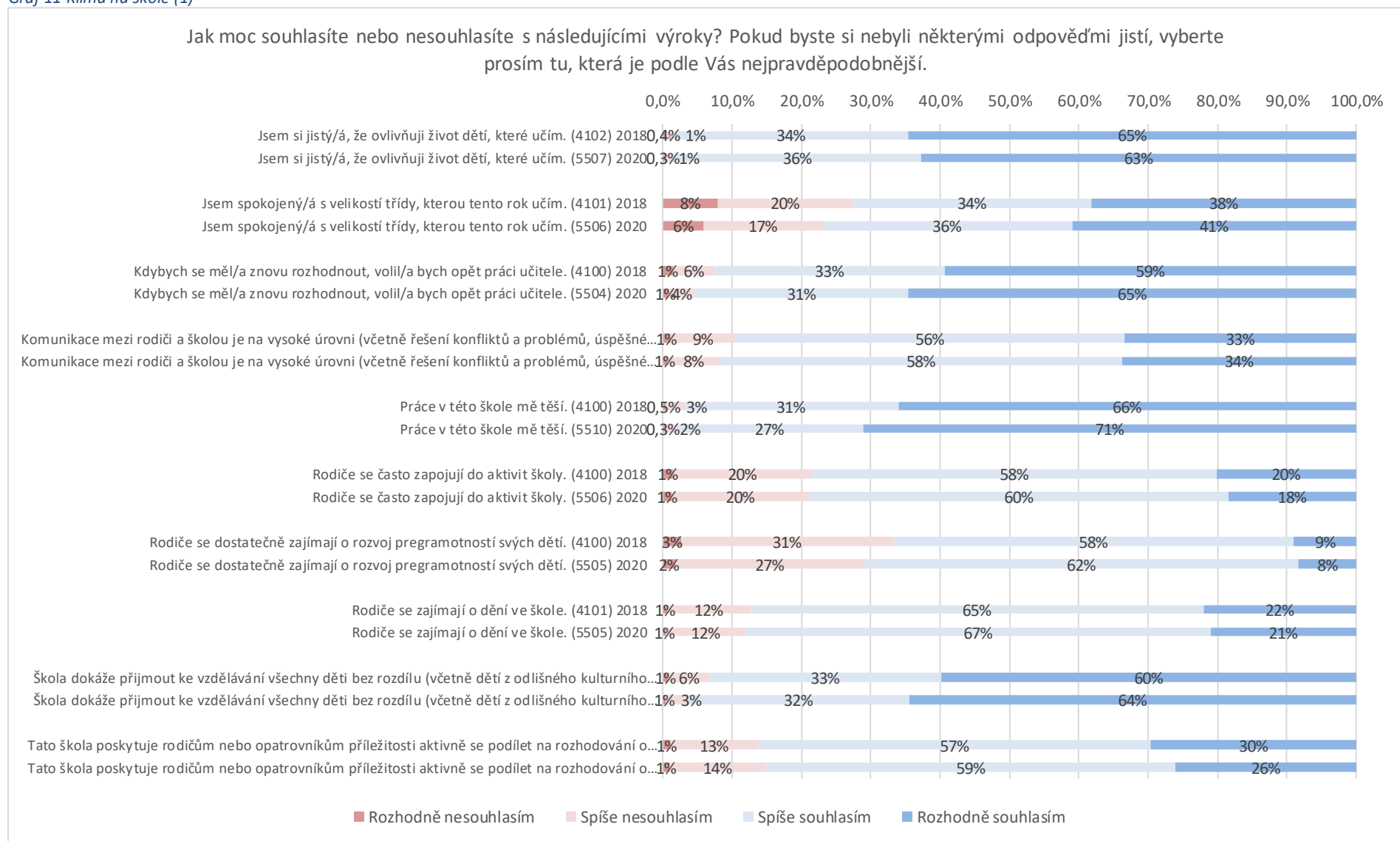


Klima na škole

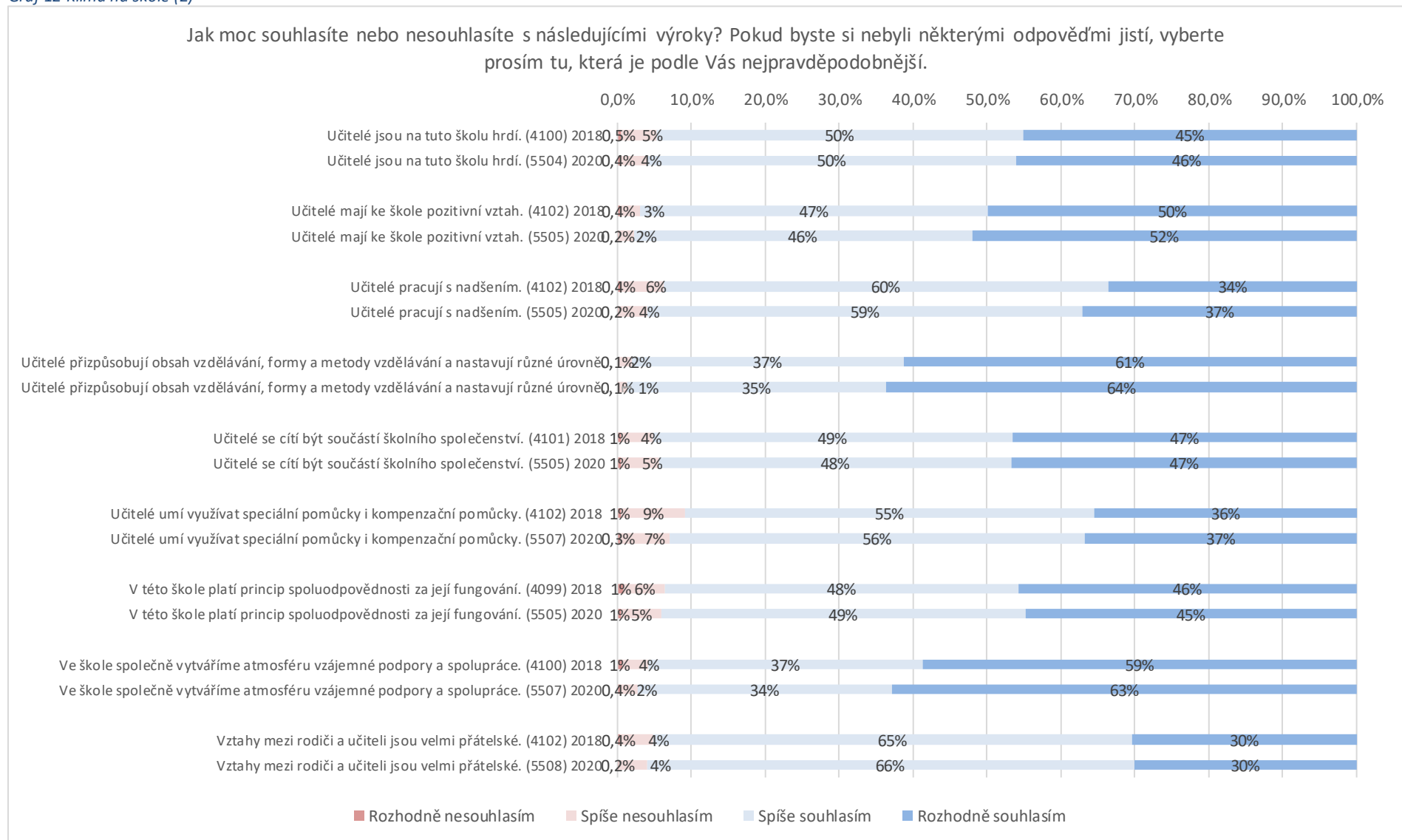
Největší podíl respondentů rozhodně souhlasilo s tvrzením, že práce ve škole je těžší (66 % v roce 2018 a 71 % v roce 2020). Nejvíce respondentů rozhodně nebo spíše souhlasilo s tvrzením, že učitelé přizpůsobují obsah vzdělávání, formy a metody vzdělávání a nastavují různé úrovně obtížnosti dle potřeb žáků (v obou šetřeních více než 98 %). Rozhodně nebo spíše nesouhlasil největší podíl respondentů s tvrzením „Rodiče se dostatečně zajímají o rozvoj pregramotností svých dětí“ (33 % v roce 2018 a 29 % v roce 2020). S velikostí třídy, ve které respondent učí, jich nebylo rozhodně spokojeno 8 % v roce 2018 a 6 % v roce 2020, což byl největší podíl ze všech tvrzení.



Graf 11 Klima na škole (1)



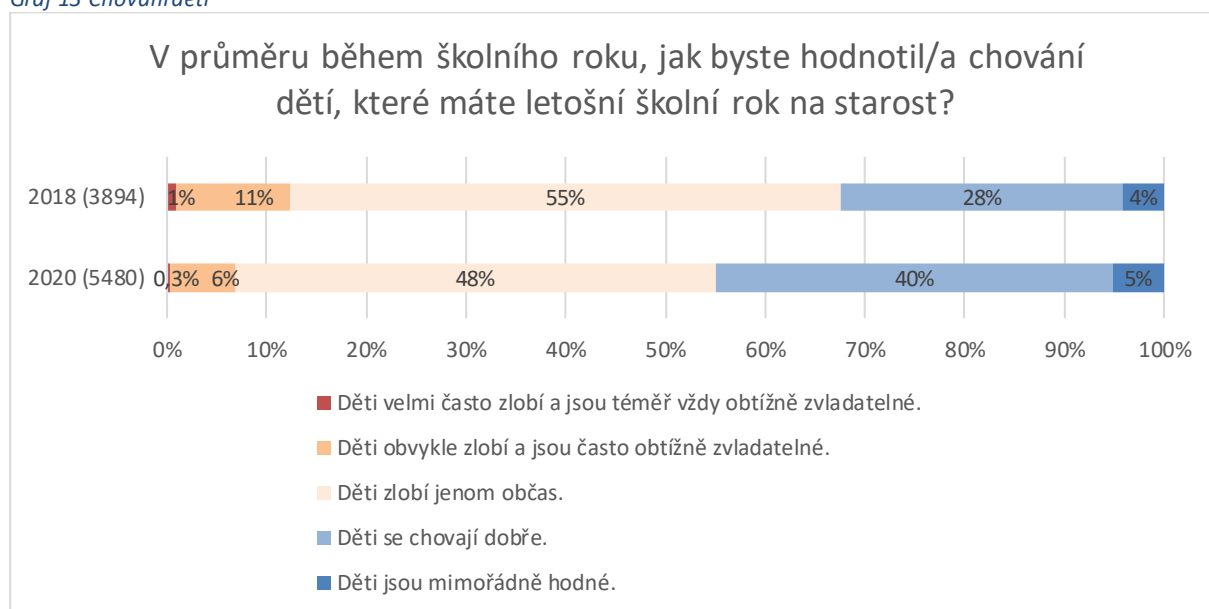
Graf 12 Klima na škole (2)



Chování dětí

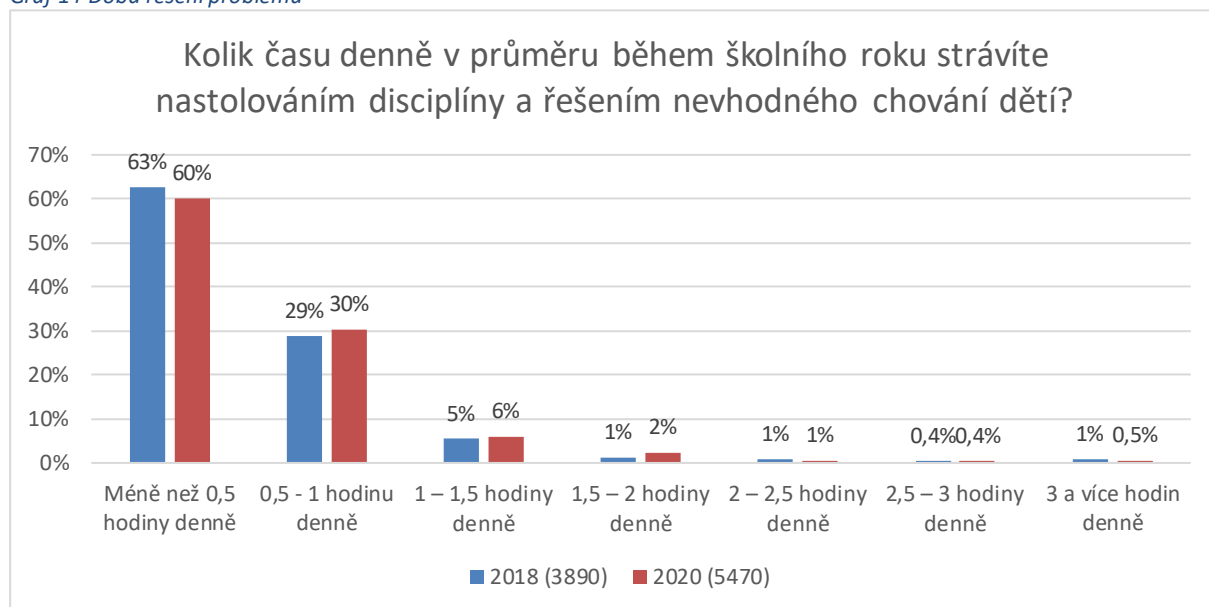
Jako nejčastěji označili respondenti, že děti, které měli v daném roce na starost, zlobí jenom občas, a to přibližně v polovině odpovědí. Mezi šetřeními došlo ke zlepšení chování žáků, což potvrzuje nárůst podílu respondentů, kteří odpověděli, že se děti chovají dobře nebo jsou mimořádně hodné o 13 p. b. na 45 % v roce 2020. Největší podíl dětí, které obvykle zlobí nebo zlobí jen občas, byl v roce 2018 v Karlovarském kraji a to 79 %. V tomto kraji zároveň došlo v roce 2020 k největšímu poklesu podílu dětí, které obvykle zlobí nebo zlobí jen občas o 23 p. b. na hodnotu 56 %.

Graf 13 Chování dětí



Během školního roku respondenti nejčastěji tráví nastolováním disciplíny a řešením nevhodného chování dětí méně než půl hodiny denně (63 % v roce 2018 a 60 % v roce 2020). Naprosté minimum respondentů tráví čas řešením problémů 2,5 až 3 hodiny denně (v obou šetřeních 0,4 %).

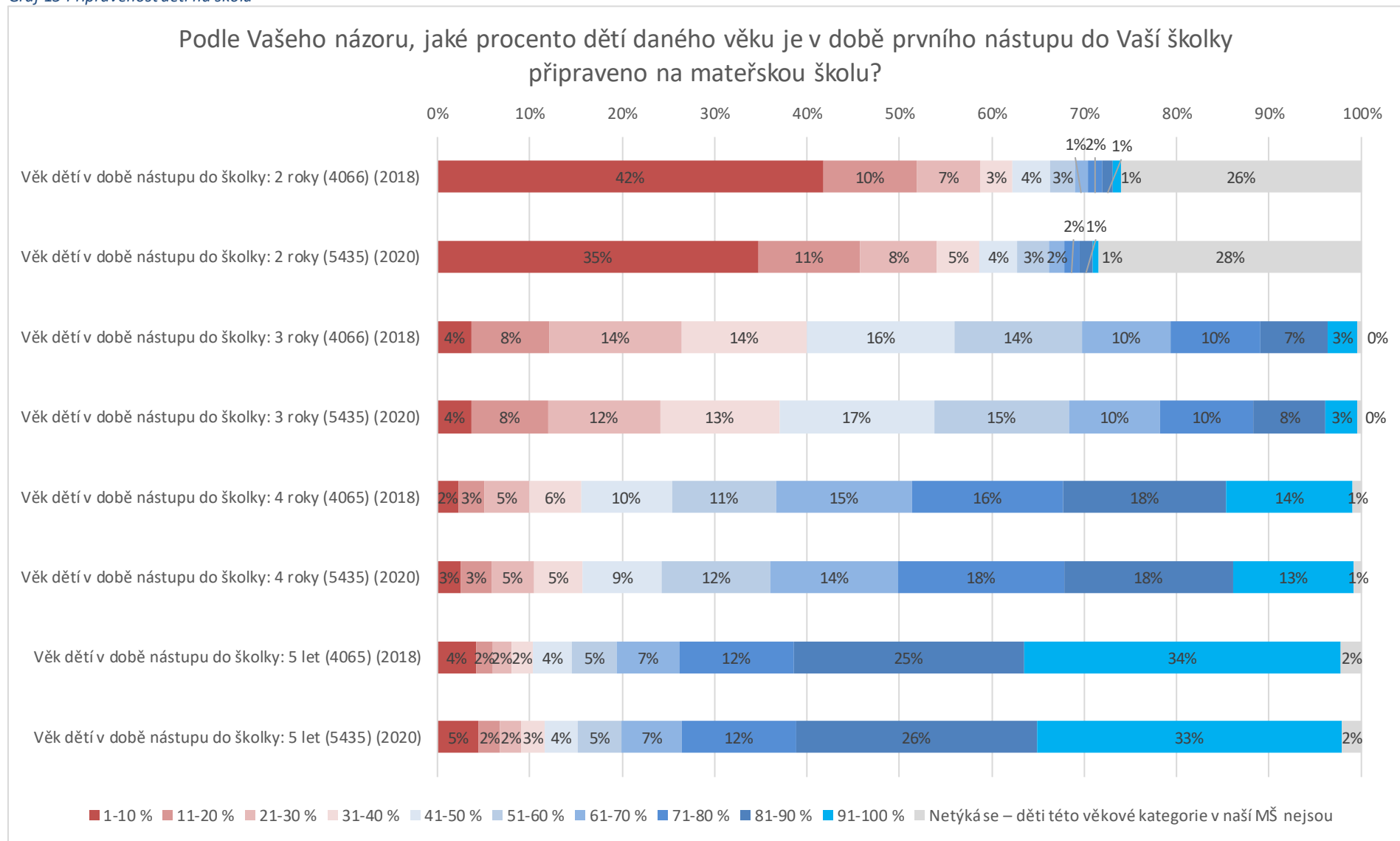
Graf 14 Doba řešení problémů



Vnímání připravenosti dětí na MŠ

Jako nejméně připravené na mateřskou školu vnímali respondenti dvouleté děti. Zároveň však oproti roku 2018 klesl podíl těch, podle nichž je na MŠ připraveno jen 1 – 10 % dvouletých dětí (ze 42 na 37 %). Zhruba čtvrtina zařízení, v nichž respondenti pracují, dvouleté děti vůbec nemá. Nejvíce respondentů, kteří uváděli, že dvouleté na své MŠ vůbec nemají, bylo v Praze (47 % v roce 2018, 52 % v roce 2020). Z těch, které dvouleté děti na své MŠ mají, jich v roce 2018 56 % a v roce 2020 49 % uvedlo, že jich bylo na nástup připraveno 10 % nebo méně. U tříletých dětí se přes polovinu respondentů (56 % v roce 2018, 54 % v roce 2020) domnívalo, že jich bylo na MŠ v době nástupu připravena polovina nebo méně.

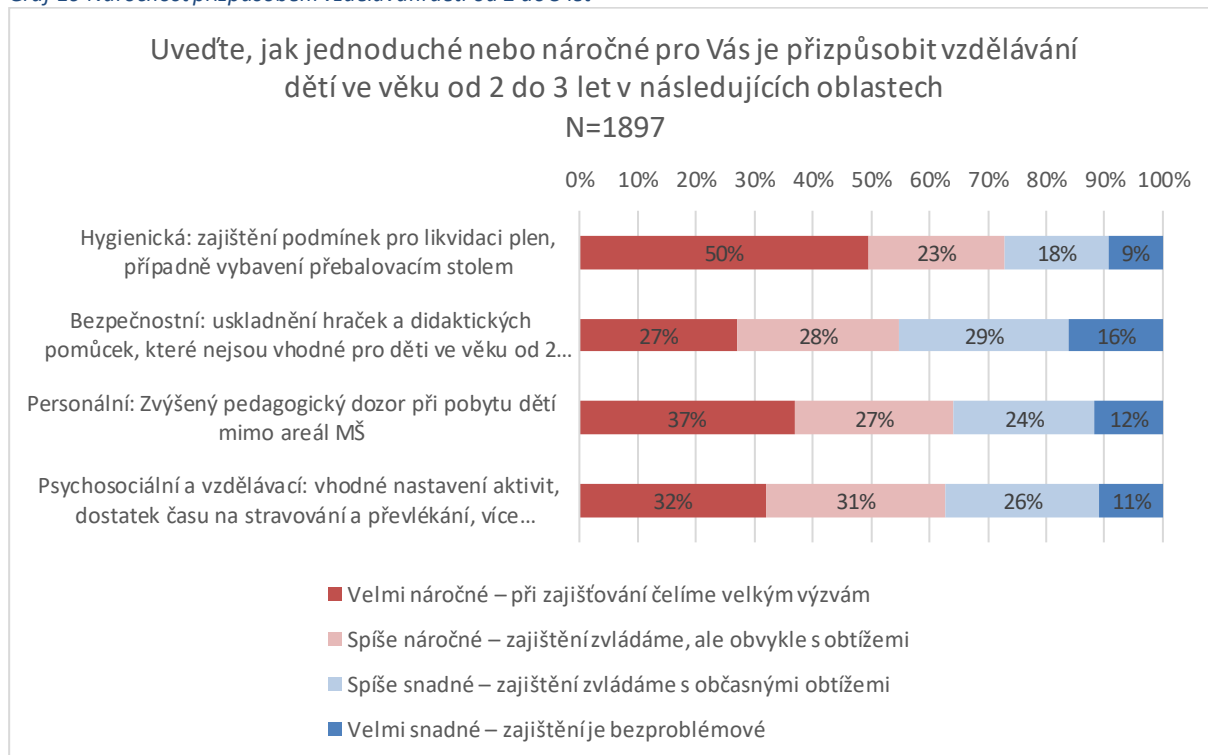
Graf 15 Přípravenost dětí na školu



Podmínky pro děti od 2 do 3 let

Ředitelé byli dotazováni, jak je pro ně náročné přizpůsobit vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let ve vybraných oblastech. Jako nejvíce snadné označili ředitelé přizpůsobení výuky v bezpečnostní oblasti, jako spíše nebo velmi snadné tuto oblast označilo 45 % dotázaných ředitelů. Nejnáročnější bylo přizpůsobení výuky v oblasti hygieny, kterou označilo 73 % ředitelů jako velmi nebo spíše náročnou. Největší podíl ředitelů, kteří označili přizpůsobení vzdělávání v oblasti bezpečnosti jako spíše nebo velmi snadné, byl v Ústeckém kraji (55 %). Ve střeďočeském kraji byl mezi kraji největší podíl ředitelů (79 %), kteří označili přizpůsobení výuky v oblasti hygieny za velmi nebo spíše náročné.

Graf 16 Náročnost přizpůsobení vzdělávání dětí od 2 do 3 let



Kompetence dětí

Respondenti byli dotazováni, kolik dětí v jejich třídě zvládá jednotlivé dovednosti, popřípadě na další charakteristiky dětí, o něž pečují.² Respondenti deklarovali, že jejich děti mají nejméně často problém komunikovat nebo že mají jazykové obtíže. V 94 % případů respondenti uváděli, že takové obtíže nemá žádné nebo pouze několik jejich dětí. Častými obtížemi jsou například schopnost zavázat si tkaničky u bot, s čímž se potýká polovina nebo více dětí podle 73 % respondentů z roku 2018 a 80 % respondentů z roku 2020. Polovina nebo více dětí má také problém rozpoznat podle 56 % respondentů z roku 2018 a 59 % respondentů z roku 2020. Téměř 50 % respondentů (47 % v roce 2018 a 46 % v roce 2020) také uvedlo, že polovina nebo více jejich dětí má též logopedické obtíže.

Nejméně dětí ovládá dovednosti spojené s matematickou a čtenářskou gramotností, jako čtení celých slov (žádné dítě u 77 % respondentů v roce 2018 a 84 % v roce 2020), čtení slov (žádné dítě u 48 %

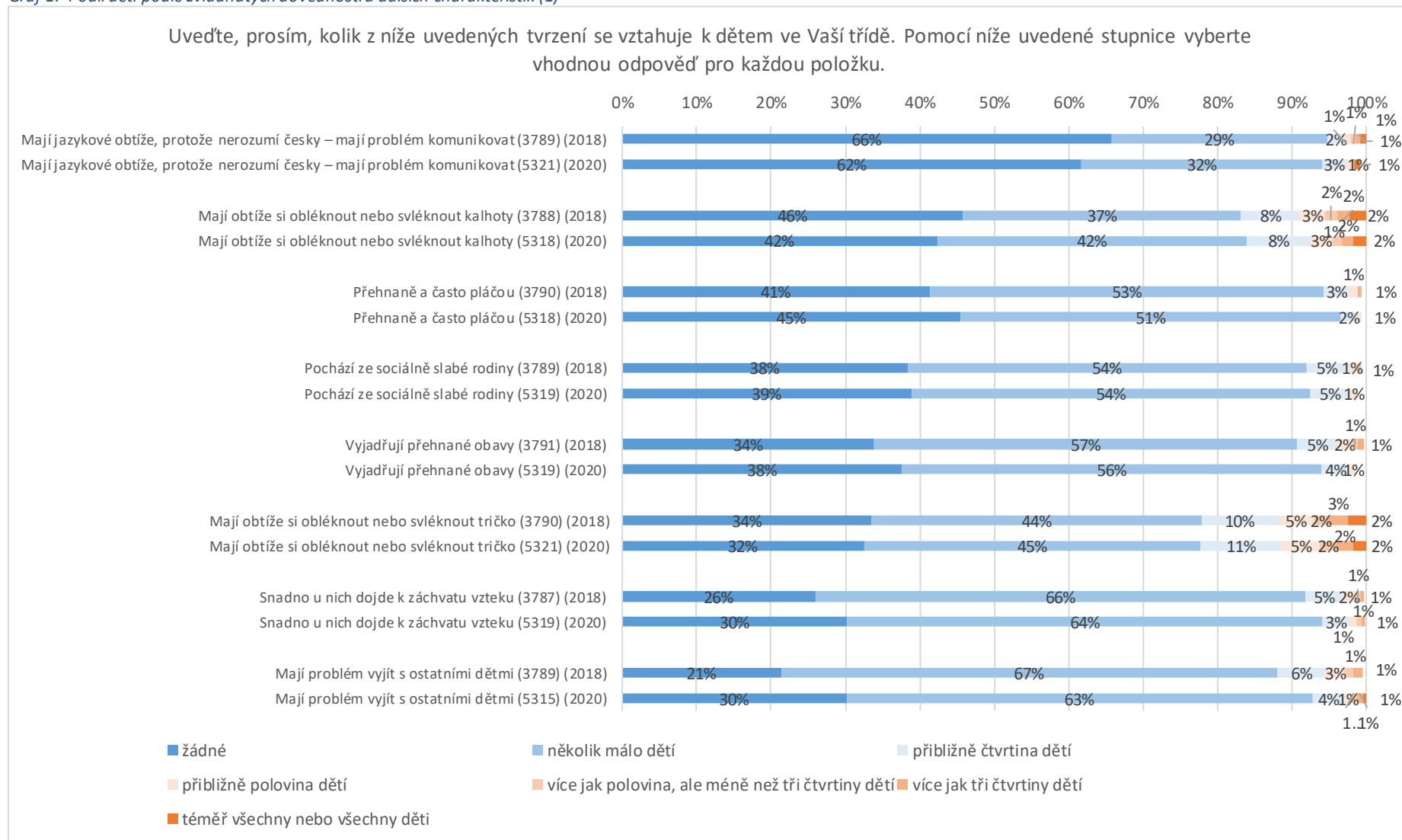
² Seznam položek byl inspirován seznamem očekávaných výstupů definovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a Early Childhood Longitudinal Study.



respondentů v roce 2018 a 56 % v roce 2020) nebo sčítání a odečítání dvou čísel od sebe (žádné dítě u 27 % respondentů v roce 2018 a 30 % v roce 2020). Je však nutno mít na paměti, že do přehledu jsou zahrnuty odpovědi pedagogů vzdělávající děti všech věkových kategorií a například právě čtení celých vět není u dětí předškolního věku očekáváno. Třeba čtení celých slov je u pětiletých dětí mnohem častější, alespoň několik ve třídě jich to zvládlo podle 79 % respondentů v roce 2018 a 72 % v roce 2020.



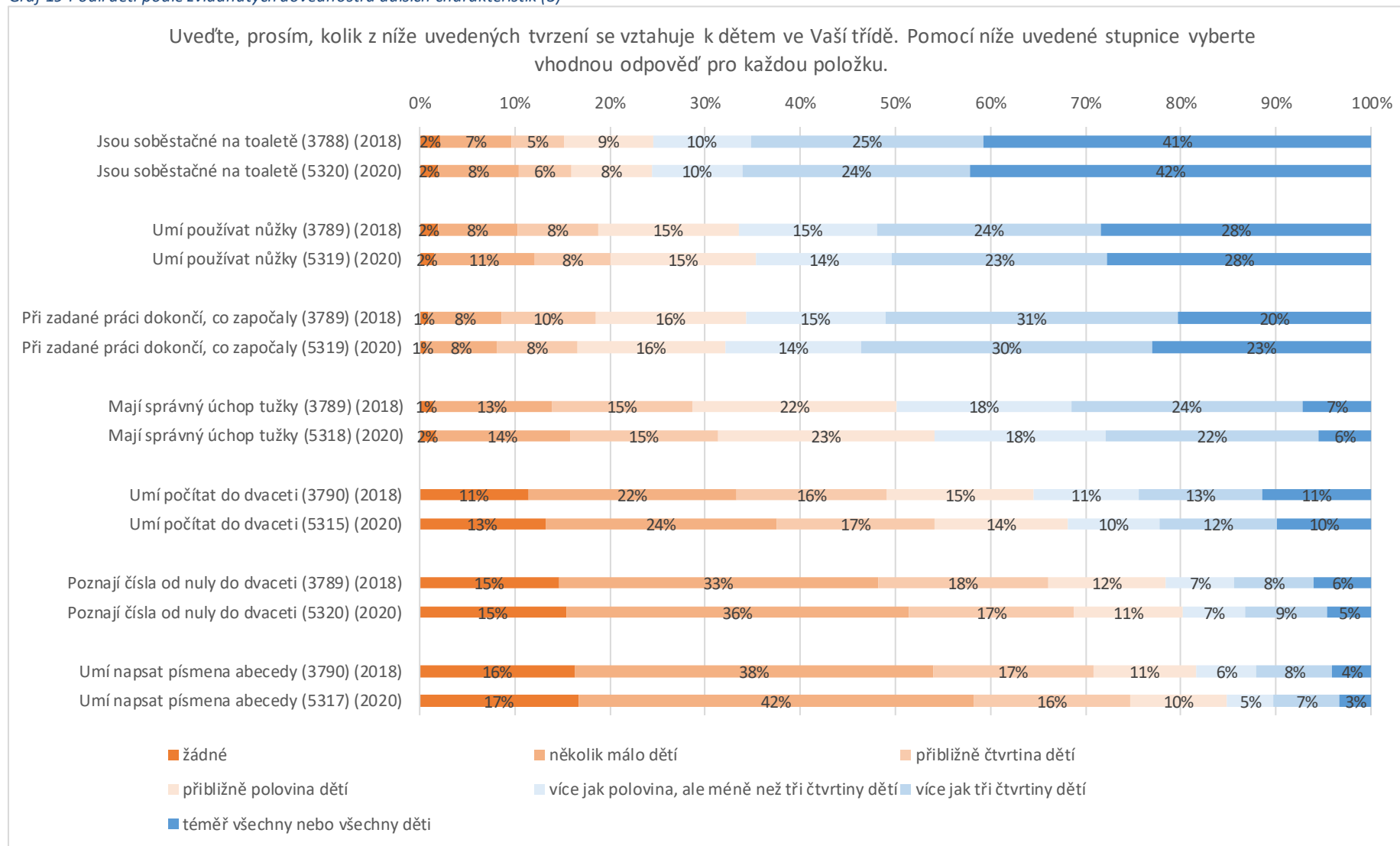
Graf 17 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (1)



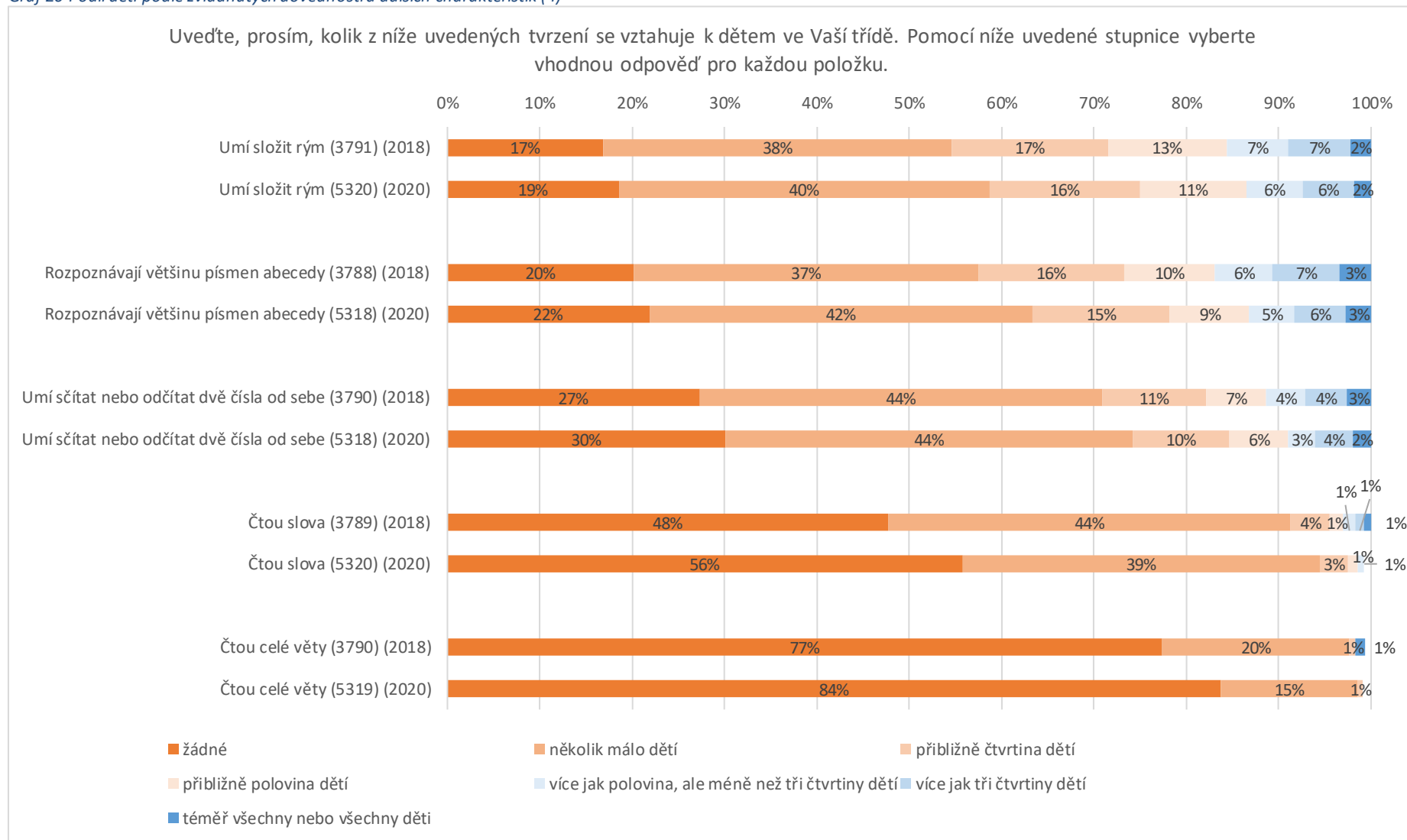
Graf 18 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (2)



Graf 19 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (3)



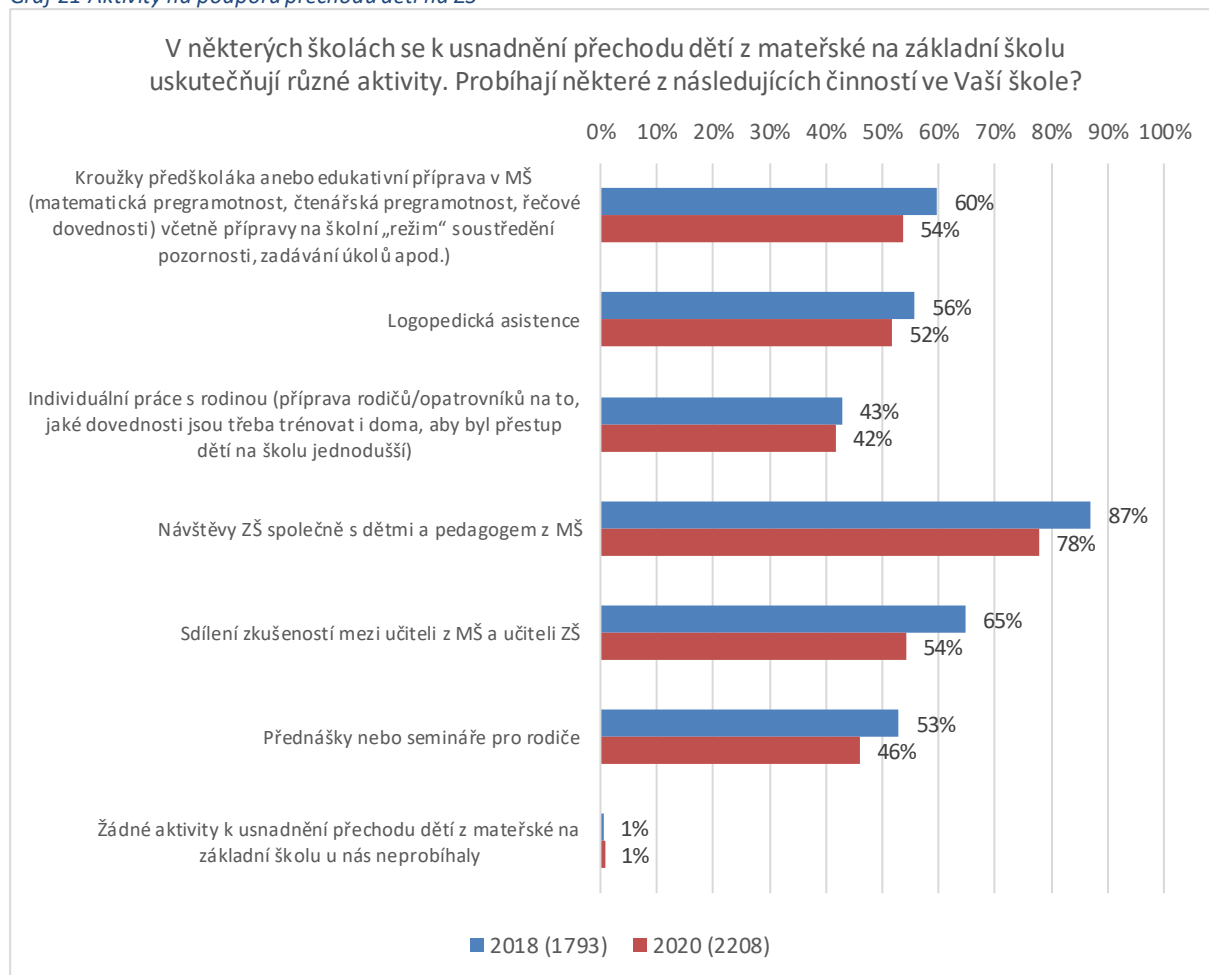
Graf 20 Podíl dětí podle zvládnutých dovedností a dalších charakteristik (4)



Aktivity na podporu přechodu dětí na ZŠ

Z aktivit na podporu přechodu dětí na ZŠ se na školách realizují nejčastěji návštěvy ZŠ společně s pedagogem (87 % v roce 2018 a 78 % v roce 2020). Z nabízených možností pak nejméně často praktikovaly MŠ individuální přípravnou práci s rodinou (43 % v roce 2018 a 42 % v roce 2020). Jen 1 % uvedlo, že na podporu přechodu dětí na ZŠ neprovádějí žádné aktivity. Zajímavostí je, že u všech nabízených aktivit větší podíl MŠ deklaroval, že u nich probíhají v roce 2018 než v roce 2020.

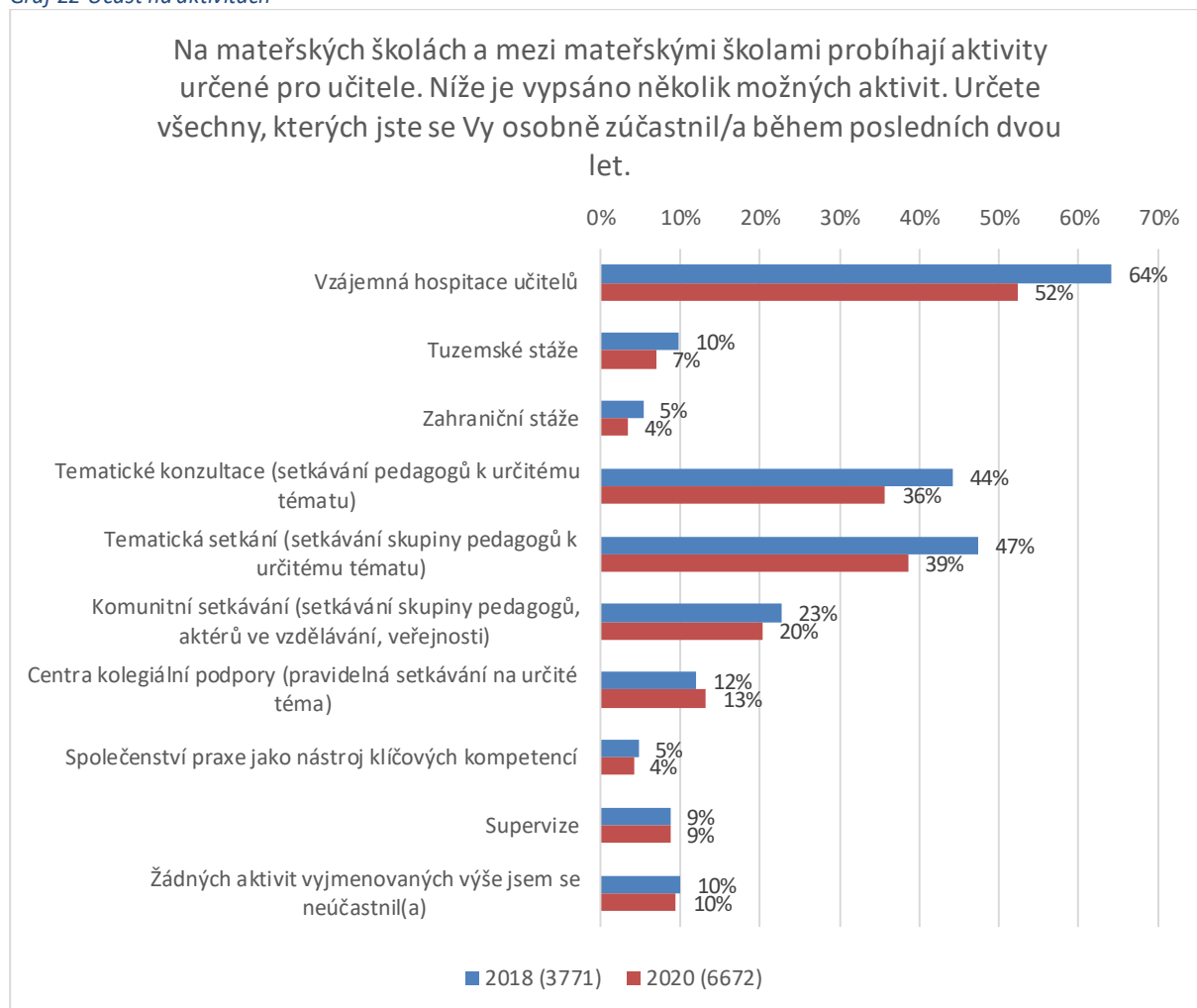
Graf 21 Aktivity na podporu přechodu dětí na ZŠ



Podpora pedagogů na škole

Největší podíl respondentů se účastnil vzájemných hospitací učitelů (64 % v roce 2018 a 52 % v roce 2020). Dále se často respondenti účastnili tematických setkání (47 % v roce 2018 a 39 % v roce 2020) a konzultací (44 % v roce 2018 a 36 % v roce 2020). Naopak se nejméně respondentů účastnilo zahraniční stáže a společenství praxe jako nástroje klíčových kompetencí, v obou případech 5 % v roce 2018 a 4 % v roce 2020. U většiny uvedených aktivit se vyšší podíl respondentů účastnil v letech 2016 – 2018 než v letech 2018 – 2020, pouze v účasti na aktivitách Center kolegiální podpory byl o něco málo vyšší podíl v roce 2020 a u supervize byl podíl v obou vlnách šetření stejný.

Graf 22 Účast na aktivitách



Z nabízených možností podpory pedagogických pracovníků využívají respondenti nejčastěji další vzdělávání pedagogických pracovníků, které zároveň nejvyšší podíl považuje za excelentní (32 % v roce 2018 a 31 % v roce 2020). Podobně pozitivně (28 % v roce 2018 a 36 % v roce 2020) hodnotili respondenti asistenta pedagoga. Překvapivě prohlašovalo 19 % respondentů v roce 2018 a 16 % v roce 2020, že neznali podporu ve formě chůvy. Nejméně často znali respondenti možnost využití interkulturního pracovníka (52 % v roce 2020),³ center kolegiální podpory (42 % v roce 2018 a 36 % v roce 2020) a dvojjazyčného asistenta pedagoga (40 % v roce 2020).⁴ Dvojjazyčný asistent a interkulturní pracovník byl využíván v širším měřítku pouze v Praze. Dvojjazyčného asistenta využívalo na své škole a považovalo za excelentní nástroj podpory 12 % respondentů a za uspokojivý dalších 7 %. Interkulturního pracovníka využívalo na své škole 4 % respondentů a považovalo jej za excelentní nástroj, dalších 7 % jej považovalo za uspokojivý. V ostatních krajích jej využívalo obvykle méně než 3 % škol.

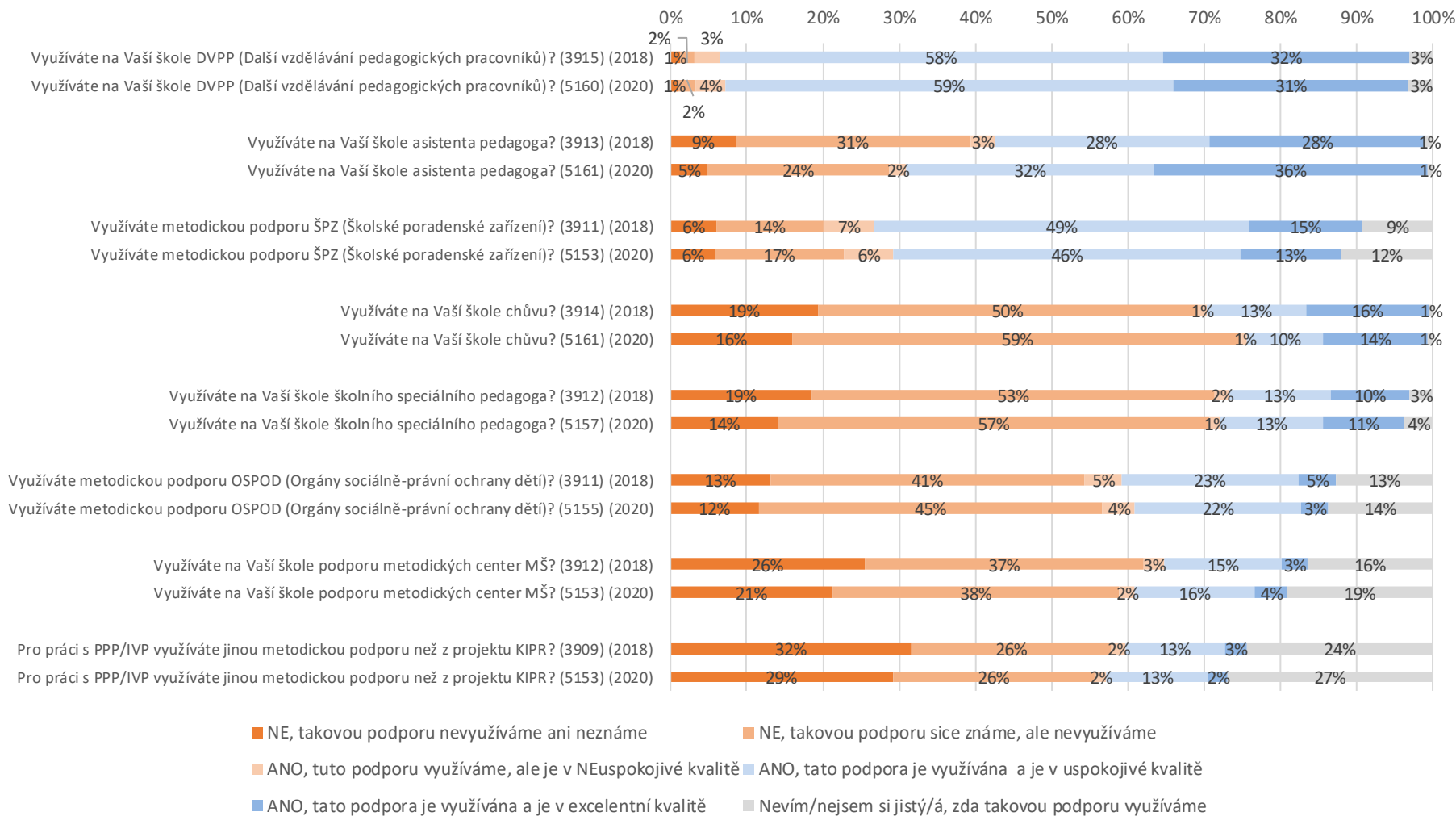
³ Tato otázka byla kladena pouze v roce 2020.

⁴ Tato otázka byla kladena pouze v roce 2020.



Graf 23 Podpora pedagogických pracovníků (1)

Nyní by nás zajímal Váš názor na využití a kvalitu podpory na Vaší škole.



Graf 24 Podpora pedagogických pracovníků (2)

Nyní by nás zajímal Váš názor na využití a kvalitu podpory na Vaší škole.



Nejčastěji absolvovaným kurzem DVPP byl mezi respondenty kurz v oblasti osobnostně-sociálního rozvoje, kterého se účastnilo v posledních dvou letech 37 % respondentů v roce 2018 a 38 % respondentů v roce 2020. Dalším často navštěvovaným kurzem byl kurz zaměřený na čtenářskou pregramotnost, kterého se zúčastnilo v obou rocích 35 % respondentů. Nejmenší počet absolventů měly kurzy modelu kompetencí pro demokratickou kulturu⁵ a kurzy pro dvojazyčné asistenty, interkulturní pracovníky⁶, kterého se zúčastnilo v roce 2020 pouhých 0,1 % respondentů. V roce 2018 se nejméně respondentů zúčastnilo kurzu zaměřeného na sociální pedagogiku (3 %).

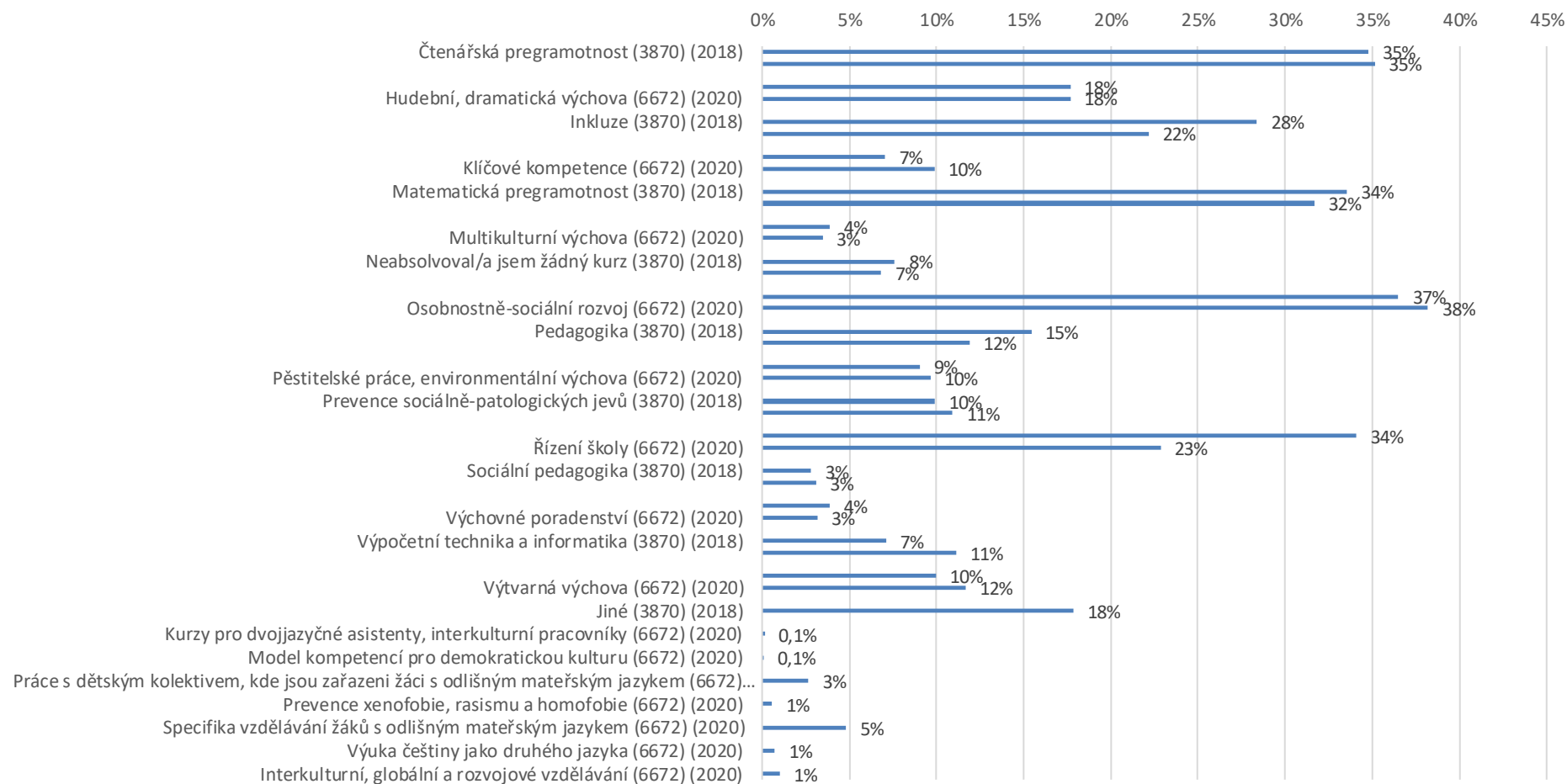
⁵ Tato možnost byla na výběr pouze v roce 2020

⁶ Tato možnost byla na výběr pouze v roce 2020



Graf 25 Absolvované kurzy DVPP

Uvedte prosím, které z kurzů jste v posledních dvou letech absolvoval(a). Níže jsou uvedeny obecné kategorie, do kterých spadají dostupné kurzy. Uvedte prosím všechny okruhy, do kterých Vaše kurzy spadají.

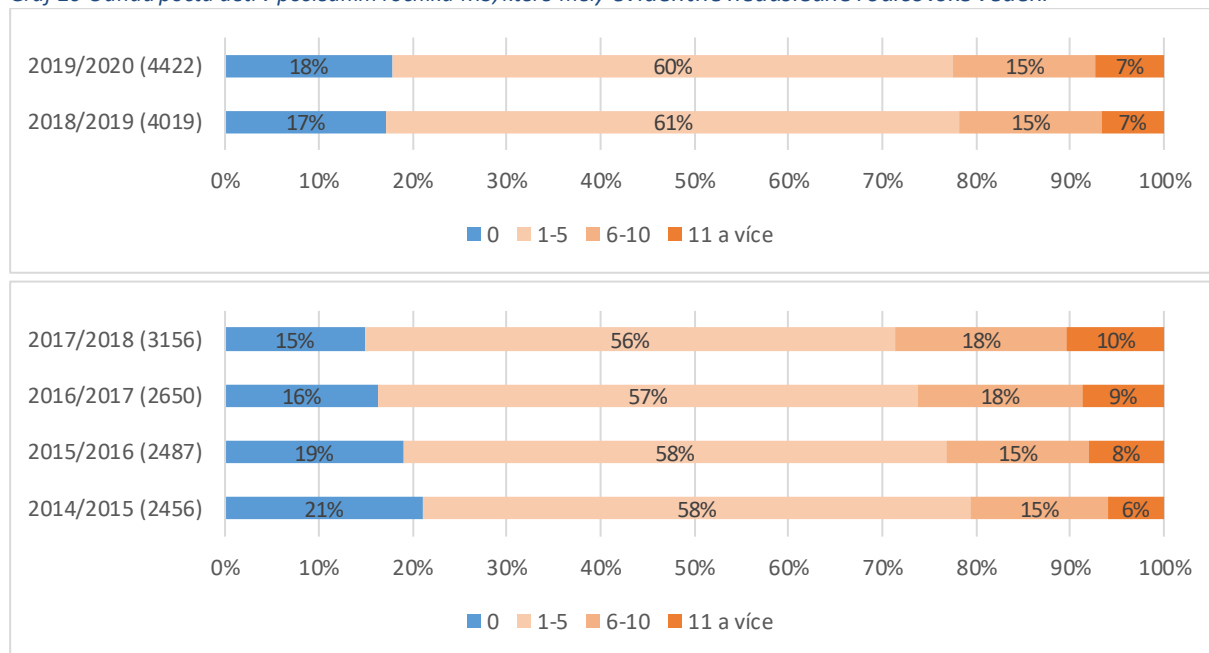


Počty dětí se zhoršenými podmínkami pro přechod na ZŠ

Ředitelé a ředitelky v další otázce odhadovali počet dětí v posledním ročníku MŠ, které podle nich pocházely ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, měly nízkou motivaci ke vzdělávání, problém s kázní, problém se soustředěním a pozorností, které měly nedůsledné rodičovské vedení, které měly dle respondentů z jakéhokoli důvodu nízkou šanci na úspěšné dokončení prvního ročníku ZŠ nebo které měly alespoň jedno ze jmenovaných znevýhodnění. Je třeba zdůraznit, že jde o odhad a percepci ředitelů a ředitelky, nikoliv o objektivní počty těchto dětí.⁷ Respondenti počty navíc odhadovali zpětně. V roce 2018 až do školního roku 2014/2015, v roce 2020 pak i za rok 2018/2019. Za nejpřesnější lze tak považovat odhady k letům 2019/2020 a 2017/2018. Retrospektivní odhady mohou být zkresleny obecným dojmem, že je „vše čím dál horší“. Odhady jsou navíc v absolutních číslech a budou více vypovídající ve Výsledkové evaluaci PO3 OP VVV, kde budou zasazeny do kontextu velikosti MŠ podle počtu dětí. V grafech jsou odhady z obou vln uvedeny pro odlišení zvlášť. V roce 2020 navíc měli možnost zvolit možnost „nevím“ a odpovědi jsou očištěny o tyto odpovědi.

Při odhadech dětí s nedůsledným rodičovským vedením byli respondenti v roce 2020 o něco optimističtější, než v roce 2018. Mírně se zmenšil počet odhadů v kategoriích 6-10 a 11 a více dětí s tímto hendikepem. Oproti předchozím letům rostly odhady v kategorii 0 a 1 – 5 dětí a klesaly v kategoriích 6 a více.

Graf 26 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly evidentně nedůsledné rodičovské vedení



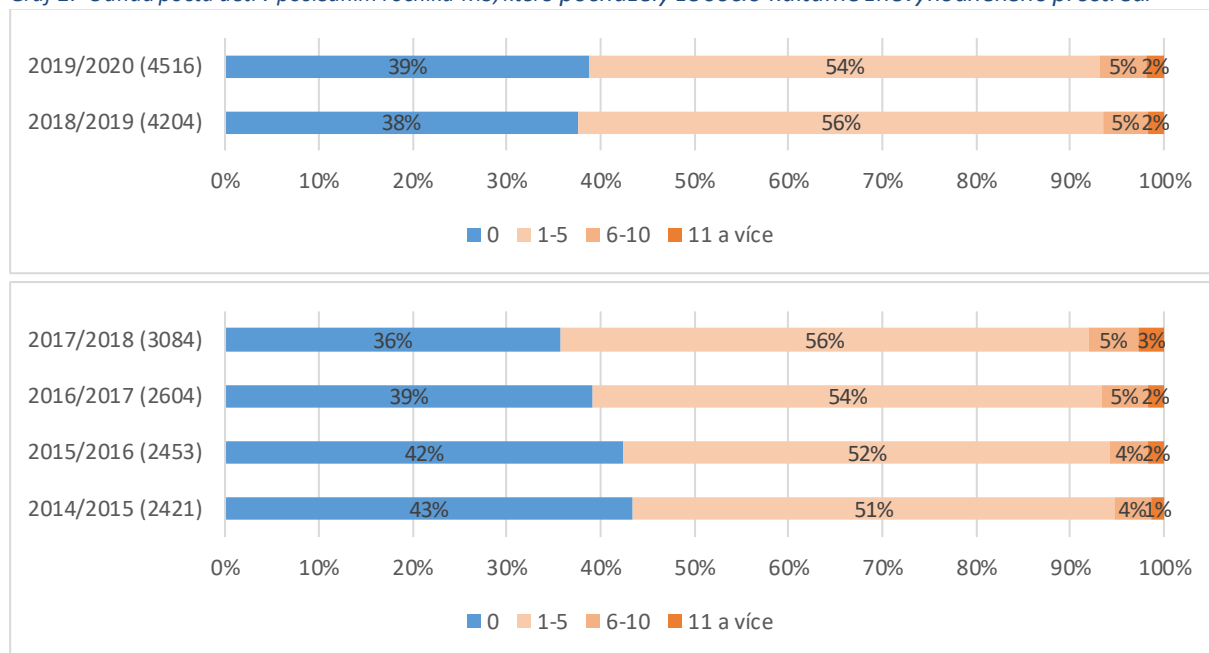
U dětí pocházejících ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí se neměnil podíl odhadů v kategoriích 6 a více dětí, nicméně mírně vrostl podíl těch, kteří odhadovali, že u nich takové děti

⁷ Znění celé otázky: Abychom mohli zaměřit podporu na usnadnění přechodu dětí z MŠ do ZŠ, je třeba vést přehled a monitorovat vývoj počtu dětí, pro které by takový přechod mohl být problematický. Z toho důvodu Vás prosíme o uvedení počtu dětí, které odpovídají nebo odpovídaly následujícím charakteristikám za poslední 2 roky. Kategorie se nevyčísľují. Do volného pole vždy uveďte počet dětí v posledním ročníku MŠ, které...



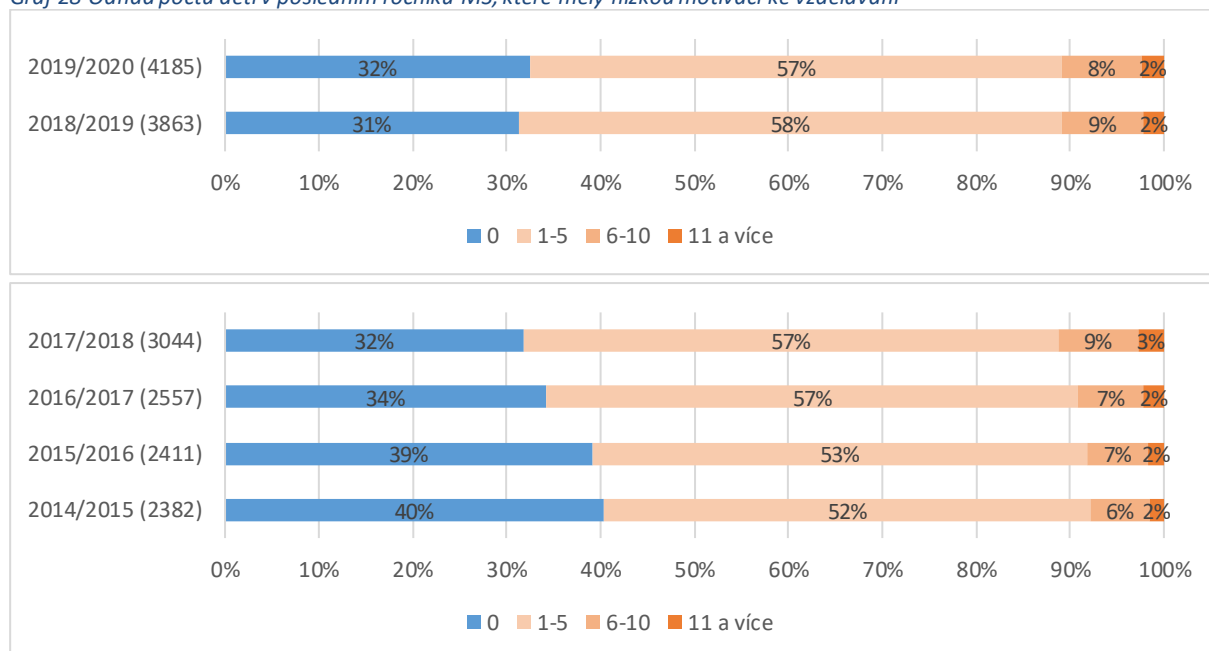
v posledním ročníku nejsou žádné. Přesuny byly zaznamenány spíše mezi kategoriemi 0 a 1 – 5, a o pouze v řádů nízkých jednotek procent.

Graf 27 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které pocházely ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí



V roce 2018 viděli ředitelé a ředitelky vzrůstající trend počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které mají nízkou motivaci ke vzdělávání. Odhady za školní roky 2018/2019 a 2019/2020 pak spíše kopírovaly poslední odhad roku 2018 (k 2017/2018).

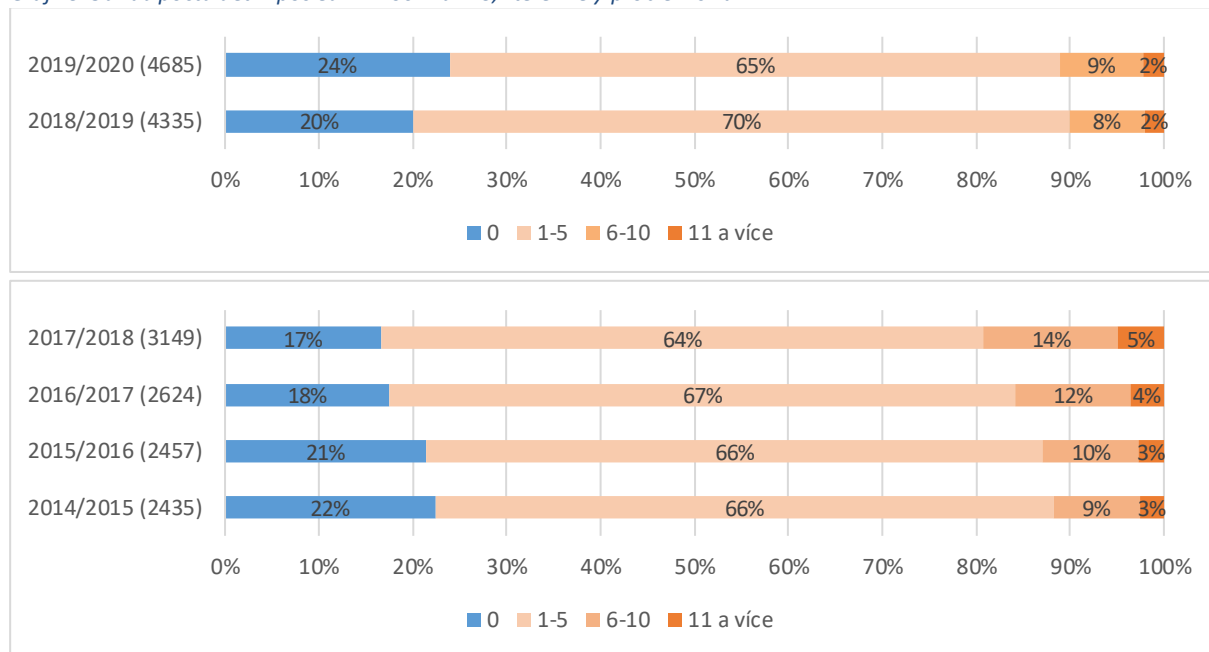
Graf 28 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly nízkou motivaci ke vzdělávání



U dětí s vnímaným problémem s kázní odhadované počty spíše klesaly. Více než 11 volilo v roce 2020 jen 2 % respondentů a 0 dokonce 24 %, respektive 20 % za rok 2018/2019. Za poslední dva roky tak

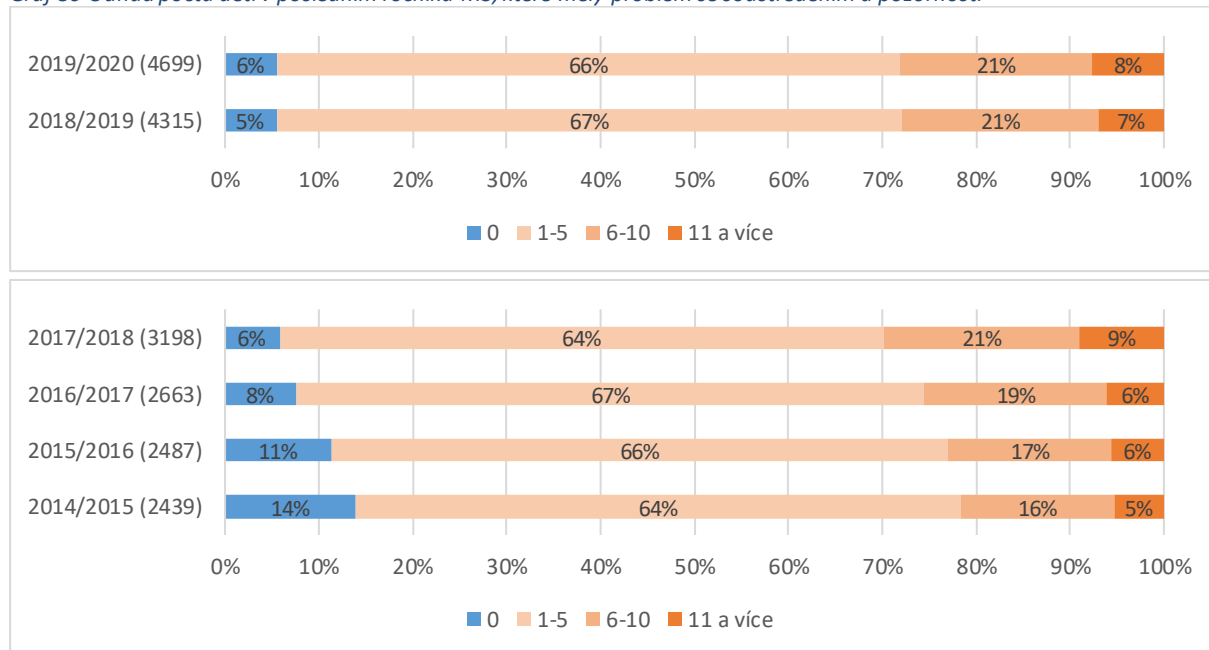
rostl podíl respondentů, kteří odhadovali, že v posledním ročníku jejich MŠ je méně než pět takových dětí.

Graf 29 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly problém s kázní



U odhadu počtu dětí s poruchou pozornosti je u obou pozorování konzistentní trend zvyšování počtu dětí s tímto handicapem. V posledních dvou letech pouze 5-6 % respondentů odhadovalo, že u nich v posledním ročníku není žádné takové dítě. Takřka 30 % si jich myslí, že mají v posledním ročníku 6 a více těchto dětí.

Graf 30 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly problém se soustředěním a pozorností

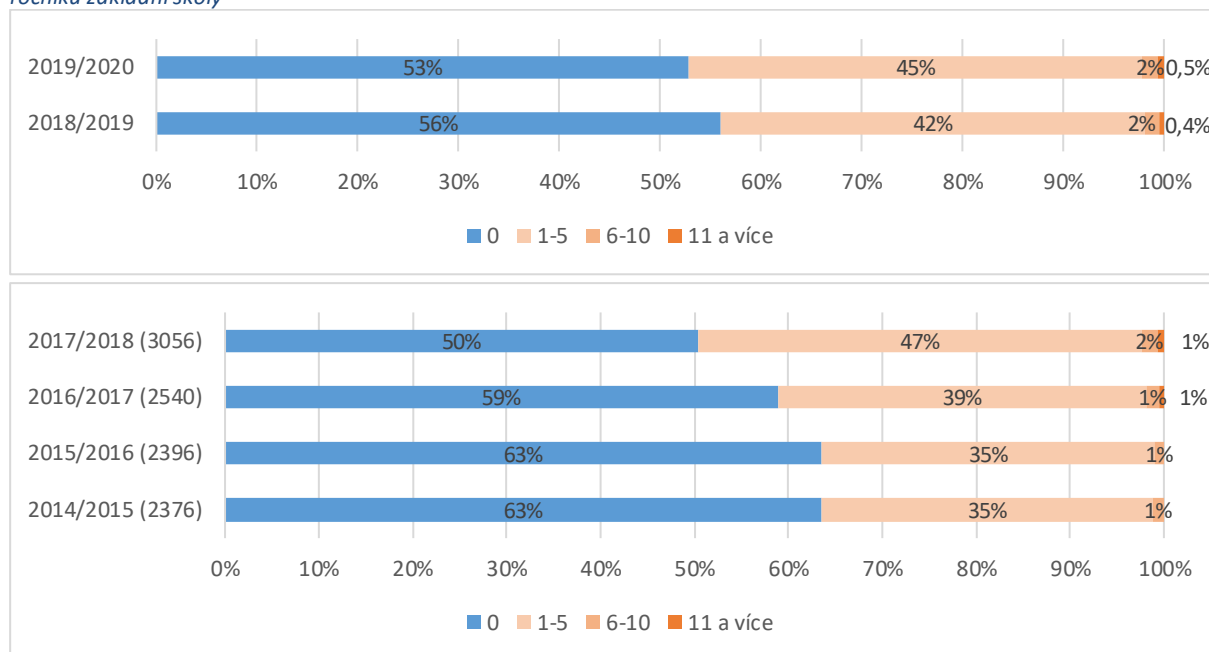


Ve více než polovině případů respondenti odhadovali, že v posledním ročníku jejich MŠ není žádné dítě, které by mělo nízkou šanci dokončit první ročník ZŠ. V necelé polovině případů pak byl odhad



takových dětí mezi 1 a 5. V obou měřeních v roce 2018 i 2020 však respondenti naznačovali, že je zde rostoucí trend.

Graf 31 Odhad počtu dětí v posledním ročníku MŠ, které měly z jakéhokoli důvodu nízkou šanci na úspěšné dokončení prvního ročníku základní školy

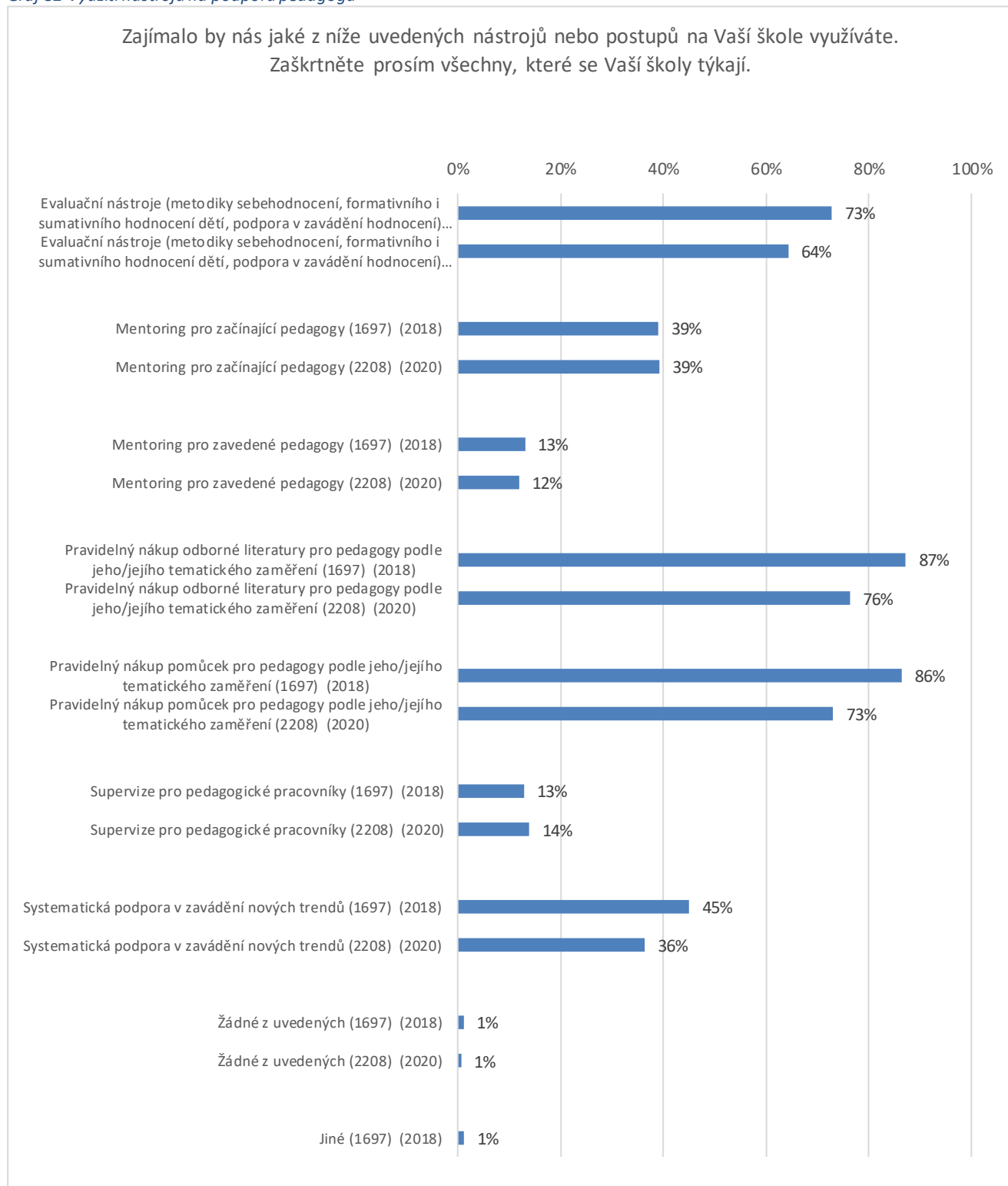


Využívané nástroje na podporu pedagogů

Mezi nejčastěji využívané nástroje na podporu pedagogů na jejich školách byly řediteli označeny pravidelné nákupy odborné literatury (87 % v roce 2018 a 76 % v roce 2020) a pomůcek pro pedagogy (86 % v roce 2018 a 73 % v roce 2020). Nejméně využívané nástroje podpory pedagogů byly dle ředitelů mentoring pro zavedené pedagogy (13 % v roce 2018 a 12 % v roce 2020) a supervize pro pedagogické pracovníky (13 % v roce 2018 a 14 % v roce 2020).



Graf 32 Využití nástrojů na podporu pedagogů



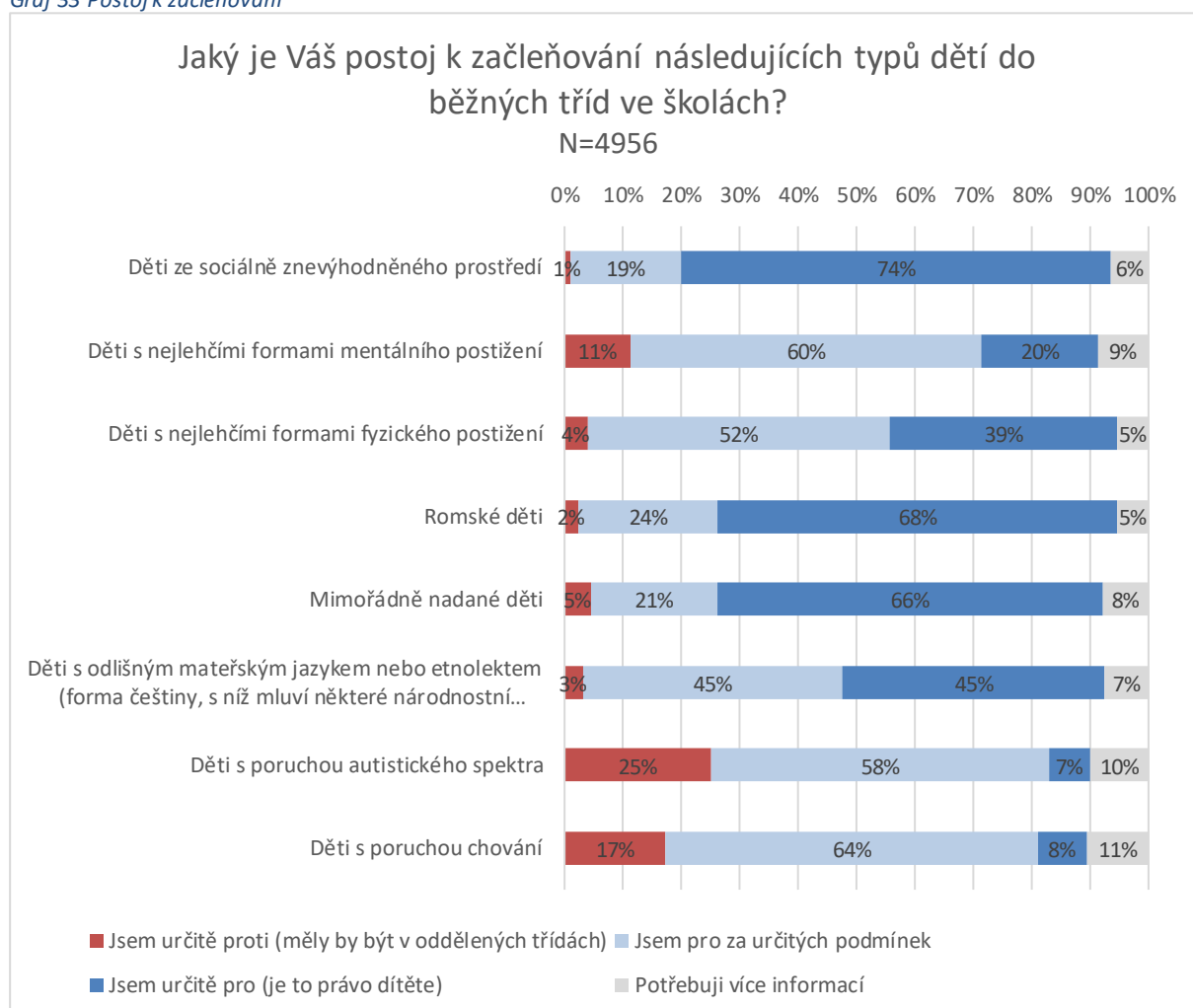
Postoje k začleňování

Otázka „Jaký je Váš postoj k začleňování následujících typů dětí do běžných tříd ve školách?“ a další následující otázky byly šetřeny pouze v roce 2020. Jde o obdobou baterii otázek, která byla kladena i v dotazníkovém šetření na ZŠ a při průzkumu společnosti Median na podzim 2016 na téma postojů české společnosti k inkluzivnímu vzdělávání.



Nejkladnější postoj měli respondenti k začlenění dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí do běžných tříd, určitě by je začlenilo 74 % respondentů a za určitých podmínek by je začlenilo 19 % respondentů. Mezi kraji se nejkladněji vyjádřila Praha, kde by začlenilo děti určitě nebo za určitých podmínek 100 % respondentů. Největší problém by respondenti měli se začleněním dětí s poruchou autistického spektra, s jejich začleněním nesouhlasila čtvrtina respondentů. Se začleněním těchto dětí měli největší problém respondenti z Libereckého kraje (36 %) a nejmenší podíl respondentů vyjádřil nesouhlas v Jihomoravském kraji (18 %).

Graf 33 Postoj k začleňování

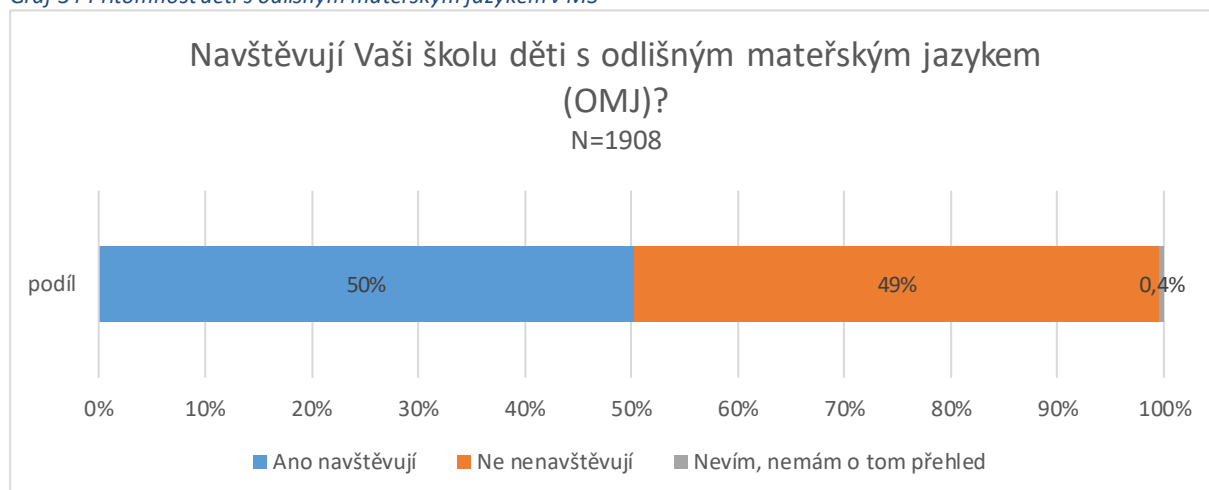


Počty dětí s odlišným mateřským jazykem

Ředitelky a ředitelé byli dotázáni, zda na jejich MŠ chodí i děti s odlišným mateřským jazykem. Na tuto otázku odpovídali pouze v roce 2020, proto pro ni zatím není srovnání. Z 1908 zástupců MŠ, kteří na tuto otázku odpovídali, jich polovina deklarovala přítomnost takových dětí. Zde byly v odpovědích velké regionální rozdíly. Ze 173 pražských MŠ jich kladně odpovědělo 97 %, ale pouze 26 % ze 136 zlínských MŠ deklarovalo přítomnost dětí s OMJ.

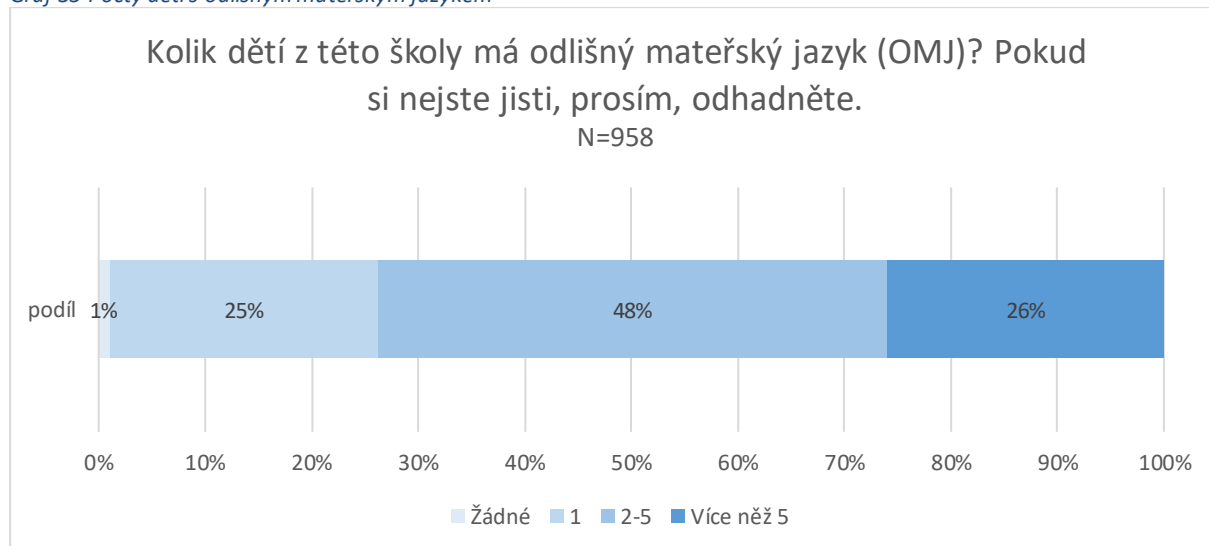


Graf 34 Přítomnost dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ



Z těch MŠ, které uvedly, že děti s OMJ mají, jich zhruba tři čtvrtiny uváděly, že jejich MŠ navštěvuje méně než pět takových dětí. Výjimkou byla opět Praha, kde 67 % ředitelů a ředitelky uvedlo, že jejich MŠ navštěvuje 5 a více dětí s OMJ. Zhruba polovina (46 %) dokonce uvedla, že jejich MŠ navštěvuje 10 a více dětí s OMJ.

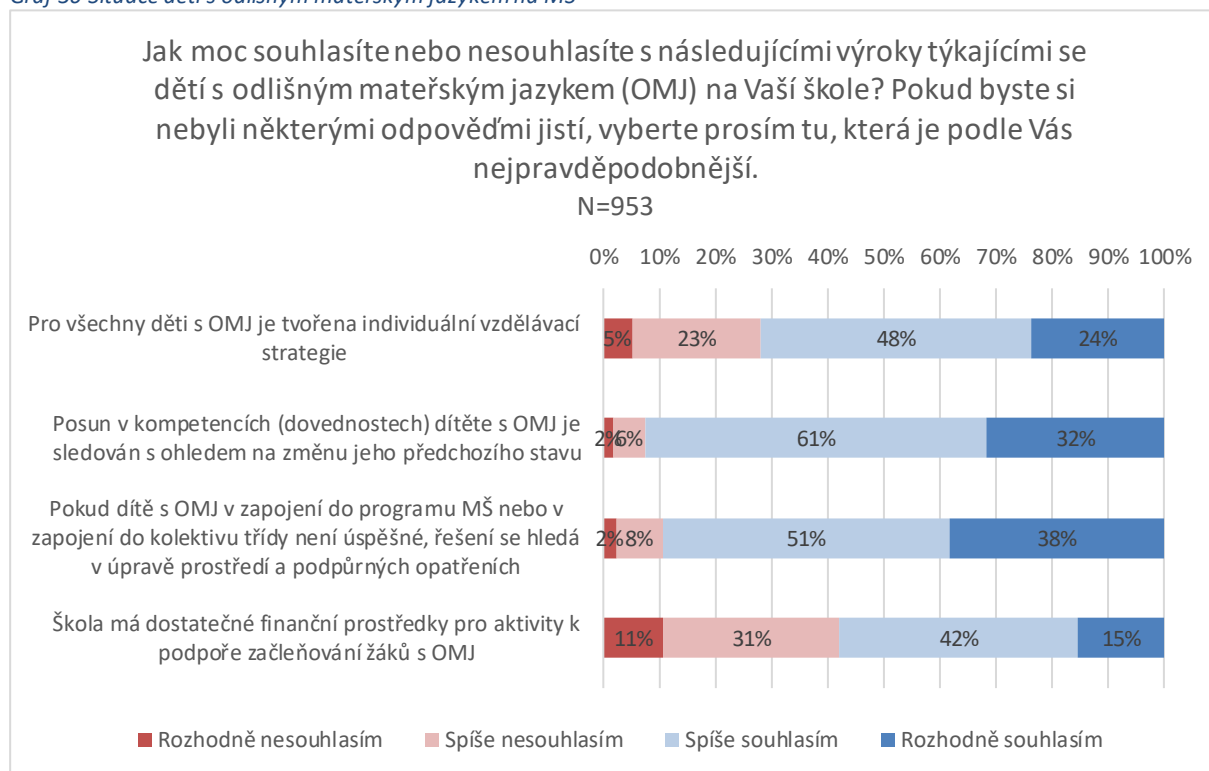
Graf 35 Počty dětí s odlišným mateřským jazykem



Podmínky pro děti s odlišným mateřským jazykem

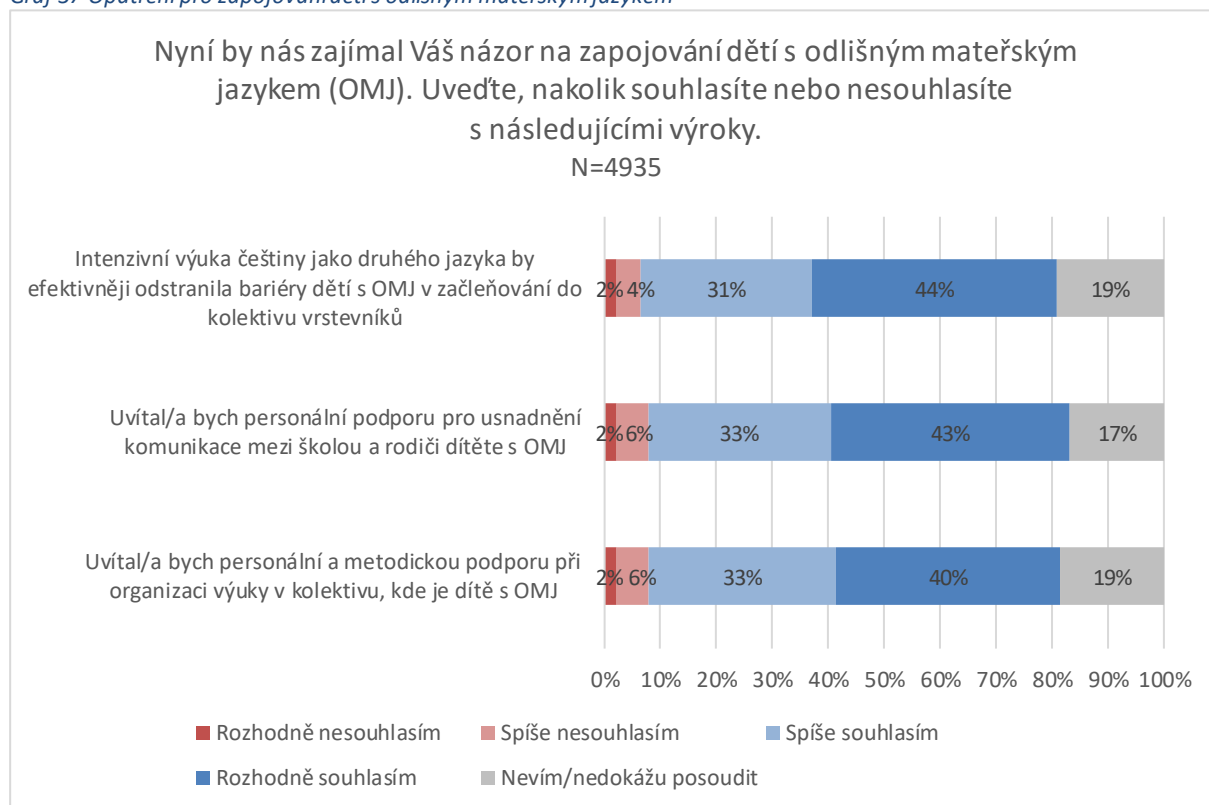
Krátká baterie otázek dotazovala ředitelky a ředitele MŠ s dětmi s OMJ na podmínky jejich začleňování. Pouze 8 % MŠ rozhodně nebo spíše souhlasilo s tím, že by na jejich MŠ sledovali posun v kompetencích/dovednostech dětí s OMJ s ohledem na změnu předchozího stavu. Na 10 % škol upravují prostředí nebo zavádějí podpůrná opatření, pokud dítě s OMJ není úspěšné v zapojení do kolektivu nebo programu MŠ. Na 28 % MŠ pak respondenti rozhodně či spíše souhlasili s tím, že by pro děti s OMJ tvořili individuální vzdělávací strategie. Kolem 44 % MŠ pak souhlasí s tím, že by měli dostatečné prostředky na začleňování dětí s OMJ.

Graf 36 Situace dětí s odlišným mateřským jazykem na MŠ



Všichni zapojení respondenti byli dotazováni na to, zda by efektivnější výuka češtiny podle nich odstranila bariéry v začleňování dětí s OMJ a zda by pro začleňování či metodickou pomoc uvítali personální podporu. Ve všech třech případech souhlasilo kolem tří čtvrtin respondentů. Nejvyšší podíl souhlasných odpovědí byl v Praze. S intenzivnější výukou češtiny jako druhého jazyka souhlasilo či spíše souhlasilo 89 % respondentů z Prahy, s personální a metodickou podporou pro organizaci výuky kolektivu s dětmi s OMJ 85 % respondentů a s personální podporou pro usnadnění komunikace 83 %.

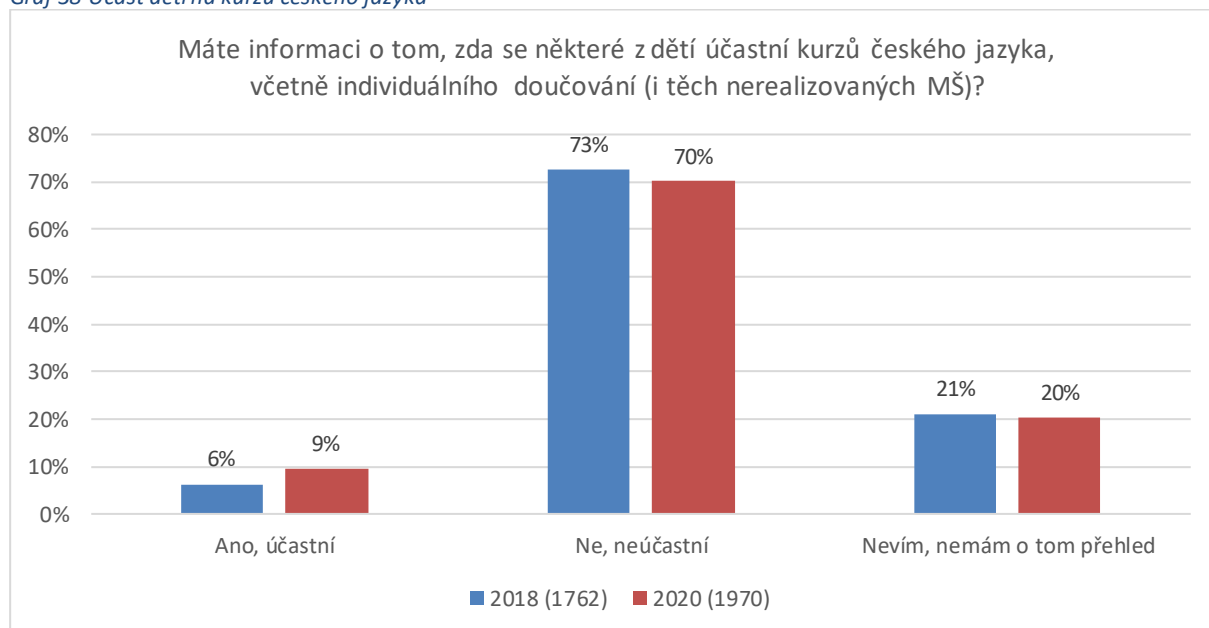
Graf 37 Opatření pro zapojování dětí s odlišným mateřským jazykem



Účast dětí na kurzech českého jazyka

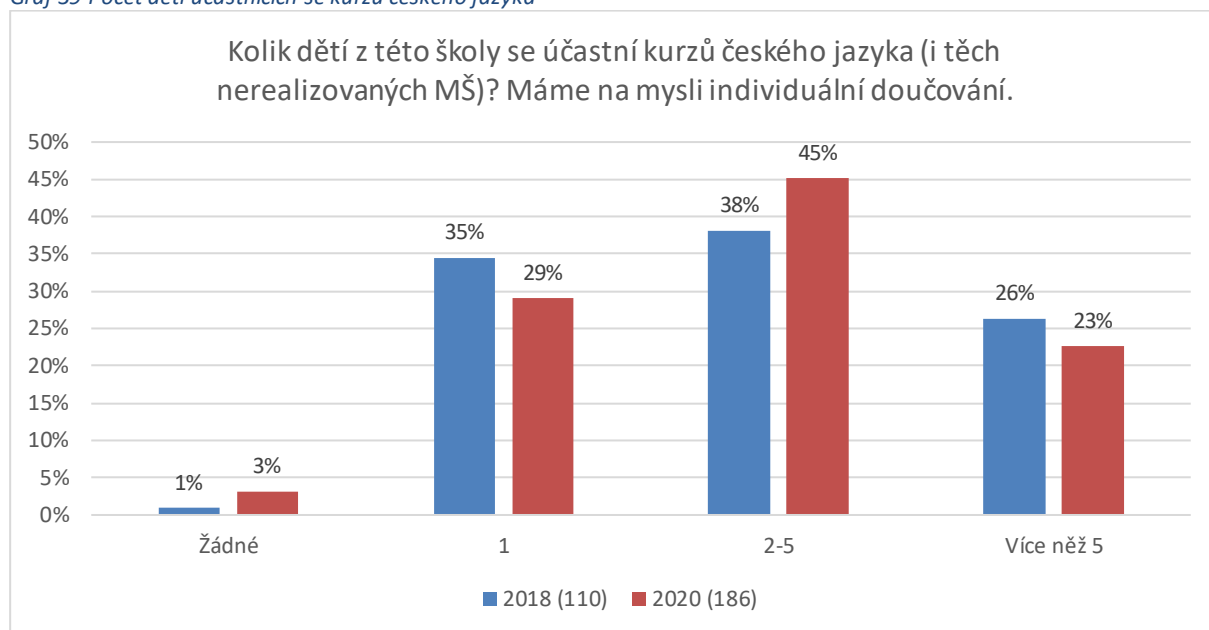
Ředitelky a ředitelé byli dotazováni, zda ví, že by se děti z jejich MŠ vzdělávali formou kurzů českého jazyka, a to včetně doučování. Pouze 6 % z nich v roce 2018 a 9 % v roce 2020 uvedlo, že se jejich děti takových kurzů účastní. Zatímco ve většině krajů se tento podíl v obou letech pohyboval pod 10 %, v Praze to bylo 30 % v roce 2018 a 38 % v roce 2020.

Graf 38 Účast dětí na kurzu českého jazyka



Ředitelky a ředitelé, kteří věděli o dětech z jejich MŠ účastnících se kurzů českého jazyka, pak odhadovali počty těchto dětí. Zhruba jedna čtvrtina (26 % v roce 2018 a 23 % v roce 2020) uvedla, že ví o pěti či více takových dětech, ostatní uváděli nižší počty.

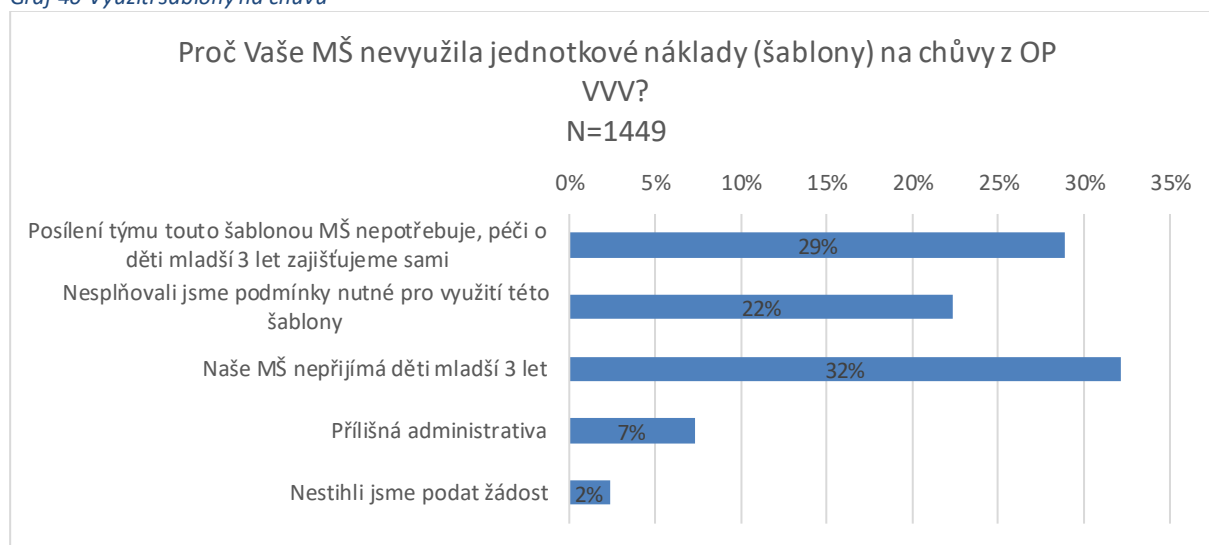
Graf 39 Počet dětí účastnících se kurzů českého jazyka



Využití šablon chůva

Ředitelky a ředitelé škol, kteří nevyužili šablony na chůvu, byli dotázáni na důvod nevyužití této šablony. Největší podíl ředitelek a ředitelů označili, že nevyužili chůvu z důvodu, že jejich MŠ nepřijímá děti mladší 3 let (32 %). Tento podíl nejvíce ovlivnila Praha, zde označilo tento důvod 61 % ředitelek a ředitelů. Jako nejméně udávaný důvod byl označen dvěma procenty ředitelek a ředitelů, že nestihli podat žádost o dotaci.

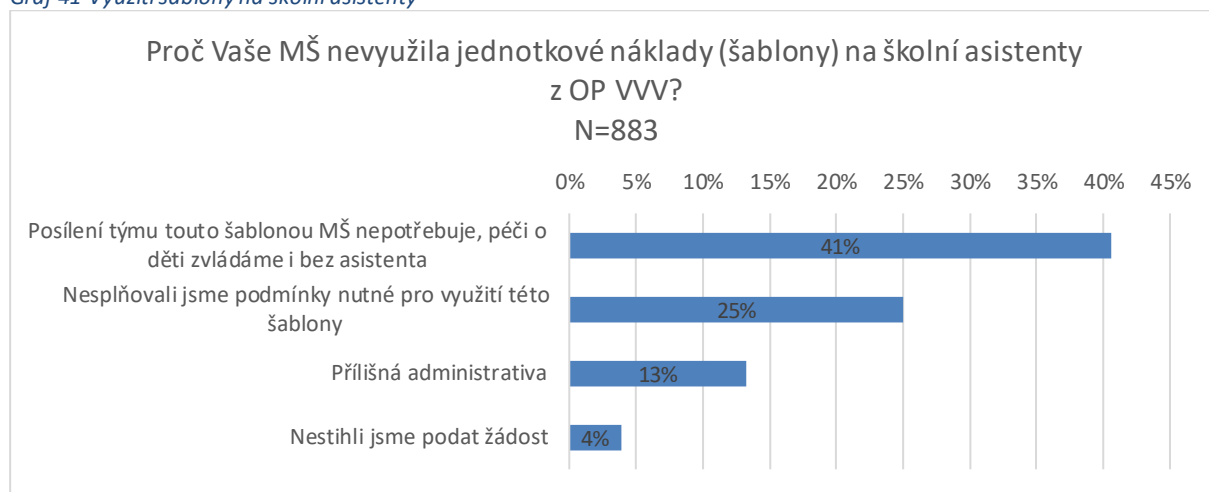
Graf 40 Využití šablony na chůvu



Využití šablon školní asistent

Ve školách, které nevyužily šablonu na školní asistenty, byli ředitelky a ředitelé škol dotázáni, proč jejich MŠ nevyužila této šablony. Nejčastěji ředitelky a ředitelé označili (41 % odpovědí), že šablonu nepotřebují, jelikož péči o děti zvládají i bez asistenta. Tuto odpověď označil největší podíl ředitelek a ředitelů v Karlovarském kraji (54 %). Nejméně udávaným důvodem, proč si škola nevzala šablonu na školní asistenty, bylo nestihnutí podání žádosti, tento důvod označilo 4 % ředitelek a ředitelů.

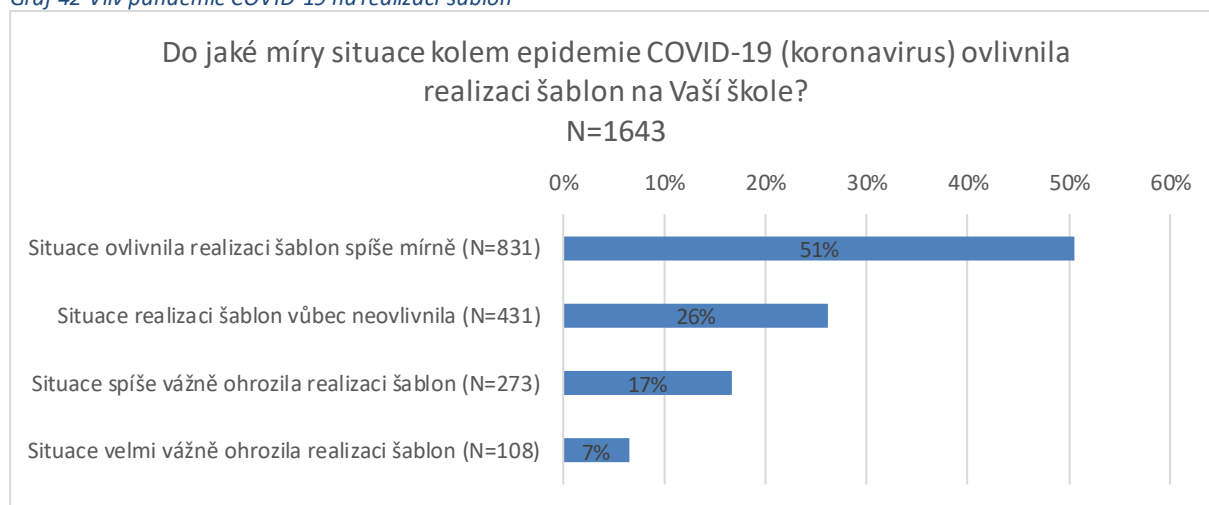
Graf 41 Využití šablony na školní asistenty



Vliv pandemie COVID-19 na realizaci šablon

Ředitelky a ředitelé škol, které realizují šablony, byli dotázáni na to, do jaké míry situace kolem epidemie COVID-19 ovlivnila realizaci šablon na jejich škole. Polovina respondentů odpověděla, že situace ovlivnila realizaci šablon spíše mírně a čtvrtina, že realizaci šablon neovlivnila vůbec. Podle 7 % respondentů tato situace velmi vážně ohrozila realizaci šablon.

Graf 42 Vliv pandemie COVID-19 na realizaci šablon



Ředitelky ředitelé také měli možnost se formou komentáře vyjádřit, jak konkrétně je tato situace při realizaci šablon ovlivnila. Této možnosti využilo 573 ředitelek a ředitelů. Následující tabulka ukazuje četnosti obdobných odpovědí. Nejčastěji opakující se odpověď bylo (37 %), že školy nemohly realizovat

plánované aktivity v původním termínu. To nejlépe vystihuje odpověď jednoho z ředitelů školy „Měli jsme rovnoměrně naplánované semináře v rámci DVPP, projektové dny, setkávání s rodiči, všechny tyto aktivity se nemohly uskutečnit a bude velmi náročné jednotlivé šablony splnit najednou v příštím školním roce“. Druhou nejčastěji zmiňovanou odpovědí (21 %) bylo, že školy musely zrušené aktivity přesouvat na jiný termín, buď na konec probíhajícího, nebo na začátek nového školního roku.

Tabulka 1 Počet a podíl komentářů k ovlivnění realizace šablon epidemií COVID-19

Jak konkrétně Vás tato situace při realizaci šablon ovlivnila?	Výskyt (počet)	Výskyt (podíl)
Nemožnost realizace aktivit v původním termínu	212	37%
Aktivity byly přesunuty na jiný termín	121	21%
Personální šablona nemohla být realizována z důvodu absence pracovníka (OČR, ohrožená skupina)	25	4%
Pracovník z personálních šablon vykonával náhradní činnosti nebo pracoval online	36	6%
Problém se ztraceným časem, obava o stíhnutí aktivit	18	3%
DVPP bylo zrušeno nebo přesunuto	36	6%
Aktivity již byly zrealizovány před epidemií	27	5%
Nerealizovali jsme Šablony II	39	7%
Škola fungovala plně nebo v omezeném režimu, omezení jsme nepocítili	17	3%
Škola byla zavřena	7	1%
Aktivity stihneme splnit do konce projektu	5	1%
Nedokážu posoudit (šablony měla na starosti jiná osoba)	14	2%
Nedostatek dětí ve škole	4	1%
Využití online komunikace	6	1%

Přínosy šablon

Z celkového počtu 2208 ředitelů a ředitelů jich 1398 poskytlo také slovní komentář k tomu, co konkrétně podle nich realizace šablon přinesla.⁸ Více než třetina slovních hodnocení obsahovala zmínku k přínosu školních asistentů a vyzdvihovány byly i nedocenitelné přínosy zapojení chův, zvláště při práci s dětmi mladších tří let. Z přínosů, které se projevovaly napříč šablonami, se nejčastěji objevovaly komentáře k pomoci s individualizací přístupu k jednotlivým dětem a velmi často si také pochvalovali větší zapojení rodičů díky šablonám. Tabulka níže obsahuje počet zmínek jednotlivých šablon, oblastí nebo přínosů, přičemž počet zmínek reprezentuje počet MŠ a podíl výskytu to, kolik MŠ z celkového počtu odpovědí zmínilo.

Tabulka 2 Počet a podíl zmínek o jednotlivých oblastech přínosu

Zmiňovaná oblast nebo přínos	Výskyt (počet)	Výskyt (podíl)
Asistenti	547	39%
Zapojení rodičů	312	22%
Individualizace vzdělávání	283	20%
Chůva	274	20%

⁸ Celé znění otázky: Uveďte prosím konkrétní přínos/dopad jednotlivých realizovaných šablon na Vaší škole. Buďte prosím co nejvíce konkrétní. Oběma konstatování typu "dětí se zlepšily v mluvení" nejsou dostatečně konkrétní.



Pomoc s dvouletými dětmi	101	7%
Personální podpora obecně	241	17%
Projektové dny	212	15%
Odborník z praxe	160	11%
DVPP	141	10%
(pre)gramotnosti obecně	136	10%
Čtenářská (pre)gramotnost	94	7%
Matematická (pre)gramotnost	128	9%
Polytechnika	125	9%
Logopedické přínosy	110	8%
Moderní pomůcky	109	8%
ICT dovednosti	86	6%

Přínos personální podpory

Ředitelé a ředitelky cítili nejčastěji potřebu vyjádřit se k přínosům personálních šablon, ačkoliv se komentář mnohdy netýkal konkrétní šablony nebo naopak všech personálních šablon dohromady. „*Jelikož jsme využívaly šablony personální, tak mohu říci, že bez nich třídy vůbec nemohly fungovat, učitelky by to samy vůbec nezvládly,*“ zněl typický popis jejich přínosů.

Pokud se komentář týkal konkrétní šablony, nejčastěji šlo o školní asistenty. Asistenti pomáhali všem dětem nepřímo díky tomu, že asistenti **převzali část organizační agendy**, pedagogové se mohli více věnovat ostatním dětem. „*Největší přínosem byl školní asistent, který ulehčil pedagogům práci ve všech směrech, převážně v péči o děti, dopomoc dětem, kteří mají problém se soustředěním, motivovaností k práci, k procvičování základních dovedností a pedagog se poté mohl věnovat např. předškolákům,*“ popsala přínos jedna z respondentek. Přímou pak asistenti **pomáhali dětem s počáteční adaptací**. „*Přítomností školního asistenta děti zvládají počáteční adaptaci, mají možnost se obracet se svými potřebami na dalšího dospělého, učitelé mají pomocnou ruku při přípravě vzdělávacích pomůcek, akcí pro děti i rodiče, máme možnost vyjíždět častěji mimo mateřskou školu na výlety, exkurze, kulturní akce,*“ shrnula další asistentka, čím jim byl asistent všim užitečný. Nejvíce ale asistent **pomáhal dětem ohroženým školním neúspěchem** tím, že se jim mohl **individuálně věnovat** a mohl **kommunikovat s rodinou dítěte**. „*Díky šabloně personální podpory školního asistenta jsme se více mohli individuálně věnovat dětem ohroženým školním neúspěchem v ZŠ a zlepšila se i komunikace s jejich rodiči,*“ uvedla jedna respondentka a jiná dodala, že „*děti, které to potřebují, mají v asistentovi přímou podporu, individuálně se jim věnuje a je to znát především na emočním naladění dítěte a tím snadnějším plnění pedagogických cílů.*“ Zvláště důležitá byla role asistenta v těch MŠ, kde se snažili fungovat i v době karantény a školní asistent pomáhal s komunikací s rodiči.

Chůvy považovali zástupci MŠ za naprosto **zásadní pro schopnost starat se o děti mladší tří let**. „*Bez chůvy si vůbec nedovedu představit začlenění více dvouletých dětí do běžné třídy,*“ shrnoval přínos chůvy typický příspěvek. Opakovaným důvodem bylo to, že **děti mladší tří let často vyžadují zvýšenou péči**. „*Věnuje se jim celodenně dle potřeby, učitelky mohou organizovat výchovnou činnost se staršími dětmi. Pomáhá s hygienou, převlékáním, krmením dětí,*“ znělo časté vysvětlení přínosu chůvy. Chůvy tak nejenže naplňovaly potřeby mladších dětí, kterým by se učitelky ve stejné míře nemohly věnovat, ale **pomáhaly těmto dětem s osamostatněním** a tím i **snadnějším začleněním do kolektivu MŠ**. Slovy



jedné z respondentek se „*děti rychleji naučily samostatnosti při hygieně, sebeobsluze, zapojení do kolektivu a her ve třídě, dodržování pravidel při hrách, úklidu*“ a podle další z respondentek se děti „*s chůvou lépe adaptují na nové prostředí, jsou méně plačtivé a rychleji přijímají režim školky*.“ **Důležitost chůvy stoupala tam, kde mají věkově heterogenní třídy** a podle respondentů z MŠ s heterogenními třídami by „*síla navíc měla být automatickým standardem*.“ Jako nezamýšlený, ale důležitý přínos, bylo zmíněno také, že díky chůvě mohly na MŠ přijmout dvouleté děti **matek, které se tak mohly vrátit dříve do zaměstnání**.

V podpoře začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí s potřebou podpůrných opatření prvního stupně podpory MŠ oceňovaly i **školního speciálního pedagoga**. Pomáhal jim s individualizací vzdělávání pro děti se SVP, umožňoval jim reagovat na potřeby dětí a pomáhal s plynulým přechodem dětí do ZŠ. „*Nejlepší šablona vůbec! Individuální práce s dětmi, zejména s PLPP, velký přínos pro učitelky ve třídách (odborná diagnostika a návrhy na postupy řešení u konkrétních dětí), komunikace speciálního pedagoga s rodiči atd.*),“ komentovala práci speciálního pedagoga jedna z respondentek. Díky práci speciálního pedagoga MŠ měly méně dětí s odkladem školní docházky. Zvláště tam, kde byla práce speciálního pedagoga kombinovaná s logopedickou intervencí. „*Speciální pedagog - logoped pravidelně docházel do MŠ a individuálně pracoval s dětmi. Tím se zlepšily komunikační dovednosti dětí a předešlo se odkladům školní docházky. Dále děti byly v prostředí, které znají, a logopedická intervence probíhala dopoledne, kdy nejsou děti unavené,*“ zněl jeden s podrobnějšími komentáři.

Přínos aktivit na osobnostně sociální a profesní rozvoj pedagogů MŠ

Hodnocení školení a jiných aktivit na zlepšení **osobnostně sociálního rozvoje** nejčastěji zahrnovaly pochvalné zmínky o přínosech v prevenci proti **syndromu vyhoření**. „*Všichni pedagogové měli šanci si uvědomit, jak jsou na tom s psychosociální hygienou a co mohou udělat pro její zlepšení,*“ zněl jeden z typických příspěvků. Kromě psychosociální hygieny oceňovali ředitelé a ředitelky **zlepšení komunikace v týmu**. Kurzy jim podle jedné z ředitelky pomohly „*nebát se otevřenosti, komunikovat a argumentovat, zaujímat empatický přístup i v případě názorové odlišnosti, učit se posuzovat daný problém z různých hledisek*.“ Kurzy jim usnadňovaly např. „*rozklíčování vybraných problémů pedagogického sboru, velmi přínosné pro kolektiv!*“ Jedním ze zmiňovaných hledisek komunikace uvnitř organizace, v němž šablony napomohly zlepšení, byla **mezigenerační komunikace** mezi mladšími a staršími pedagožkami. Zástupci MŠ také velmi oceňovali možnost zlepšit si velmi potřebné schopnosti **komunikovat s rodiči**. „*Velmi kladně vnímám i osobnostně-sociální vzdělávání a posilování soft-skills. Učitelky mateřských škol, ač svou práci dělají skvěle, mají problém s obhajobou této skutečnosti na veřejnosti. Zejména vůči rodičům, kteří jsou mnohdy zvyklí na průrazné jednání,*“ shrnula svůj pohled na přínos šablon jedna z ředitelky. Další typický komentář uvedl, že „*osobnostně sociální rozvoj pedagogů MŠ velmi přispěl zejména pro komunikaci s rodičovskou veřejností, jak se chovat a jak hovořit při problémových situacích*.“ Jedním z dalších přínosů, který se v hodnoceních objevoval, bylo zlepšení **sebereflexe při práci s dětmi i spolupráci s kolegy**. „*Přínosný byl i kurz základy osobnostně-sociálního rozvoje pedagoga MŠ, kde jsme získali poznatky jak dosáhnout nezaujatého sebehodnocení v přístupu k dětem i ke kolegyním,*“ zněl obvyklý příspěvek k tomuto tématu.

Sdílení zkušeností a supervize



S rozklíčováním problémů pedagogického sboru a s komunikací uvnitř i navenek pomáhala na MŠ také supervize. „Supervize pomohla při stmelení kolektivu školy a dobré atmosféře,“ znělo jedno z hodnocení a pro jinou ředitelku to byla „zajímavá zkušenost, která mi pomohla reflektovat vztahy s rodiči, kolegy, ale i způsob pedagogické práce.“ Pro mnohé MŠ to byla první zkušenost se supervizí a v dalších šablonách ji postrádaly: „Supervizi jsme měli poprvé a velice nás mrzí, že není již v šablonách III. Velice nám to pomohlo při řešení různých problémů.“ Komplexně svou zkušenost shrnula respondentka, pro kterou „supervize v mateřské škole (byla) nástroj, který oceňuji nejvíce. Vstřícně nastavené profesní i osobní vztahy jsou v šestitřídní mateřské škole tou největší devízou. Supervize nám v tom opakovaně pomohla a paní supervizorce vděčím za mnohé podněty, kterým směrem zaměřit mou pozornost.“

Nadšené ohlasy vyvolávalo sdílení zkušeností mezi MŠ, které mělo přínosy ve třech hlavních oblastech. Zaprvé to bylo přijetí **sdílení jako nástroje sebezrovoje**. Podle slov jedné z respondentek „paní učitelky po školení vykazují při hospitacích větší míru tvořivosti, sebejistotu v tom, že vzdělávají správně. Také nás velmi obohacuje vzájemné předávání zkušeností. Učitelky konečně přijaly vzájemné hospitace, jako něco přínosného pro obě strany.“ Pro pedagogy je snadnější inspirovat se praxí někoho, kdo vykonává stejnou činnost a čelí stejným výzvám, než od lektora na školení. Jiný pedagog snadněji vysvětlí, jak nový přístup rovnou použít a při vzájemných návštěvách mohou přímo vidět, jak nový přístup funguje a jaké jsou jeho přínosy. Formát vzájemného sdílení pak zlepšil samotnou **pedagogickou praxi** zúčastněných prostřednictvím výměny tipů, materiálů, rozvojových aktivit nebo nových přístupů. Podle jedné z ředitelky bylo sdílení „nejlepší šablona, učitelky si v praxi vyzkoušely nové metody i alternativní pedagogiky a úspěšně je praktikují v naší MŠ.“ Třetí oblastí přínosu bylo **sdílení organizační praxe MŠ**, tedy jak efektivněji řídit MŠ a jak lépe spolupracovat uvnitř MŠ navzájem. „Sdílení zkušeností přineslo velmi intenzivní zájem o metodu efektivní komunikace, kterou používali na hostitelské škole a následovalo v rámci dalších šablon školení o této metodě pro pedagogy v naší MŠ. Sdílení s vedením hostitelské školy přineslo cenné poznatky v oblasti povinné dokumentace školy, tvoření rozvrhů, směn a záznamů docházky zaměstnanců,“ popsala převzaté změny respondentka.

Profesní rozvoj pedagogů a rozvoj dovedností dětí

Šablony, především DVPP, ale i sdílení zkušeností či práce s odborníky měly také přispět k rozvoji pedagogické praxe v rozvoji konkrétních dovedností a pregramotností. Jedním z opakovaných motivů bylo **uvědomění, kde všude se (pre)gramotnosti dají rozvíjet** a jak jsou důležité. „Absolvovala jsem matematickou pregramotnost a zjistila jsem, kolik důležitých záležitostí jsme opomíjeli a podceňovali ve vzdělávání. Teď se je postupně snažíme zařazovat, ale bohužel času je pro tento ročník málo a karanténa to zhoršila,“ popsala přínos DVPP k **matematické pregramotnosti** jedna z respondentek. „Matematická pregramotnost ukázala, že vše co děláme, souvisí s matematikou a důležité je učit děti vymýšlet různá řešení a cvičit orientaci v prostoru. Převádět ze 3D do 2D pro lepší pochopení a vnímání hlavně v oblasti grafomotoriky,“ zněl obdobný příspěvek. Z nových přístupů, které si MŠ osvojovaly, byly jmenovány např. principy Hejného matematiky nebo pedagogiky podle Franze Ketta. Nově nabyté dovednosti jedna z respondentek jmenovala jako „jak trénovat dovednosti související s matematikou hravě, s lehkostí a třeba i při pobytu venku, určitě nyní nechávám ještě více na dětech, aby si k řešení došly samy, popřípadě s minimální pomocí, aby experimentovaly, nebály se udělat chybu atd.“

K rozvoji pregramotností pak MŠ nakupovaly **nové pomůcky a zařazovaly nové pravidelné aktivity**. „Účast na DVPP v oblasti Matematické a **Čtenářské gramotnosti** vedly k rozpracování konkrétních



metodik práce s dětmi a vzniku pravidelných činností s nimi souvisejících (čtenářské koutky ve třídách, Čtení před spaním rodinnými příslušníky, nákup knih, her a didaktických materiálů, na kterých si děti získané vědomosti upevňují," popsala ředitelka, jak se díky šablonám změnil jejich přístup. Zavádění nových nápadů k pěstování vztahu ke čtení patřilo v komentářích mezi často zdůrazňované. Viditelné přínosy na dětech další respondentka popsala tak, že díky novým přístupům umí děti lépe „třdit předměty do skupin, určovat velikosti, orientují se spolehlivěji v první číselné desítce, poznají napsané číslice, zdokonalily se prostorovém vidění, poznávají písmena a jednodušší slova, umí se podepsat, vyhledávají figury v pozadí, bezpečně slabikují, určují počáteční a koncová písmena slov, rozvinula se slovní zásoba." Právě prostorová orientace, schopnost popsat prostorové vztahy, vnímání částí a celků, zlepšení mluveného projevu a porozumění slovům se mezi přínosy u dětí vyskytovaly opakovaně. Předčtenářská a předmatematická gramotnost byly navíc často rozvíjeny s ohledem na přechod dětí na ZŠ.

V oblasti **polytechnické výchovy** identifikovali zástupci MŠ přínosy díky **DVPP, projektovým dnům i návštěvám odborníků**. Pro pedagožky bylo užitečné „uvědomění si uplatnění polytechniky v celém průběhu dne." Z jednotlivých oblastí polytechniky byl často zmiňován rozvoj **manuální zručnosti**. „Polytechnické vzdělávání jsme posunuli, děti více staví z konstruktivních stavebnic, dokáží postavit dům s okny a na zahradě vymýšlí různé stany, aktivně pracují na školní přírodní zahradě, pečují o ni," shrnula přínosy ředitelka jedné z MŠ. Opakovaným motivem byl také důraz na **environmentální aspekty, vztah k přírodě** prostřednictvím zřízení a práce s vlastní zahrádkou pro rozvoj kompetencí, vztahu k přírodě a učení se zodpovědnosti: „Paní učitelka prostřednictvím zmíněného vzdělávacího programu získala náměty na práci a hry s dětmi na školní zahradě i v přírodě, které využívá při práci s dětmi. Poznatky předala i kolegyním, které také inspirovala. Takže v naší MŠ se děti starají o experimentální zahrádky, pěstují vybrané druhy zeleniny a bylin, pozorují jejich růst, poznávají je všemi smysly, pojmenovávají je, pozorují květiny, keře i stromy, fotí je a vyhledávají v atlasech i aplikacích jejich názvy, tvoří herbář." U šablon zaměřených na polytechniku a EVVO byla jako dobrá synergická praxe zmíněna snaha provázat je s Místním akčním plánem a s projekty hrazenými Státním fondem životního prostředí ČR.

S polytechnikou a EVVO byly velmi často spojeny **projektové dny na MŠ i mimo ni**. Environmentální aspekty byly rozvíjeny výlety do přírody, kde se děti, obvykle za doprovodu odborníků, učily poznávat svět kolem sebe. „Projektový den mimo školu využíváme hlavně pro posílení environmentálního vzdělávání dětí. Nejčastěji vyrážíme s odborníky na přírodu a na celý den do přírody," zněl typický popis. Projektové dny byly mnohdy využívány k **poznávání místa, kde děti žijí**, a orientaci se v něm. Součástí bylo **poznávání povolání a řemesel** a zkoušení si náplně činnosti těchto povolání ve zjednodušené formě. Výsledkem pak byly i užitečné životní dovednosti, jako umět se dovolat pomoci v případě nouze: „Den s hasiči - poznávání povolání, vozový park, přístroje a pomůcky - praktické ukázky + vyzkoušení si nabízených aktivit. Číslo integrovaného systému - dokáží "telefonovat" a zavolat záchranku, hasiče, policii - popsat danou situaci, říci své jméno, bydliště i věk." Projektové dny byly označovány za úspěšné také proto, že děti si díky zážitkové formě nově nabyté znalosti a dovednosti snadněji osvojily.



Pozitivně byl reflektován i přínos šablon k rozvoji **ICT dovedností dětí i pedagogů**. Ještě mnohem více než u DVPP, osobnostně sociálního rozvoje pedagogů nebo projektových dní, ICT vybavení bylo vnímáno jako něco, co **by si MŠ jinak nemohla dovolit**. Možnost využít ICT techniky bylo vnímáno jako **zásadní u dětí ze sociálně slabších rodin**. „Z běžných provozních peněz by si škola nikdy nemohla toto vybavení pro děti dopřát. Této techniky využíváme především u starších dětí pro podporu předškolního vzdělávání, využíváme odborných metodických příruček, digitálních materiálů a interaktivních metod. Opět jsou zapojeny děti ze sociálně slabých rodin, které nemají jinde možnost takového poznání,“ zněl jeden z typických komentářů. Práce s interaktivními digitálními technologiemi děti podle respondentů navíc velmi baví a mnohé MŠ se díky tomu mohly přizpůsobit moderním trendům. Podle jedné z ředitelky se děti „*zdokonalily při samotném ovládní techniky, práce s myší, zapnutí, vypnutí přístroje. Při výukových programech pracují samostatně, každý sám za sebe. Stouplo jim sebevědomí ze získané dovednosti.*“

Nadšení dětí z tabletů se v popisech přínosů ve slovních odpovědích vyskytovalo často a příspěvky týkající se ICT byly obvykle delší a komplexnější než u jiných témat, například: „*Děti se tedy učí analytickému a logickému myšlení, hry jsou vhodné i pro doplnění předškolní přípravy, učí se abecedu a počítání, v neposlední řadě rozvíjí jemnou motoriku. Rozhodně bych řekla, že využití ICT ve vzdělávání se stalo standardem na základních školách a tento trend prosakuje i do předškolního vzdělávání. Obvykle by to byla poměrně nákladná záležitost, ale díky projektům jako je OP VVV se toto vybavení stalo dostupným. Naštěstí máme velmi mladý pedagogický sbor, takže nikomu nedělá problém s ICT pracovat. U dětí vyvolává každá hodina s využitím ICT až nepřiměřeně bujaré reakce, takže musíme nejprve chvíli věnovat zklidnění a zopakování pravidel používání tabletů - abychom je nerozbili, uvědomili si, že to není hračka, ale poměrně nákladné zařízení. Zhruba polovina dětí tablety zná a běžně je využívá, polovina nikoli. Ovládání je velmi intuitivní a děti jsou pro manipulaci s elektronikou velmi přirozeně nadané a rychle se zorientují. I zde je vidět, že je práce na takovém zařízení baví. Myslím, že využití ICT je velmi prospěšné, pokud je cíleně vedené a má určité limity a pedagogický záměr. Schopnost pracovat s ICT bude představovat konkurenční výhodu v přechodu na ZŠ.*“ Nejen děti se ale naučily s moderními ICT technologiemi. Za stejně významné bylo považováno, že se **s ICT naučili pracovat pedagogičtí zaměstnanci**, jak tyto technologie obsluhovat a jak s nimi rozvíjet jednotlivé dovednosti. Tato podpora se ukázala jako nedocenitelná v době karantény, kdy se řada MŠ snažila o udržení provozu i skrze online výuku. Nově nabyté dovednosti pedagogů i mít k dispozici ICT zařízení k zapůjčení tuto snahu značně usnadňovaly.

Přínos aktivit k usnadňování přechodu dětí z MŠ na ZŠ

Největší přínos měly pro **individualizaci** přístupů k jednotlivým dětem personální šablony. V souvislosti s DVPP byl přínos k individualizaci hlavně z hlediska informovanosti k povinnostem a trendům v inkluzivním vzdělávání, při sestavování plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů, při vytváření dětských portfolií a jejich využití v případě nastavování podpurných opatření a vyhodnocování aktuálního stavu dítěte. Ředitelům a ředitelkám pomáhaly kurzy též v úpravách ŠVP. Díky vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání se například zlepšila „*diagnostika dětí - včasné zachycení případných obtíží a vytipování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.*“

Podle pedagogů MŠ se stále více dětí potýká s **logopedickými vadami**, a tak šablony zaměřené na tento problém reagovaly na aktuální a palčivý problém. Nejčastěji byly v tomto ohledu pozitivně zmiňovány kurzy **logopedického asistenta a logopedické prevence**. „*Díky DVPP získaly další dvě kolegyně vzdělání*



logopedického asistenta, což nám umožnilo rozdělit děti s logopedickými vadami do menších skupinek, díky čemuž se naše práce zkvalitnila. Podařilo se nám také v mateřské škole vybudovat logopedickou pracovnu, která nabízí dětem a pedagogům velmi příjemné místo k práci," popisovala jeden z častých přínosů ředitelka MŠ. Logopedické kurzy byly chváleny jako velmi praktické a s okamžitým využitím v pedagogické práci s dětmi: „Děti velmi baví a těší se na logopedické chvíle, individuální přístup se odráží na pokrocích dětí, rozšiřují si rozhled a vědomosti, pedagogům slouží k blízkému poznání dětí, tyto aktivity kvitují i rodiče a vtahují je do součinnosti i jim se rozšiřuje obzor o tom, co by mělo dítě umět v určitém věku.“ Jako příklad dobré praxe bylo zmiňováno i **zapojení rodičů do logopedické prevence**. „Dalším přínosem byly logopedické hry s dětmi a jejich rodiči. Rodiče se seznámili s tím, co vše mohou využít při cvičení jazyka a mluvidel a hlavně pochopili, jak jejich dítě mluví a zda potřebují již péči logopeda," komentovala svou zkušenost jedna z respondentek.

Setkávání a spolupráce s rodiči

Zlepšení spolupráce s rodiči byl jeden z nejvíce zmiňovaných přínosů šablon. Ať již to bylo díky zlepšení komunikačních schopností pedagogů nebo **odborně zaměřených či komunitních setkávání s rodiči**. Setkávání a spolupráce s rodiči dětí v MŠ umožnila především **řešit společně aktuální problémy dětí** a lepší **možnosti nápravy obtíží spojené se vstupem do ZŠ**. „Společná setkávání s rodiči prohloubila naše vztahy, je patrná důvěra rodičů i častější ocenění naší práce," vypadal obvyklý popis přínosů. Vtažení rodičů do vzdělávání svých dětí byl další typický přínos: „Setkávání s rodiči nás posunuly v samotných vzájemných vztazích a přispěly z jejich strany k pochopení naší práce. Rodiče měli možnost vidět své děti při práci, udělat si představu o tom, jak děti v MŠ vzděláváme, co je důležité pro úspěšný nástup do ZŠ. V rámci seminářů typologie osobností měli možnost poznat a pochopit své děti, zamyslet se nad přístupem k nim.“

