

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Mateřská škola a individuálně vzdělávané děti

Kindergarten and individually educated children

Lucie Ondračková

Vedoucí práce: Mgr. Et Mgr. Irena Hanyš Holemá, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Rok odevzdání 2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Mateřská škola a individuálně vzdělávané děti potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. 4. 2023

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí mé práce Mgr. Et Mgr. Ireně Hanyš Holemé, Ph.D. za její profesionalitu i vstřícnost, za cenné rady a věcné připomínky k práci. Děkuji všem ředitelkám mateřských škol, které se zúčastnily průzkumu a podělily se o své zkušenosti. Děkuji svým milým kolegyním, které mi poskytly čas na práci, a v neposlední řadě děkuji také svojí rodině za podporu a nekonečnou trpělivost.

ANOTACE

Tato práce si klade za cíl prozkoumat, jak se mateřské školy vyrovnávají se změnou školského zákona v souvislosti s povinným předškolním vzděláváním, konkrétně s organizací ověření dosahovaných výstupů vzdělávání u individuálně vzdělávaných dětí.

V teoretické části se práce zaměřuje na systém preprimárního vzdělávání v České republice. Podrobněji popisuje výchovná a vzdělávací zařízení, která jsou určena pro děti předškolního věku, a mapuje další možnosti neinstitucionálního vzdělávání dětí. Věnuje se příčinám změny legislativy v roce 2016, která ustanovila povinnost předškolního vzdělávání dětí v posledním roce před nástupem do školy, a shrnuje dosavadní poznatky o vlivu těchto změn. Práce se zabývá procesem ověření dosahovaných výsledků vzdělávání u dětí v režimu individuálního vzdělávání. Na závěr poskytuje orientační popis stupně fyzického a psychického rozvoje, kterého dítě obvykle dosahuje v době ověření, tedy mezi pátým a šestým rokem věku.

V praktické části tato práce mapuje zkušenosti z ověřování dětí v režimu individuálního vzdělávání v několika desítkách předškolních zařízení na základě dotazníkového šetření mezi ředitelkami mateřských škol. Podrobnější informace poskytují rozhovory se třemi ředitelkami mateřských škol a přinášejí také několik tipů na diagnostické nástroje a konkrétní pomůcky, které se v praxi při ověření osvědčily. Práce také podrobněji popisuje jednu z možných podob ověření.

Na závěr chce práce otevřít diskusi o významu ověření pro děti, jejich rodiče i pro pedagogické pracovníky, kteří se s rodinami dětí v režimu individuálního vzdělávání setkávají.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní věk, povinné předškolní vzdělávání, individuální vzdělávání, ověření výsledků vzdělávání, pedagogická diagnostika

ANNOTATION

This work aims to examine how kindergartens cope with the change in the Education Act in connection with compulsory pre-school education, specifically with the organization of the verification of educational outcomes for individually educated children.

In the theoretical part, the work focuses on the system of pre-primary education in the Czech Republic. It describes educational facilities that are intended for children of preschool age in more details, and maps other possibilities for non-institutional education of children. It addresses the causes of the change in legislation in 2016, which established the obligation of pre-school education for children in the last year before starting school, and summarizes the findings so far on the impact of these changes. The work deals with the process of verifying the educational results achieved by children in the individual education regime. Finally, it provides an indicative description of the level of physical and psychological development that a child usually achieves at the time of verification, i.e. between the fifth and sixth year of age.

In the practical part, this work maps the experience of verifying children in the individual education regime in several dozens of preschools based on a questionnaire survey among kindergarten principals. More detailed information is provided by interviews with three kindergarten principals and they also provide several tips on diagnostic tools and specific aids that have proven themselves in practice during verification. The work also describes one of the possible forms of verification in more details.

In conclusion, the work wants to open a discussion about the importance of verification for children, their parents and for educational workers who meet with the families of children in the individual education regime.

KEYWORDS

preschool age, compulsory preschool education, individual education (homeschooling), verification of educational results, pedagogical diagnostics

Obsah

I. TEORETICKÁ ČÁST	9
Úvod	9
1 Předškolní vzdělávání v ČR	10
2 Povinné předškolní vzdělávání	11
3 Individuální vzdělávání předškolních dětí	14
4 Předškolní zařízení mimo rejstřík škol a školských zařízení MŠMT	16
4.1 Dětské skupiny	16
4.2 Komunitní skupiny.....	17
4.3 Lesní kluby.....	18
4.4 Soukromá zařízení provozovaná na základě živnosti	19
5 Ověření	20
5.1 Metodická podpora MŠ.....	20
5.2 Průběh ověření	20
5.3 Materiály využívané při ověření	21
5.4 Výsledky ověření	23
6 Vývojový stav dítěte v posledním roce před zahájením školní docházky	23
6.1 Motorický vývoj.....	24
6.2 Kognitivní vývoj	24
6.3 Řeč a komunikační schopnosti.....	26

6.4 Emoční vývoj.....	26
6.5 Socializace	27
6.5 Morální vývoj.....	28
6.6 Sebepojetí.....	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
7 Cíle výzkumu.....	30
7.1 Výzkumné otázky	30
7.2 Předpoklady	30
7.3 Metody výzkumu	31
8 Vlastní výzkum	31
8.1 Dotazníkové šetření	31
8.2 Výstupy dotazníkového šetření.....	32
8.3 Rozhovory s ředitelkami	37
8.4 Materiály využívané při ověření – zkušenosti respondentek	41
8.5 Záznam průběhu ověření z vlastní praxe	43
8.6 Shrnutí výsledků výzkumu	45
9 Diskuse.....	47
12 Závěr	48
Seznam použitých informačních zdrojů.....	50
Literatura	50

Internetové zdroje.....	52
Seznam tabulek a grafů	54
Seznam zkratk	54
Seznam příloh	55

I. TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

V posledních letech se pozornost tvůrců vzdělávacích strategií ve vyspělých zemích zaměřuje více na preprimární vzdělávání, tedy na období před vstupem dítěte do základní školy. Jak prokazuje řada studií, dítě v této životní etapě získává základy sociálních postojů a osvojuje si dovednosti potřebné k dalšímu učení. Pro utváření osobnosti dítěte hraje sice nejdůležitější roli rodina, ale ne každá je schopna zajistit dítěti široké spektrum podnětů, které pro svůj rozvoj potřebuje. Časné institucionalizované vzdělávání může představovat značný přínos zvláště pro děti sociálně znevýhodněné (Picková, 2017). Rada Evropské unie ve svých doporučeních opakovaně uvádí, že „*přístup ke kvalitním službám předškolního vzdělávání a péče pro všechny děti přispívá k jejich zdravému vývoji a úspěchu ve vzdělávání, pomáhá zmenšovat sociální nerovnosti a snižuje rozdíly v kompetencích mezi dětmi z různých socioekonomických prostředí*“ (Rada EU, 2019). I proto se Česká republika připojila k záměru EU zvýšit účast dětí v organizovaném předškolním vzdělávání. Jedním ze způsobů mělo být zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před vstupem dítěte do základní školy.

Institucionalizované, státem garantované předškolní vzdělávání v mateřské škole však není jedinou možností, jak dítě připravit na vstup do širší společnosti. Stále větší počet rodičů volí pro své děti alternativní způsoby vzdělávání, ať už doma v rodině, nebo v předškolním zařízení jiného typu. Na základě široké odborné i společenské diskuse byl v roce 2016 uzákoněn režim individuálního vzdělávání, ve kterém je naplňována povinnost předškolní přípravy a který zároveň rodičům nechává velkou autonomii ve výběru metod, obsahu i podmínek vzdělávání jejich dítěte.

Kromě nové povinnosti pro rodiče předškolních dětí přinesla legislativní změna také povinnost mateřským školám zapsaným v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Pokud rodiče oznámí mateřské škole záměr vzdělávat své předškolní dítě individuálně, tedy bez každodenní docházky, škola dítě přijme v režimu individuálního vzdělávání a organizuje pro ně tzv. ověření úrovně osvojování dosahovaných výstupů v jednotlivých oblastech vzdělávání. Tato práce si klade za cíl prozkoumat, jak se mateřské školy s novou povinností vyrovnávají, jaké organizační výzvy zákon přinesl a jaké jsou zkušenosti ředitelů mateřských škol s individuálně vzdělávanými dětmi.

1 Předškolní vzdělávání v ČR

Preprimární vzdělávání se v České republice organizuje v mateřských školách, v přípravných třídách základních škol a na přípravném stupni základních škol speciálních. Zdaleka nejvíce předškolních dětí navštěvuje mateřské školy, které představují pro dítě pozvolný přechod mezi soukromím rodiny a institucí základní školy. Kromě zprostředkování nových poznatků mají mateřské školy také specifický socializační význam – dítě se učí přijímat nové sociální role a získává zkušenosti, které mu později usnadní vstup do první třídy (Vágnerová, 2021).

Předškolní vzdělávání upravuje Zákon č. 561/2004 Sb. (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Paragraf 33 formuluje cíle předškolního vzdělávání takto:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Základní kurikulární dokument Rámcový vzdělávací program preprimární vzdělávání definuje jako počáteční stupeň veřejného vzdělávání, který má za úkol doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení (MŠMT, 2021).

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, při splnění určitých podmínek i pro děti dvouleté. Do mateřské školy se přednostně přijímají děti, které před začátkem dalšího školního roku dosáhnou nejméně třetího roku věku. Dítě mladší tří let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok (§ 34 odst. 1 školského zákona). Jeho přijetí je však možné v tom případě, jestliže předškolní zařízení poskytuje dítěti bezpečné prostředí přizpůsobené jeho věku, tedy pokud disponuje odpovídajícím hygienickým zázemím, je vybaveno vhodnými pomůckami a hračkami, pokud je schopné poskytovat individuální péči a zajistit pravidelný denní režim, odpovídající věku dítěte (MŠMT, 2017). Přednostní nárok na přijetí do mateřské školy, kterou zřizuje obec nebo svazek obcí, mají děti s trvalým pobytem, v případě cizinců s místem pobytu, v příslušném školském obvodu.

O přijetí dítěte do mateřské školy rozhoduje ředitel na základě předem zveřejněných kritérií stanovených zřizovatelem (zřizovatel mateřské školy může být tzv. veřejný, tedy stát, kraj, obec nebo svazek obcí, nebo tzv. neveřejný, často registrovaná církev, náboženská společnost nebo firma, která zřizuje mateřskou školu pro děti svých zaměstnanců, neveřejným zřizovatelem mohou být i ostatní právnické nebo fyzické osoby). Zákon zajišťuje přednost přijetí dětem plnícím povinné předškolní vzdělávání a starším než tříletým dětem se spádovým trvalým bydlištěm. K problematice dalších kritérií Nejvyšší správní soud uvedl, že „*kritéria mají být předem stanovená, rovně uplatňovaná, logická a nediskriminační*“ (Nejvyšší správní soud, 2013). Může mezi ně patřit věk dítěte, sociální situace rodiny, umístění sourozence ve stejné mateřské škole a sdílení alternativního pedagogického přístupu. Přípustným způsobem, jak rozhodnout o přijetí dítěte, může být za určitých podmínek také losování (Veřejný ochránce práv, 2018).

Vzdělávání v mateřských školách se řídí závazným kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ten vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla, která se vztahují na pedagogické činnosti, a formuluje očekávanou úroveň vzdělání, kterou může mateřská škola dítěti poskytnout. Cílem předškolního vzdělávání není předávání hotových izolovaných poznatků, ale postupné nabývání tzv. kompetencí, tedy souborů vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot (MŠMT, 2021), na kterých dítě může stavět v dalších stupních vzdělávání a které mu usnadní jeho pozdější uplatnění ve společnosti.

2 Povinné předškolní vzdělávání

Mateřské školy mají v ČR silnou tradici a jsou široce využívány. Dlouhodobě je navštěvuje přes 90 % pětiletých dětí z populačního ročníku (MŠMT, 2018). Přestože například ve školním roce 2016/2017 docházelo do mateřské školy dokonce více než 96 % dětí v posledním roce před zahájením školní docházky, část dětí stále není možné v tomto období sledovat. Jak zjistila Česká školní inspekce ze svého průzkumu, jedná se zejména o děti, jejichž předškolní přípravu zajišťují sami rodiče nebo prarodiče, a často jde o sourozence dětí, se kterými je matka na mateřské nebo rodičovské dovolené (ČŠI, 2018). V roce 2017 proběhl výzkum, během kterého autorka uskutečnila řadu rozhovorů s matkami, jejichž předškolní děti nenavštěvovaly mateřskou školu, případně do ní docházely jen sporadicky. Studie odhalila čtyři hlavní důvody nízké docházky těchto dětí: silný ochranný výchovný styl rodiny, snaha o nápravu

nedostatků z dětství rodičů, nedůvěra v zajištění všestranného rozvoje dítěte mateřskou školou a/nebo obavy z předčasné scholarizace dětí (Picková, 2017).

Dalšími překážkami v účasti dětí na předškolním vzdělávání v mateřských školách byly podle ČŠI také zdravotní důvody, včetně například dietetických, nebo mentální postižení dětí. Další významnou skupinou byly děti, které docházely do alternativních předškolních zařízení, například do dětských skupin, lesních školek a jiných zařízení mimo rejstřík škol a školských zařízení MŠMT, nebo děti, které měly zajištěnu individuální péči chůvy. A v neposlední řadě se předškolního vzdělávání neúčastnily děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem – často z finančních důvodů, nebo proto, že rodiče těchto dětí nebyli o přínosu předškolního vzdělávání přesvědčeni (ČŠI, 2018).

Řada studií prokazuje, že institucionalizovaná předškolní příprava pomáhá zvláště dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (OECD, 2020), umožňuje podporovat jejich vývoj a případně kompenzovat vývojové deficity. Záměrem novely školského zákona č. 178/2016 Sb. bylo získat k předškolnímu vzdělávání právě také děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí a děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Dalším zamýšleným efektem zavedení povinného předškolního vzdělávání bylo snížení počtu udělených odkladů školní docházky. Česká republika má dlouhodobě vysoký počet dětí, které nastupují do školy až v sedmi letech – od roku 2010, kdy byl podíl udělených odkladů 12 %, má stále stoupající tendenci (až po současných přibližně 20 %), zatímco na Slovensku je stabilně kolem 7 % a v ostatních evropských státech, které odklad školní docházky umožňují, jen kolem 1–2 % (ČŠI, 2021). Ve snaze o zvýšení podílu dětí zapojených v předškolním vzdělávání a zvýšení připravenosti dětí na vzdělávání v základní škole vznikla u nás povinnost předškolního vzdělávání pro děti v posledním roce před zahájením školní docházky.

Povinné předškolní vzdělávání jako jedna z forem podpory přípravy dětí na další vzdělávání se stává trendem i v dalších evropských zemích. V Chorvatsku bylo zavedeno v roce 2014, ve Finsku roku 2015, v Litvě 2016, ve Švédsku 2018 a v Belgii 2020. Povinné předškolní vzdělávání delší než jeden rok je uzákoněno od roku 2015 v Maďarsku, platí již pro děti od tří let, stejně tak ve Francii, kde původní věkovou hranici 6 let snížili roku 2019. Také v Řecku dochází k postupnému snižování věku, od kterého se na dítě vztahuje povinnost předškolního vzdělávání (ČŠI, 2021).

U nás tato povinnost vstoupila v platnost od 1. 9. školního roku 2017/2018. Vztahuje se na děti, které dosáhnou do konce aktuálního školního roku (tedy do 31. 8. včetně) pěti let věku, a trvá až do zahájení jejich školní docházky. Povinné předškolní vzdělávání se týká i dětí cizinců, kteří mají oprávnění k pobytu v ČR po dobu nejméně 90 dní. Z povinnosti předškolního vzdělávání jsou vyňaty pouze děti s hlubokým mentálním postižením. Povinné předškolní vzdělávání je u nás stejně jako ostatní stupně veřejného vzdělávání poskytováno bezplatně.

Zákon umožňuje různé způsoby plnění povinného předškolního vzdělávání. Jsou jimi:

- pravidelná denní docházka do mateřské školy,
- vzdělávání v přípravné třídě základní školy nebo základní školy speciální,
- vzdělávání v zahraniční škole na území ČR s povolením MŠMT,
- individuální vzdělávání.

Jak se od roku 2014 proměňoval způsob vzdělávání pětiletých dětí, ukazuje následující tabulka z výroční zprávy České školní inspekce za rok 2020/2021:

Způsob vzdělávání pětiletých dětí	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
MŠ	110 000	109 981	105 869	104 901	104 749	104 522	106 305
přípravné třídy a přípravný stupeň individuální vzdělávání ¹⁷	1 622	1 702	1 588	150	79	960	981
v ZŠ ¹⁸	820	758	719	681	586	564	587
odhad populačního ročníku k 31. 8.	121 996	120 388	113 152	110 037	109 612	111 329	112 825
Způsob vzdělávání pětiletých dětí – podíl na populačním roční- ku (v %)	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
MŠ	90,2	91,4	93,6	95,3	95,6	93,9	94,2
přípravné třídy a přípravný stupeň individuální vzdělávání	1,3	1,4	1,4	0,1	0,1	0,9	0,9
v ZŠ	0,7	0,6	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5
5leté děti ve vzdělávání celkem	92,2	93,4	95,6	97,4	98,0	97,2	97,7

Zdroj: Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2020/2021

Pokud zákonný zástupce zvolí formu pravidelné denní docházky do mateřské školy, potom jeho dítě navštěvuje vybranou mateřskou školu (zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT) v pracovních dnech alespoň čtyři souvislé hodiny denně. Dobu příchodu určí ředitel školy mezi sedmou a devátou hodinou (§ 1c vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů). Povinnost předškolního vzdělávání není dána ve dnech školních prázdnin základních a středních škol. Podmínky pro uvolňování dětí

z povinného vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti ve vzdělávání stanoví školní řád. Ředitel mateřské školy je oprávněn požadovat doložení důvodů nepřítomnosti dítěte; zákonný zástupce je povinen doložit důvody nepřítomnosti dítěte nejpozději do 3 dnů ode dne výzvy. Povinné předškolní vzdělávání není možné ukončit z důvodů, uvedených v § 35 školského zákona (hrubé narušování provozu MŠ zákonným zástupcem, nehrazením úplaty za školní stravování ani neomluvenou neúčastí dítěte na vzdělávání delší než dva týdny), je ukončeno výhradně nástupem dítěte k povinné školní docházce (MŠMT, 2017).

3 Individuální vzdělávání předškolních dětí

V legislativě uváděný termín „individuální vzdělávání“ postupně vstupuje do povědomí veřejnosti a pomalu nahrazuje dříve užívaný termín „domácí vzdělávání“. Podle Pedagogického slovníku je domácí vzdělávání, angl. home schooling, home education, vzdělávání, které probíhá doma, v rodině, kdy děti nedocházejí do školy a vyučují je jejich rodiče (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Individuální vzdělávání je zastřešujícím termínem i pro další alternativní způsoby vzdělávání, například vzdělávání v komunitních školách nebo svépomocných skupinách vzdělávajících rodičů. Zájem o tuto formu vzdělávání u nás rok od roku vzrůstá, podle zprávy České školní inspekce bylo ve školním roce 2020/2021 v režimu individuálního vzdělávání zapsáno 2,1 % (ČŠI, 2021) a v roce 2021/2022 už 2, 4 % pětiletých dětí.

Důvody pro volbu individuálního vzdělávání mohou být:

- akademické,
- filozofické a náboženské,
- rodinné,
- sociální,
- zdravotní.

Individuální vzdělávání volí často rodiče, kteří mají vyhraněný názor na výchovu a způsob vzdělávání svých dětí, kteří hledají alternativu ke státnímu školství, rodiče, kteří vyznávají nějaké náboženství nebo filozofii a mají jasnou představu o hodnotách, které chtějí svým dětem předávat. V neposlední řadě je individuální vzdělávání určeno dětem se zdravotním

znevýhodněním nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. K volbě může vést také aktuální rodinná nebo sociální situace.

Individuální vzdělávání je jako jedna z možností plnění povinného předškolního vzdělávání upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., §34b., uskutečňuje se bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy. Zákonem stanovený požadavek ověření úrovně osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech vzdělávání splní rodič ve spolupráci s jím vybranou mateřskou školou, která je zapsána v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT ČR. Pokud se zákonný zástupce rozhodne pro tuto formu vzdělávání, podá za dítě Žádost o přijetí k předškolnímu vzdělávání v mateřské škole a minimálně tři měsíce před začátkem školního roku také Oznámení o individuálním vzdělávání. Spádová mateřská škola má povinnost předškolní dítě přijmout, individuální vzdělávání ale lze plnit i v nespádové MŠ. Ředitel této nespádové MŠ má pak povinnost informovat ředitele spádové MŠ, že přijal dítě z jeho obvodu k individuálnímu vzdělávání (potažmo povinné předškolní docházce) (Asociace lesních mateřských škol, 2022). Pokud již dítě mateřskou školu navštěvuje, může přejít na individuální vzdělávání i během školního roku, opět po oznámení zákonného zástupce řediteli MŠ. Oznámení o individuálním vzdělávání musí obsahovat:

- jméno, příjmení, rodné číslo a místo trvalého pobytu dítěte,
- období, ve kterém má být dítě individuálně vzděláváno,
- důvody pro individuální vzdělávání dítěte.

Mateřská škola pak oficiálně seznámí rodiče s oblastmi, ve kterých se dítě bude vzdělávat, a stanoví termín, kdy se zákonný zástupce s dítětem dostaví k jednorázovému ověření dosahování očekávaných výstupů vzdělávání (podrobněji v kapitole 5 Ověření). Individuální vzdělávání dítěte může probíhat i kratší dobu, rodič se pro ně může rozhodnout kdykoli během školního roku. Režim individuálního vzdělávání je tedy dosažitelný i pro děti, které už do mateřské školy docházejí. Na děti, které jsou v režimu individuálního vzdělávání jen krátkodobě, se povinnost absolvovat ověření nevztahuje.

Zodpovědnost za individuální vzdělávání dítěte leží na rodičích a je pouze na nich, jakým způsobem je dítěti zajistí. Dítě může vzdělávat samotný rodič nebo rodičem pověřená osoba. Protože předškolní vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání (v mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání je označeno jako ISCED 020) (Eurydice, 2023), zákon nestanovuje odbornost ani dosažený stupeň vzdělání pro vzdělavatele předškolního dítěte. Děti přihlášené

k individuálnímu vzdělávání tak často využívají služeb různých mateřských center nebo navštěvují předškolní zařízení mimo rejstřík škol a školských zařízení MŠMT, jako jsou dětské skupiny, soukromé či komunitní školky nebo lesní kluby.

4 Předškolní zařízení mimo rejstřík škol a školských zařízení MŠMT

4.1 Dětské skupiny

Dětské skupiny vznikly jako reakce na nedostatek míst v mateřských školách, zvláště pro děti mladší tří let. Ministerstvo práce a sociálních věcí podporovalo vznik dětských skupin jako jednu z forem pomoci rodičům malých dětí. Zajištění péče o děti mělo umožnit brzký návrat rodičů, zvláště matek, na pracovní trh. Dětské skupiny nejsou primárně určeny ke vzdělávání dětí, ale jak uvádí zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, starají se o splnění potřeb dítěte, jeho výchovu a rozvoj schopností, kulturních, hygienických a sociálních návyků dítěte (MPSV, 2022).

Dětské skupiny jsou zařízení, která poskytují pravidelnou péči o děti mimo rodinu v rozsahu nejméně šest hodin denně. Služba je určena pro děti od šesti měsíců věku do zahájení školní docházky. Pro děti mladší než jeden rok jsou určeny malé skupiny do počtu čtyř dětí mladších čtyř let, starší děti mohou navštěvovat skupiny až do počtu 24 dětí. Počet pečujících osob se liší podle velikosti skupiny: do počtu šesti dětí stačí jedna pečující osoba, do dvanácti dvě osoby, od počtu třinácti dětí musí být přítomny tři pečující osoby. Ty musí splňovat kvalifikaci určenou zákonem – nejčastěji jimi bývají pedagogové, zdravotníci nebo sociální pracovníci. Kvalifikovanou pečující osobou může být také chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky nebo přímo chůva pro děti v dětské skupině (MPSV, 2022).

Poskytovatelem služby bývá typicky zaměstnavatel rodiče dítěte, obec nebo kraj, také vysoká škola nebo výzkumná instituce, církve, spolek nebo nadace. V případě malé skupiny do počtu čtyř dětí je poskytovatelem služby pečující osoba. Podle §10 ods. 2 zákona č. 247/2014 Sb. poskytovatel musí zpracovat a také zajistit dodržování plánu výchovy a péče o dítě, rozvoje schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte se zaměřením na formování osobnosti dítěte a fyzický a psychický vývoj dítěte. Oprávnění poskytovat péči o dítě uděluje Ministerstvo práce a sociálních věcí. Kontrolu plnění podmínek a zákonných povinností poskytovatele

provádí Státní úřad inspekce práce, plnění hygienických požadavků na stravování, prostory a provoz kontrolují na základě § 21 zákona č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině krajské hygienické stanice.

Rodič s poskytovatelem uzavírá smlouvu o poskytování služby péče o dítě, a to podle potřeby kdykoli během roku. V případě, že dětská skupina žádá o státní příspěvek na provoz, musí rodič doložit svou pracovní smlouvu nebo jiné potvrzení o zaměstnání, potvrzení o studiu nebo potvrzení z úřadu práce o tom, že je veden jako uchazeč o zaměstnání. Dítě k přijetí potřebuje lékařský posudek o zdravotní způsobilosti a doklad o splněném očkování.

Zakládání dětských skupin v minulosti finančně podporoval Evropský sociální fond, v současnosti je provoz dětských skupin hrazen částečně ze státního rozpočtu, případně rozpočtu obcí, a z poplatků rodičů za docházku dětí. V případě podnikových dětských skupin může na provoz také přispívat zaměstnavatel. V současné době je rodičovský poplatek za docházku dítěte položka odečitatelná z daně z příjmu, u dětí do tří let věku nesmí být vyšší než 4 000 Kč měsíčně (MPSV, 2022).

4.2 Komunitní skupiny

Objevují se pod názvem komunitní školy, svobodné školy, sdružené školy, přesto školami v právním slova smyslu nejsou. Většinou se jedná o uskupení rodičů, které spojuje zájem o vzdělávání dětí a kteří hledají alternativu ke klasické vzdělávací nabídce stávajících škol. Mohou mít právní podobu občanského sdružení, spolku nebo i ústavu (z. s., z. ú.). Provoz komunitních skupin je plně hrazen z příspěvků rodičů, případně ze sponzorských darů. Podoba je velmi rozmanitá – charakter komunitní skupiny je vždy dán lidmi, kteří ji tvoří a dále je proměnný v čase (Kratochvílová, 2022). Některé komunitní školy vznikly z popudu jednoho člověka nebo skupiny lidí s jasnou vizí, jiné se proměňují s přicházejícími a odcházejícími rodinami. Některé komunitní školy tvoří ustálená skupina pedagogů nebo průvodců, jinde staví na zájmu rodičů, kteří se pak sami podílejí na vedení a učení skupiny dětí v oblastech podle vlastního zaměření a specializace.

Služeb komunitní skupiny nejčastěji využívají rodiče dětí v době základního vzdělávání, ale často jsou přístupné i dětem předškolního věku. Skupiny mohou mít podobu jednotřídek, kde

se vzdělávají děti různého věku společně. Často nabízejí vzdělávání venku v přírodě, organizují společné tematické výlety, exkurze, děti se učí pomocí projektů. Docházka do skupiny může být klasická celotýdenní, zkrácená – hybridní, nebo úplně volná. Garanty vzdělání (a plnění školního vzdělávacího programu) zůstávají rodiče dětí, komunitní skupina vzdělávací proces pouze usnadňuje a obohacuje. Mnohé komunitní skupiny nabízejí rodičům spolupráci s konkrétní zastřešující školou, zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, ve které jsou děti zapsány v režimu individuálního vzdělávání.

4.3 Lesní kluby

Lesní kluby stejně jako lesní mateřské školy stojí na myšlence výchovy a vzdělávání dětí venku v přírodním prostředí. Protože lesní mateřské školy mohou být od září 2016 zapisovány do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, mohou v nich děti také plnit povinné předškolní vzdělávání. Asociace lesních mateřských škol tak rozlišuje mezi lesní mateřskou školou (zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT) a méně formálním lesním klubem (Asociace lesních mateřských škol, 2022).

Lesní klub je subjekt předškolního vzdělávání, který není definován zákonem a nepodléhá kontrole České školní inspekce. Kvalitní lesní kluby přesto mohou naplňovat Standardy kvality Asociace lesních mateřských škol a vzdělávají děti v prostředí přírody často na základě Školního vzdělávacího programu, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (ALŠ, 2022). Povinný rok předškolní docházky zde mohou děti plnit pouze v případě, že je rodiče přihlásí do režimu individuálního vzdělávání v mateřské škole, zapsané v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Provoz lesního klubu bývá financován ze soukromých prostředků, sponzorských darů, případně dotací. Podle platné legislativy platby rodičů za docházku dětí nemohou být odečteny ze základu daně jako tzv. školkovné. Zápis do lesního klubu probíhá podle pravidel konkrétního lesního klubu, nejčastěji v květnu (ALŠ, 2022). Samotnému zápisu dětí předchází často informativní schůzka, kde rodiče zjistí, jestli se jejich očekávání shoduje s filozofií lesního klubu a jestli je docházka do lesního klubu pro jejich dítě vhodná. Rodiče se mohou rozhodnout, kolik dní v týdnu bude jejich dítě klub navštěvovat, a podle toho se také odvíjí výše poplatku za docházku.

4.4 Soukromá zařízení provozovaná na základě živnosti

Z hlediska zákona se jedná o zařízení provozovaná za účelem zisku, bez bližších požadavků na kvalitu péče o děti. Poskytují své služby na základě patřičného živnostenského oprávnění. Vzhledem k tomu, že tato zařízení nejsou evidována v žádném rejstříku, je možné jejich počet spíše odhadovat na základě žádostí o volnou živnost „Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti“ (kód 72), případně volnou živnost „Poskytování služeb pro rodinu a domácnost“ (kód 79) (MPSV, 2020).

Zařízení pro výchovu dětí nad tři roky musí splňovat hygienické požadavky stanovené vyhláškou č. 410/2005 Sb. (Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých), další pravidla nejsou zákonem upravena. Na tato zařízení stát také nijak nepřispívá, jejich provoz plně hradí rodiče dětí. I proto lze předpokládat, že provozovatelé zařízení péče o děti provozují v režimu, který definuje přinejmenším základní standardy, například co se týká vybavení zařízení nebo odborné způsobilosti personálu (například podle školského zákona nebo zákona o dětských skupinách). Tato zařízení mohou být pro rodiče dětí atraktivní nabídkou individuální péče, rodinným prostředím, často nabízejí alternativní výchovné a vzdělávací programy nebo vzdělávání v cizím jazyce. Vzhledem k tomu, že mimoškolní zařízení nesmí používat název mateřská škola, setkáváme se u nich s označením školka, školička, klub a podobně.

Jak vyplývá z analýzy dostupnosti zařízení péče o děti předškolního věku MPSV z roku 2020, mnoho předškolních zařízení původně vzniklo jako soukromá „školka“ provozovaná na základě živnostenského oprávnění a později se transformovalo na dětskou skupinu, případně splnilo podmínky pro zápis a následně bylo zapsáno do rejstříku škol a školských zařízení podle školského zákona (MPSV, 2020). Obě tyto varianty umožňují zařízením pro předškolní děti čerpat finance na provoz ze státního rozpočtu nebo z příspěvků obcí. Vzhledem k tomu, že zápis zařízení do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT opravňuje k poskytování plnohodnotného předškolního vzdělávání, může dítě plnit povinné předškolní vzdělávání i v takovéto soukromé mateřské škole.

5 Ověření

5.1 Metodická podpora MŠ

Mateřská škola, kterou si zákonný zástupce vybral pro své individuálně vzdělávané dítě, jej při zápisu seznámí s požadovanými oblastmi vzdělávání, například na základě Rámcového nebo Školního vzdělávacího programu. K základní orientaci může sloužit také text zpracovaný MŠMT Desatero pro rodiče dětí předškolního věku. Mateřská škola také informuje rodiče individuálně vzdělávaného dítěte o možnosti založení sběrného portfolia prací dítěte a dalších artefaktů spojených s jeho činnostmi a zájmy, které může sloužit jako vhodný podkladový materiál k následnému ověřování výstupů vzdělávání. Po dohodě se zákonným zástupcem ředitel stanoví termín návštěvy individuálně vzdělávaného dítěte v mateřské škole (v rozmezí listopad až prosinec daného školního roku), kdy pedagogický pracovník mateřské školy ověří úroveň osvojování očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech vzdělávání dítěte.

5.2 Průběh ověření

Podoba ověření není závazně stanovena, záleží tedy na každé mateřské škole, jakým způsobem ověření uskuteční. MŠMT vydalo k průběhu individuálního vzdělávání dětí v mateřských školách metodické doporučení, ve kterém zmiňuje požadavek na klidnou a neformální atmosféru během ověření, a také klade důraz na zodpovědný výběr pověřeného pedagoga, který by měl mít výborné komunikační dovednosti a schopnost empatie. Jako vhodný způsob ověření dosahování očekávaných výstupů doporučuje MŠMT pozorování a vyhodnocování aktivit dítěte, včetně jeho chování například při prohlídce mateřské školy a v kontaktu s ostatními osobami. Pro získání dalších informací o dítěti je vhodný rozbor portfolia prací dítěte a rozhovor se zákonným zástupcem. Rozhovor s dítětem může být z hlediska diagnostiky problematický, protože dítě se může v neznámém prostředí projevat nestandardně nebo zcela odmítat komunikaci (MŠMT, 2018). V příloze metodického doporučení jsou uvedeny i konkrétní příklady otázek z jednotlivých vzdělávacích oblastí a výběr aktivit pro dítě, jejichž plnění by nemělo přesáhnout 20 minut.

Česká školní inspekce se v praxi setkává s velmi různorodými přístupy k ověřování dosahování očekávaných výstupů. V některých mateřských školách probíhá ověřování ve formě pozorování dítěte při jednodenním pobytu v kolektivu třídy, jinde se zákonný zástupce s dítětem účastní společného rozhovoru. Některé mateřské školy využívají kromě rozhovoru s rodičem

a sledování chování dítěte také rozbor portfolia dítěte – jeho výtvarných prací, vyplněných pracovních listů a například fotografií dalších aktivit (ČŠI, 2018).

5.3 Materiály využívané při ověření

I když se pedagogická diagnostika teprve v poslední době dostává do popředí zájmu veřejnosti, mateřské školy s ní mají dlouholeté zkušenosti, které mohou využít také během ověřování výstupů individuálního vzdělávání. Následující krátký výčet přináší popis některých starších i novějších materiálů, které mateřské školy s úspěchem používají. Zkušenosti pedagogů s těmito nástroji shrnuje praktická část práce v kapitole 8.4.

iSophi

Jedním z materiálů využívaných v mateřských školách je diagnostický nástroj iSophi autorského týmu psychologů a speciálních pedagogů z pedagogicko-psychologické poradny Step, pod vedením Martiny Švandové a Simony Pekárkové. Nástroj je určen k individuální diagnostice dětí ve třech věkových kategoriích. Testování sleduje úroveň dovedností dítěte v těchto oblastech: grafomotorika, předmatematické představy, prostorová představivost, časová orientace, zrakové vnímání, sluchové vnímání, sociální porozumění, verbální myšlení, jemná a hrubá motorika, sebeobsluha, pozornost a řeč. Sada pro diagnostiku obsahuje testové kartičky v přehledném úložném boxu, pracovní listy a pracovní karty, záznamové listy a manuál pro učitele. Doba potřebná pro otestování jednoho dítěte je přibližně 30 minut. Součástí nástroje je také digitální aplikace, která po zanesení výsledků testu umožňuje rychlé a přehledné vyhodnocení v podobě tabulek a grafů (iSophi Education, 2021).

Diagnostika dítěte předškolního věku a Klokanův kufr

Kniha Diagnostika dítěte předškolního věku je velmi známý a často používaný diagnostický nástroj. Kromě inspirace pro přímou práci s dětmi předškolního věku kniha přináší i propracované záznamové listy ke sledování všech oblastí vývoje dítěte. Soubor pomůcek vytvořený na základě knihy J. Bednářové a V. Šmardové Diagnostika dítěte předškolního věku Klokanův kufr je určen k diagnostice i procvičování schopností dětí. Zaměřuje se na tyto oblasti: zrakové vnímání a paměť, motorika, grafomotorika, kresba, sluchové vnímání a paměť, řeč, základní matematické představy, orientace v prostoru, orientace v čase, sebeobsluha a samostatnost, hra a sociální chování. Soubor pomůcek Klokanův kufr má podobu úložné

skříňky na kolečkách, která obsahuje tři dřevěné boxy s přehledně uloženými a popsányými pomůckami pro dětské aktivity.

Předcházíme poruchám učení

Dalším diagnostickým nástrojem, používaným při ověření, je test Předcházíme poruchám učení autorky B. Sindelarové (2016). Test obsahuje úkoly se stoupající obtížností, které mají odhalit případné deficity v jednotlivých oblastech vývoje dítěte. Jedenáct takzvaných programů je zaměřeno na rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, přesného vidění, přesného slyšení, zapamatování viděného, zapamatování slyšeného, na spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů, na pochopení a osvojení principu posloupnosti, koordinaci pohybů úst při mluvení, koordinaci ruky a oka a na vnímání vlastního těla a prostoru. U každé sady úkolů je popsáno vyhodnocení. Záznamový arch má grafickou podobu stromu s větvemi, členěnými na políčka, která si děti po úspěšném zvládnutí úkolů postupně vybarvují.

Logico Primo, Logico Piccolo

Další často používanou pomůckou je tabulka Logico od nakladatelství Mutabene. Do plastového rámečku se vkládají karty s úkoly různého zaměření a různé obtížnosti, dítě pak pomocí posuvných knoflíků označuje řešení. Po otočení karty si dítě může samo zkontrolovat správnost odpovědi porovnáním barev svých knoflíků s předtištěným řešením. Logico Primo je určené pro děti od tří let, má větší barevně odlišené knoflíky pro snazší manipulaci a nabízí menší počet možných řešení. Logico Piccolo je obtížnější – pracuje s deseti možnými odpověďmi, jeho drobnější knoflíky vyžadují přesnější manipulaci a mohou je využívat i mladší školáci. Podle slov autorů pomůcka kombinuje koncentraci, pozornost a trpělivost s jednoduchou manipulací, kognitivní procesy s manuálními, učení s hrou (Mutabene, 2022).

Šimonovy pracovní listy

Tento rozsáhlý soubor pracovních sešitů vydává nakladatelství Portál již od roku 2011. Do roku 2023 bylo vydáno 27 titulů, na kterých se autorsky podílí celá řada odborníků na předškolní vzdělávání. Jednotlivé sešity se věnují mnoha oblastem rozvoje dítěte, jedná se například o rozvoj myšlení, vnímání, řeči včetně slovní zásoby a výslovnosti, jemné motoriky a grafomotoriky, pozornosti, sluchové a zrakové diferenciaci. Každý sešit obsahuje sadu pracovních listů, doplněných metodikou pro pedagogy (Portál, 2023).

Kafometík

Soubory tematických pracovních listů s metodikami pro učitele mateřských škol pod názvem Kafometík (Katalog forem a metod práce) vydává nakladatelství INFRA. Každý soubor obsahuje podle slov autorů metodické náměty pro činnosti a aktivity ze všech oblastí RVP, originální pohádkové příběhy, zásobník říkadel, básniček a písniček a sadu pracovních listů. Soubory zpracovávají témata jako Rodina, Lidské tělo, Život v lese, u vody, na louce, Doprava, Vesmír, Ekologie a další (INFRA, 2022).

5.4 Výsledky ověření

Během ověření získává zákonný zástupce okamžitou zpětnou vazbu a případná doporučení, jak s dítětem dále pracovat. Při zjištění větších nedostatků může MŠ doporučit vyšetření dítěte ve školském poradenském zařízení. Z velmi závažných důvodů může mateřská škola navrhnout ukončení individuálního vzdělávání, zákonný zástupce se však doporučením nemusí řídit. Ani při neuspokojivém výsledku ověřování nemá ředitel mateřské školy právo režim individuálního vzdělávání zrušit. Ředitel MŠ může ukončit individuální vzdělávání pouze v tom případě, jestliže se zákonný zástupce s dítětem k ověření nedostaví. Pokud se rodič z jakéhokoli důvodu sám rozhodne pro ukončení individuálního vzdělávání, musí ředitel zajistit podmínky pro pravidelnou denní docházku dítěte do mateřské školy (MŠMT, 2021).

6 Vývojový stav dítěte v posledním roce před zahájením školní docházky

Přestože úkolem ověření není hodnocení výkonu dítěte, je pro ověřující pedagogy a zvláště pro rodiče dětí v režimu individuálního vzdělávání důležité orientovat se v tom, co předškolní děti běžně zvládají. Vývoj dítěte je ovlivňován zráním a učením. Zrání se projevuje změnami v organismu, a přestože je dáno geneticky, podněty z vnějšího prostředí je mohou stimulovat nebo tlumit. Ani na konci předškolního období nejsou všechny děti srovnatelné ve svých schopnostech, rozdíly mezi nimi jsou přirozené. V předškolním vzdělávání nejde o vyrovnání výkonů dětí, ale o jejich maximální podporu a usilování o takovou úroveň rozvoje, jaká je pro děti individuálně dosažitelná (MŠMT, 2021). Odborná diagnostika během ověření může odhalit oblasti, ve kterých se dítě nerozvíjí optimálně podle svých možností, a může tak být podnětem k zahájení včasné intervence před nástupem dítěte do školy.

6.1 Motorický vývoj

U předškolního dítěte přetrvává silná potřeba pohybové aktivity. Motorika se v tomto období stále zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace, projevuje se větší hbitost a elegance pohybů (Langmeier, 2006). Dítě ovládá už většinu pohybových dovedností, před nástupem do školy je vývoj hrubé motoriky v podstatě ukončen. Dítě dokáže plynule běhat, zastavit se a změnit směr, běžet v nerovném terénu. Umí házet a chytat, ovládat míč nohou. Dítě zvládá různá rovnovážná cvičení, chůzi po čáře, po zvýšené ploše. Dokáže přelézat a přeskakovat překážky, dokáže skákat z nohy na nohu, přes švihadlo, seskočit z výšky. V tomto období jsou položeny základy sportovních aktivit – děti dokážou plavat, ovládají kolo, brusle, lyže i další sportovní pomůcky (Dvořáková, 2009).

V tomto období pokračuje rozvoj jemné motoriky. Zpřesnění pohybu svalů ruky a prstů se projevuje také v lepší sebeobsluze – dítě se samo obléká a svléká, dokáže se obsloužit u jídla i na toaletě, samostatně udržuje hygienu. Zachází s různým herním materiálem, náradím a pomůckami, ovládá dětské hudební nástroje. Velkým rozvojem prochází oblast grafomotoriky a vizuomotoriky. Na konci předškolního období bývá ujasněna laterální ruka. Dítě samostatně stříhá, dokáže držet tužku třemi prsty, při kreslení ruku opírá o zápěstí. Kresba stále více odpovídá představě, přibývají detaily. Dítě dokáže napodobit jednoduché předkreslené tvary, postupně zvládne kruh, čtverec, trojúhelník i tvary písmen a čísel.

Důležitý je také rozvoj motoriky artikulačních orgánů, na kterých závisí správná výslovnost hlásek a v návaznosti na ní i pozdější úspěšnost dítěte při čtení a psaní (Zelinková, 2011). Dítě ve věku pěti až šesti let by už mělo být schopné vyslovovat všechny hlásky. Pokud špatná výslovnost přetrvává, dítě by mělo být v péči logopeda a na správné výslovnosti pracovat (podrobněji v podkapitole 6.3 Řeč a komunikační schopnosti).

6.2 Kognitivní vývoj

Podle Vágnerové (2021) je poznávání předškolního dítěte zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí. Myšlení předškolních dětí se projevuje v činnosti a je úzce spojeno se smyslovým vnímáním. Piaget nazval tuto vývojovou fázi obdobím názorného, intuitivního myšlení. S postupným zrání nervové soustavy a zdokonalováním řeči

se formuje logické myšlení, dítě se postupně učí plně vnímat vztahy a souvislosti. Pěti až šestileté dítě už zvládá jednotlivé myšlenkové operace – třídění, srovnání, zobecňování, analýzu a syntézu. Postupně se formují začátky abstraktního myšlení (Bartoňová, Vítková, 2019). Dítě dokáže postupně odhalit podstatné a nepodstatné znaky, dokáže uspořádat předměty podle stanoveného pravidla, samostatně řešit jednoduché problémy (Nádvořníková, 2011).

Pozornost byla zatím spíše bezděčná, podpořená okamžitým citovým prožitkem. Předškolní dítě se postupně učí svou pozornost vědomě koncentrovat, odolávat rušivým vlivům okolí a vydržet u činností úkolového typu. Na konci předškolního období bývá dítě schopné svou pozornost udržet a zároveň ji flexibilně přesouvat podle potřeby (Vágnerová, 2021).

Se zrání mozkových struktur souvisí také zlepšování paměti, zvětšování její kapacity a nárůst rychlosti zpracování informací. Dítě lépe zpracovává nové poznatky, díky svým zkušenostem je dokáže snáz zařadit, a tak si je i lépe zapamatovat. Dítě v předškolním věku s úspěchem využívá mechanickou paměť, například při učení krátkých textů. Dlouhodobá paměť je spojena s hlubším smyslovým a emocionálním prožitkem. Dítě si také dokáže věci lépe zapamatovat, když může využít logických souvislostí. Vzpomínky dítěte nebývají ještě příliš přesné. Dítě je v tomto věku ještě snadno ovlivnitelné, často si vytváří vlastní vysvětlení různých událostí, s obtížemi rozlišuje reálné vzpomínky a vlastní fantazijní představy (Vágnerová, 2021). Dokonce i u malých školáků se ještě můžeme setkávat s konfabulací. Takto označované nepravé lži představují pro dítě realitu, kterou si přizpůsobilo svým přáním a potřebám (Šulová, 2017).

Kvalitní smyslové vnímání je nezbytné pro další učení. Protože většinu předávaných informací získává člověk zrakem a sluchem, zvláště důležitá je pro dítě dobrá úroveň zrakové a sluchové percepce. Pětileté dítě by mělo být schopné rozlišit zrakem stejné a rozdílné tvary, barvy a obrazce, vyhledat tvar na pozadí, poznat odlišnost v detailu, poskládat obrázek z částí, orientovat se v ploše i v prostoru, řešit jednoduché labyrinty. Zlepšuje se sluchová diferenciací, analýza a syntéza. Dítě dokáže lokalizovat a rozlišit různé zvuky, napodobit rytmus. Postupně dokáže poznat rým, rozložit slovo na slabiky, určit první hlásku ve slově a najít další slova začínající stejně (Ležalová, 2011).

6.3 Řeč a komunikační schopnosti

Mezi 5. a 6. rokem věku dítěte by měla být jeho řeč vybudovaná po stránce obsahové i formální. Dítě spontánně navazuje řečový kontakt, ptá se, když něčemu nerozumí. Užívá všechny slovní druhy, mluví gramaticky správně, používá souvětí. Má relativně širokou slovní zásobu, která mu umožňuje domluvit se se svým okolím. Slovní kapacita se rychle rozšiřuje – dítě v pěti letech aktivně užívá kolem 2000 slov, šestileté dítě už kolem 3000 (Šulová, 2017). Starší předškolák dokáže srozumitelně vyjádřit svoje potřeby a přání, svůj nesouhlas, dokáže vyprávět o tom, co se stalo v minulosti. Zná pravidla rozhovoru, vnímá svého komunikačního partnera a většinou se dokáže držet tématu. Někdy ještě nedokáže předat ucelenou informaci nebo poskytnout vysvětlení. Dítě se učí přizpůsobit svůj projev situaci, pomocí řeči rozlišovat mezi různými sociálními rolemi. Dokáže vhodně pozdravit, poprosit, poděkovat (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vývoj oromotoriky v tomto období už většinou umožňuje dítěti vyslovovat všechny hlásky správně. Po pátém roce se ještě ustaluje výslovnost C, S, Z, R a kolem 6. roku bývá vyvozena hláska Ř. Přesto se až do 7. roku věku dítěte můžeme setkávat s prodlouženou fyziologickou dyslálií. Jak uvádí Otevřelová (2016), do prvních ročníků základních škol stále častěji nastupují děti s vadou výslovnosti – nejčastěji jde o hlásky L, R, Ř, sykavky nebo skupinu Ť, Ď, Ň. Špatná výslovnost více hlásek bývá také častou příčinou udělení odkladu školní docházky.

Úroveň porozumění mluvené řeči je ovlivněna mnoha faktory: schopností sluchové percepce, slovní zásobou, ale i vnějším prostředím a psychickými kvalitami dítěte, jako je zájem, soustředění, paměť a rozumové schopnosti (Zelinková, 2011). Dítě v předškolním věku by mělo být schopné soustředěně poslouchat krátký příběh, reagovat na pokyn, pracovat podle sledu instrukcí nebo vyřídit jednoduchý vzkaz (Bednářová, Šmardová, 2015).

6.4 Emoční vývoj

Obecně bývají předškolní děti pozitivně naladěné, optimistické, objevuje se u nich smysl pro humor, porozumění vtipu. Emoční prožívání je stabilnější a vyrovnanější než dříve, i když je potřeba počítat s rozdílným temperamentem dětí. Od předškoláků se očekává dostatečná míra zvládnutí emocí. Zlost a vztek se u starších dětí neprojevuje tak často i z toho důvodu, že už lépe

chápu příčiny jednání lidí ve svém okolí. Frustrace (způsobená třeba neúspěchem nebo kumulací požadavků, příkazů a zákazů) přesto může emoční kontrolu vyřadit a děti pak reagují různými způsoby – některé dítě může být úzkostné, bojácné, plačtivé, může rezignovat, jiné reaguje vztekem nebo agresí (Bednářová, Šmardová, 2015).

Pětileté dítě dokáže rozlišit jednotlivé emoce i jejich vnější projevy včetně smutku, zlosti a strachu a na základě svých zkušeností může odhalit příčinu jejich vzniku. V šesti letech už dítě chápe i složitější, ambivalentní emoce, které může vnímat jako paralelní nebo po sobě jdoucí pocity. Přesnější rozlišování emocí umožňuje i lepší pojmová vybavenost dítěte. S lepší autoregulací prožívání emocí souvisí i chápání toho, že jiný člověk může své emoce skrývat.

Před nástupem ke školní docházce se od dítěte očekává jistá míra emoční stability. Pětileté dítě by mělo být schopné zvládat drobnější neúspěchy a postupně si budovat odolnost vůči zátěži způsobené požadavky okolí.

6.5 Socializace

V předškolním období dítě navazuje další sociální vztahy mimo rodinu. Pro úspěšnou socializaci je důležitý kontakt nejen s rodiči, sourozenci a širší rodinou, ale i setkání s cizími dospělými. Dítě se díky těmto interakcím postupně osamostatňuje a získává nové sociální dovednosti. Nezastupitelnou pozici ve vývoji dítěte mají vrstevníci (Šulová, 2017). Ve vrstevnické skupině si dítě zkouší různé role, různé způsoby chování a podle reakcí ostatních dětí je schopné svoje chování korigovat.

Nejtypičtější dětskou aktivitou, ve které přirozeně probíhá socializace, je hra. V předešlých vývojových obdobích si děti hrály spíše vedle sebe nebo pozorovaly hru druhého, nedocházelo ke vzájemné interakci, nyní si dítě vybírá kamarády pro hru. Vágnerová (2021) popisuje několik faktorů, které rozhodují při výběru herního partnera. Prvním je „efekt blízkosti“ - děti si často vybírají kamarády ze svého blízkého okolí a mají tak možnost častého kontaktu. Důležitým faktorem výběru je věk a pohlaví – děti stejného pohlaví mívají podobné zájmy a potřeby, věk souvisí se zkušenostmi a dosaženými kompetencemi, které určují úroveň společné hry. Také vzhled je pro předškolní děti důležitý – pokud se potenciální herní partner nějak odlišuje od normy, nebývá pro děti zajímavý. Kamarádským vztahům prospívá také schopnost sdílet

emoce, mluvit o svých pocitech. Sociální atraktivitu zvyšuje i vlastnictví zajímavého předmětu a s ním spojená prestiž, která přechází na spřátelené děti. Dalším podstatným faktorem při výběru herního partnera je také chování dětí. Sociálně zdatné, populární děti nemají problém s hledáním kamaráda. Snadno navazují kontakt, bývají přátelské a jsou schopny respektovat druhého (Vágnerová, 2021).

Děti ve vzájemné interakci spolupracují nebo soupeří, přičemž spolupráce vyžaduje od dítěte více schopnosti sebeovládání a přizpůsobení. Dítě se postupně učí odkládat uspokojení vlastních potřeb s ohledem na skupinu. Koťátková (2014) uvádí, že tvůrčí, obsahově bohatá hra v týmové spolupráci s vrstevnickými partnery je základ pro tvořivé originální myšlení a jednání, a v tom je nenahraditelná. Vrstevnická skupina hraje také zásadní roli v utváření sebepojetí dítěte, srovnání s vrstevníky bývá pro předškoláky mnohdy důležitější než hodnocení dospělým.

U dětí ve věku pět let se očekává, že zvládnou odloučení od rodičů na delší dobu, že budou schopné a ochotné respektovat cizí autoritu a dokážou se přizpůsobit vnějšímu řádu, nejdříve mateřské a později základní školy. Ve vrstevnické skupině se obvykle dokáží prosadit i podřídit, jsou schopné spolupracovat.

6.5 Morální vývoj

J. Piaget označuje morální vývoj v tomto období jako heteronomní fázi – dítě přejímá pravidla chování, příkazy a zákazy od autorit, není ještě plně schopno vlastního názoru, rozlišuje černobíle mezi správným a špatným (Piaget, 2014). Dítě velmi brzy pozná, jaké chování mu přinese úspěch a jaké mu škodí, a snaží se podle toho regulovat svoje projevy. Autonomie v morálně-etickém vývoji předškoláka souvisí s postupným vývojem emocí a sociálních vztahů (Šulová, 2017). Podle S. Freuda si dítě začíná formovat představu ideálního „já“, které se snaží přiblížit. Postupně se rozvíjí dětské svědomí, které funguje jako vnitřní regulační mechanismus. Na konci předškolního období dochází ke zvnitřnění základních morálních norem (Vágnerová, 2021), které způsobuje, že dítě při porušení pravidel začíná cítit vinu, i když není přistiženo. E. H. Erikson dokonce považuje rozpor mezi dětskou potřebou experimentovat s danými pravidly a následným pocitem viny za klíčový psychosociální konflikt předškolního období (Erikson, 2015).

6.6 Sebepojetí

„Předškolní věk je obdobím iniciativy, kdy dítě má potřebu něco nového zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality“ (Vágnerová, 2021, str. 258). I když je sebepojetí stále utvářeno na základě hodnocení ostatních lidí v blízkém okolí dítěte, zvláště rodičů, do popředí vstupuje srovnání s vrstevníky. Pro předškolní dítě jsou podstatné zejména vnější znaky, schopnosti, projevy chování – chce dokázat to, co ostatní, napodobuje chování oblíbeného kamaráda, jeho mluvu, chce mít stejnou hračku, oblečení. Pro starší předškolní děti jsou také důležité nově získané sociální role, které pro ně znamenají určitou prestiž.

Autonomie a sebedůvěra dítěte vznikají postupně, na základě bezpečných a láskyplných vztahů nejen v rodině, ale i mimo ni. Dítě potřebuje být přijímáno, chápáno, potřebuje svůj prostor ale i hranice (Bednářová, 2015). Dítě postupně získává důvěru ve své schopnosti, v to, co zná, co umí, a je pro něj snazší vstoupit do širší společnosti i důvěřovat světu kolem sebe. Pětileté dítě si už vytváří obecnější pojetí své osoby, které zahrnuje minulost, současnost i představu o budoucí podobě sebe sama (Vágnerová, 2021).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíle výzkumu

Povinnost předškolního vzdělávání a s ní související povinnost ověřit dosahované výsledky individuálně vzdělávaného dítěte byly uzákoněny poměrně nedávno, vzešly v platnost od 1. 9. roku 2017. Protože ověření nemá zákonem konkretizovanou podobu, jednotlivé mateřské školy se s novou skutečností vyrovnávají různými způsoby. Hlavním záměrem této práce je získat informace o různých podobách ověření a diagnostických materiálech s úspěchem používaných při ověření na různých pracovištích. Dále nás zajímá, jak mateřské školy spolupracují s rodinami dětí v režimu individuálního vzdělávání, jaké jsou dosavadní zkušenosti ředitelů/ředitelek MŠ s těmito rodinami, a také, jestli má jednorázové ověření podle ředitelek nějaký význam pro dítě, jeho zákonné zástupce, případně pro ověřující pedagogy.

7.1 Výzkumné otázky

1. Jaké jsou zkušenosti ředitelek mateřských škol s individuálně vzdělávanými dětmi a jejich rodinami?
2. Jak probíhá proces ověření v různých mateřských školách?
3. Má z pohledu ředitelek ověření smysl pro dítě, zákonné zástupce, případně pro pedagogické pracovníky mateřské školy?

7.2 Předpoklady

1. Někteří rodiče si nepřejí, aby jejich dítě docházelo do mateřské školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, a volí pro ně alternativní vzdělávání. Lze předpokládat, že nebudou otevření spolupráci s klasickou MŠ při ověření, případně, že budou vnímat ověření jako nepříjemnou kontrolu nebo nátlak ze strany státu.
2. Ověření může mít podobu návštěvy dítěte v MŠ, pozorování dítěte při hře, může probíhat jako rozhovor s rodiči nad portfoliem, ale mohou při něm být využívány i časově náročné diagnostické nástroje.
3. Lze předpokládat, že pro dítě v režimu individuálního vzdělávání bude návštěva cizí mateřské školy a následné ověřování stresující, čímž může být ovlivněno jeho chování i prokazování získaných dovedností.

7.3 Metody výzkumu

První část výzkumu tvoří dotazníkové šetření. V dotazníku určeném ředitelkám mateřských škol jsou použity uzavřené i otevřené otázky a výběr z několika možností. Dotazník bude vyhodnocován jak kvantitativně, kdy bude zjišťována četnost jednotlivých jevů, tak kvalitativně, protože nás zajímají názory, postoje a zkušenosti respondentů. Na základě odpovědí a zájmu ze strany ředitelek mateřských škol pak proběhne druhý, osobní kontakt a sběr podrobnějších dat pomocí strukturovaných rozhovorů.

8 Vlastní výzkum

8.1 Dotazníkové šetření

Z rejstříku škol a školských zařízení byl vybrán náhodný vzorek přibližně 150 mateřských škol, jejichž ředitelky byly přímo osloveny elektronickou poštou s žádostí o vyplnění dotazníku. Odkaz na dotazník vytvořený na platformě Google Forms byl připojen k e-mailu. Protože bylo potřeba získat několik respondentů k dalšímu podrobnějšímu šetření, nebyl dotazník zcela anonymní, ale účastníci byli informováni, že jejich odpovědi budou anonymizovány a v konečné práci se neobjeví žádná konkrétní jména, adresy ani další identifikační údaje. Dotazník obsahoval celkem 9 otázek, 6 otázek bylo otevřených, dvakrát mohli respondenti vybírat z několika možností, jednou volili ano-ne. Přibližně dvacet oslovených ředitelek odpovědělo, že s individuálně vzdělávanými dětmi mají zatím velmi malou nebo žádnou zkušenost, a proto se šetření nezúčastní. Sběr dat trval od dubna do května 2022 a celkem se podařilo získat 51 relevantních odpovědí. Všechny respondentky byly ženy, pedagožky, ředitelky mateřských škol.

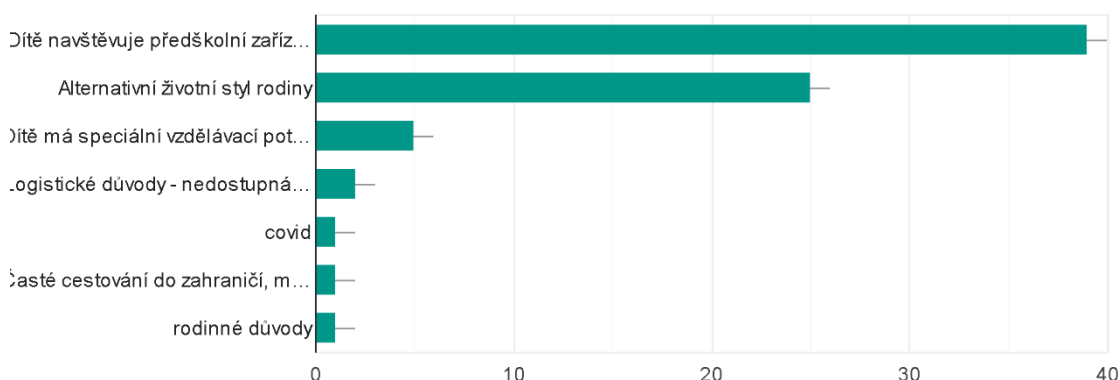
8.2 Výstupy dotazníkového šetření

Otázka č. 1:

Jaké jsou nejčastější důvody pro individuální (domácí) vzdělávání dětí, se kterými se při ověření v MŠ setkáváte?

Jaké jsou nejčastější důvody pro individuální (domácí) vzdělávání dětí, se kterými se při ověření v MŠ setkáváte?

51 odpovědí



Více než tři čtvrtiny respondentek uvedlo jako nejčastější důvod individuálního vzdělávání docházku dětí do jiného předškolního zařízení. Polovina odpovědí uvádí jako důvod také alternativní životní styl rodičů. 5 dětí z aktuálního vzorku má speciální vzdělávací potřeby, pro dvě děti nebyla v dosahu vhodná mateřská škola, a proto podle respondentek rodiče zvolili individuální formu vzdělávání.

Otázka č. 2:

Probíhá u vás komunikace a spolupráce s rodiči individuálně vzdělávaných dětí v rámci daném zákonem, nebo spolupracujete nadstandardně? Jak? (např. návštěva MŠ předcházející ověření, konzultace, zpětná vazba od rodičů atd.)

21 mateřských škol komunikuje s rodiči v rámci stanoveném zákonem, 29 respondentek uvedlo, že jsou otevřeni nadstandardní spolupráci s rodiči. Nabízejí například zasílání úkolů, podrobnější diagnostiku dítěte, konzultace podle potřeb rodiny, pomoc s výběrem vhodné základní školy nebo s řešením odkladu školní docházky. Pro dvě respondentky je důležité

získávání zpětné vazby od rodičů. Dvě ředitelky uvedly, že se seznámily s předškolním zařízením, kam jejich děti v režimu individuálního vzdělávání docházejí.

Otázka č. 3:

Má ověření ve vaší mateřské škole ustálenou podobu?

45 odpovědí bylo kladných, 6 respondentek uvedlo, že ověření u nich neprobíhá pokaždé stejně.

Otázka č. 4:

Jaké materiály využíváte při práci s dítětem v průběhu ověření? (konkrétní didaktické pomůcky, diagnostické programy, publikace atd.)

Respondentky se při ověření často opírají o Diagnostiku dítěte předškolního věku J. Bednářové a V. Šmardové (9 odpovědí), pětkrát se v odpovědích objevil diagnostický program i-Sophi, dvakrát didaktická hra Logico Primo a Logico Piccolo, dále výběr pomůcek z Klokanova kufru, pomůcky ze souboru Barevné kamínky, soubor pracovních listů s metodikou pro učitele Kafometík, vybrané testy z publikace B. Sindelarové Předcházíme poruchám učení, materiály z programu PIP B. Housarové, Šimonovy pracovní listy nebo Rok předškoláka. 6 respondentů v odpovědích zdůraznilo práci s materiály vytvořenými učitelkami konkrétní mateřské školy (soubor pracovních listů, pomůcek, vlastní diagnostika). Běžně jsou využívány skládačky, hry, puzzle, dětské knihy a další obrazový materiál. Méně obvyklými pomůckami při ověření jsou např. kladívko, mikrofon, dalekohled, modelína, tablet. Čtyři respondentky považují za důležitou součást ověření práci s vlastním portfoliem dítěte. Ve čtyřech případech probíhá ověření formou zapojení dítěte do běžného dne v mateřské škole.

Otázka č. 5:

Doporučili jste někdy ukončení individuálního vzdělávání? Pokud ano, z jakého důvodu?

Oslovené ředitelky doporučily ukončení individuálního vzdělávání pouze ve třech případech: jednou z důvodu chybějící socializace dítěte, jednou kvůli výrazné nepřipravenosti na školu a jednou pro nedostatečné osvojování češtiny u dítěte z bilingvní rodiny.

Otázka č. 6:

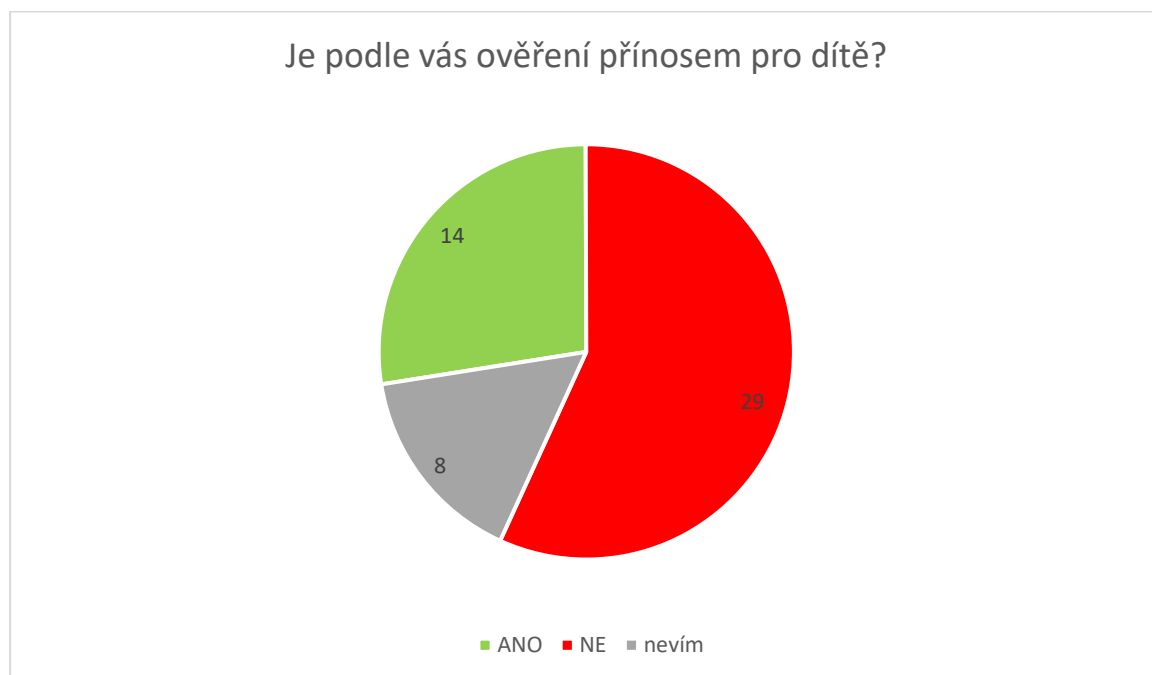
Řešili jste někdy dodatečné umístění dítěte ve vaší MŠ z důvodu ukončení individuálního vzdělávání?

42 respondentek se s tímto problémem nesetkalo. 8 ředitelek dodatečně přijímalo děti k docházce na žádost rodičů, jedna ředitelka přijala dítě po ukončení individuálního vzdělávání v jiné mateřské škole.

Otázka č. 7:

Když odhlédnete od zákonem dané povinnosti, má podle Vás ověření nějaký přínos pro individuálně vzdělávané dítě?

Kladně odpovědělo 14 respondentek z 51. Shledávají, že pro dítě může být motivační prezentace výsledků vlastní práce, může pro ně být užitečné setkání a komunikace s jinou než rodičovskou autoritou, může nahlédnout do prostředí vzdělávací instituce. 29 respondentek nevidí v jednorázovém ověření pro dítě žádný přínos. Některé upřesňují, že během krátké doby setkání nelze dítě lépe poznat nebo diagnostikovat, děti mohou být v neznámém prostředí ostýchavé. Odpověď nevím nebo nedokážu posoudit uvedlo 8 respondentek.



Otázka č. 8:

Má podle Vás ověření nějaký přínos pro zákonné zástupce individuálně vzdělávaného dítěte?

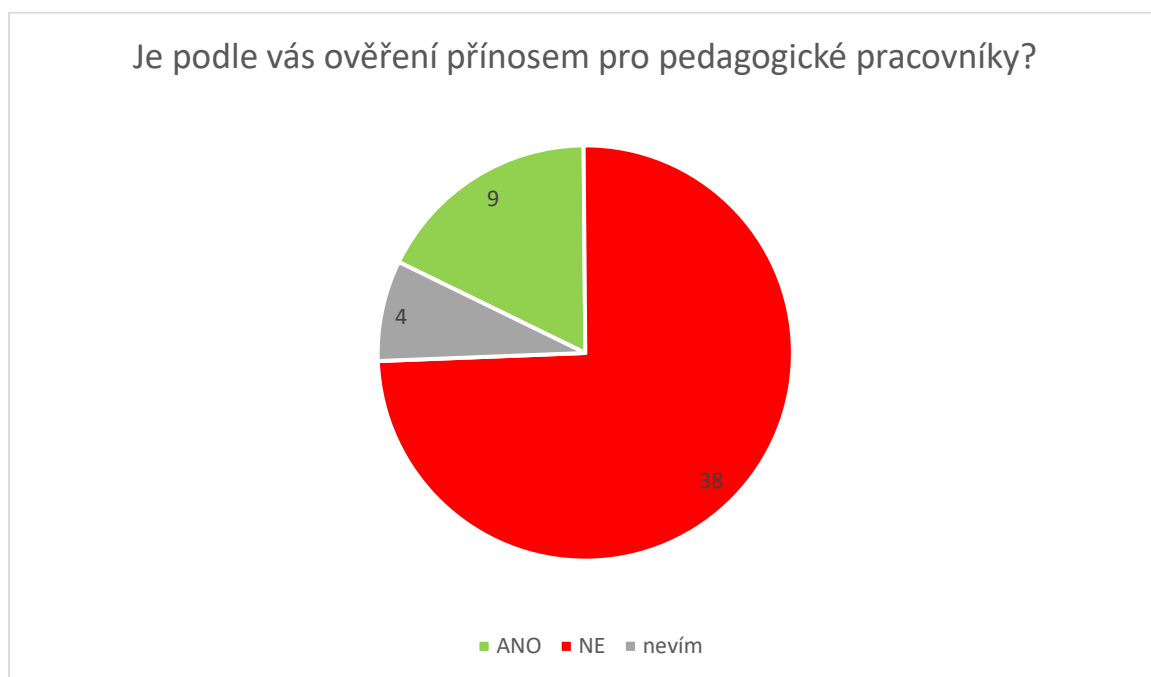
27 respondentek odpovědělo, že ano. Rodičům by ověření mělo poskytnout nezaujatý pohled na aktuální úroveň rozvoje jejich dítěte, vhodně provedená diagnostika upozorní na oblasti, kterým je potřeba více se věnovat – respondenti nejvíce uvádějí Diagnostiku předškolního dítěte J. Bednářové nebo program i-Sophi. Odborník z praxe může doporučit vhodné postupy, jak dítěti pomoci s konkrétním problémem, navrhnout další směřování. Nezávislý odborný názor zvenku je přínosem i v situaci, kdy rodič nevidí nebo si nepřiznává problém u svého dítěte – jedna respondentka má zkušenost s tím, že „pedagogové v dětských klubech a skupinách nemají vhodné porovnání nebo nevědí, jak s rodičem komunikovat v případě, že dítě potřebuje něco zdokonalit“. Mateřská škola může zprostředkovat kontakt s logopedem, pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími specialisty. Pro některé rodiče může být také důležité ujistění, že s dítětem pracují správně. 21 odpovídajících nevidí v ověření žádný přínos pro zákonné zástupce individuálně vzdělávaných dětí, 3 respondentky odpověděly nevim.



Otázka č. 9:

Vidíte nějaký přínos procesu ověření pro pedagogické pracovníky, pro vaši mateřskou školu?

Pouze 9 respondentek z 51 odpovědělo kladně. Uvádějí, že pedagogové si mohou vyzkoušet jiný styl práce s dětmi, na který není při běžném provozu tolik času, během ověření získávají zkušenosti s diagnostikou, které pak mohou využít při běžné práci s dětmi v mateřské škole. Přínosem může být i uznání profesních dovedností ověřujícího, jak ze strany vedení mateřské školy, tak rodičů individuálně vzdělaného dítěte. Respondentky také vidí přínos v „rozšíření obzorů“ - dvě uvedly, že během ověření získávají inspiraci pro vlastní práci: „Často rodiče donesou nové materiály, tipy, kam s dětmi zajít – výstavy, muzea, sledují nové trendy, knížky.“ 38 respondentek odpovědělo záporně. Dodávají, že ověření nepřináší pedagogům žádné benefity, je pro ně prací navíc a pro mateřskou školu znamená další administrativu. Čtyři respondentky uvedly, že nedokážou posoudit nebo neví.



8.3 Rozhovory s ředitelkami

Na základě odpovědí v elektronickém dotazníku byly vytipovány a osloveny 3 ředitelky mateřských škol, ochotné podělit se o své zkušenosti s ověřením. Vzhledem k logistice výzkumu a potřebnému osobnímu setkání se ve všech třech případech jednalo o ředitelky pražských mateřských škol. Také jejich zájem o rozhovor na téma individuální vzdělávání svědčí o jejich kladném nebo aspoň neutrálním vztahu k této problematice, jejich názory v žádném případě nemohou zastupovat názory všech ředitelek. Výzkum si neklade za cíl zmapovat zkušenosti s ověřením výstupů vzdělávání individuálně vzdělávaných dětí v celé ČR, ale pouze popisuje možné modely ověření a přináší příklady z praxe.

Všechny tři rozhovory se uskutečnily během osobního setkání s ředitelkami v časovém rozmezí říjen až prosinec 2022. Rozhovory trvaly od deseti minut do půl hodiny. Kvůli zachování anonymity a pro přehlednost jsou odpovědi respondentek uvedeny zkratkami R1, R2, R3 (účastnice prvního, druhého nebo třetího rozhovoru). Odpovědi ředitelek nejsou přepisovány celé, jsou z nich citovány nejrelevantnější nebo zajímavé úseky. Pod každou otázkou je připojeno celkové shrnutí odpovědí.

Otázka č. 1:

Povinnost ověření trvá od roku 2017. Jak dlouho spolupracujete s rodiči individuálně vzdělávaných dětí? S kolika dětmi v režimu individuálního vzdělávání už máte přímou zkušenost?

R1: Od začátku. Bude to víc než třicet dětí. Některé rodiče vidáme opakovaně, protože se k nám vrací s mladším dítětem. Nebo v případě odkladu.

R2: Pátým rokem. Každý rok máme tak jedno až tři děti na individuálu, takže dejme tomu deset dětí.

R3: První dítě v domácím vzdělávání jsme zapsali v roce 2019 a pak každý další rok jedno nebo dvě. Letos máme tři.

Vyhodnocení odpovědí:

Každá ředitelka má trochu jinou zkušenost s individuálně vzdělávanými dětmi. Liší se jak v délce zkušeností, tak v počtu zapsaných dětí. Zdá se, že vyšší počet dětí přihlášených v režimu individuálního vzdělávání se neodvíjí od velikosti pracoviště, ale spíše souvisí s blízkostí alternativního předškolního zařízení.

Otázka č. 2:

Mají rodiny těchto dětí něco společného?

R1: Určitě je spojuje velký zájem o výchovu a vzdělávání jejich dětí. Děti, které k nám přicházejí na ověření, jsou často velmi samostatné, zvyklé mluvit s dospělými, argumentovat.

R2: Hodně se soustředí na ty své děti. Vybírají jim alternativní předškolní zařízení, diskutují s nimi, nechají je hodně rozhodovat samostatně. I když je to pomalu trend i mezi rodiči našich dětí.

R3: Takovou nezávislost, svobodomyšlnost.

Vyhodnocení odpovědí:

Ředitelky se shodují, že rodiny spojuje zvýšený zájem o způsob vzdělávání jejich dětí a také důraz na svobodu ve výchově a samostatné rozhodování dětí.

Otázka č. 3:

Sledujete stoupající zájem rodičů o individuální vzdělávání?

R1: Určitě, ze začátku jsme měli zapsané třeba tři děti na individuálu, letos (školní rok 2022/23) je to už deset. Tady v okolí je velká nabídka alternativních školek, rodiče je hodně využívají. A taky se nám asi podařilo najít nějak příjemný systém ověřování a rodiče si to řeknou mezi sebou. Takže jsme na jednu stranu rádi, že je o nás zájem, ale na druhou to znamená víc administrativy, připravit podklady, najít čas... Ale naštěstí mám skvělé kolegyně, střídáme se, tak to nějak zvládáme.

R2: Ne, jen co proběhne médií.

R3: Ani ne. Vlastně ano, letos máme zapsané o dítě víc.

Vyhodnocení odpovědí:

Trend stoupajícího zájmu o individuální vzdělávání je patrný, ale všechny ředitelky jej na svém pracovišti nepozorují stejně. Ředitelka jedné mateřské školy navíc také uvedla, že podle její zkušenosti valná většina individuálně vzdělávaných dětí navštěvuje nějaké předškolní zařízení, ke skutečně „individuálnímu“ vzdělávání dochází v jednotkách případů. Druhá ředitelka později potvrdila totéž.

Otázka č. 4:

Jak u vás probíhá práce s rodinami individuálně vzdělávaných dětí?

R1: Asi standardně – u zápisu si řekneme, co by děti měly zvládnout, podle čeho pracujeme my, a na podzim pak rodičům nabídneme termíny schůzek, ať si vyberou. Žádné další akce neděláme, oni o to rodiče většinou ani nemají zájem. Hlavně ze začátku to vypadalo, že je spíš obtěžujeme. Ona většina těch dětí chodí do nějakých školek, takže mají svůj program, svoji náplň.

R2: Učitelky se byly několikrát podívat v alternativním zařízení, odkud k nám děti na ověření přicházejí. Posíláme rodičům dopisy s podrobným seznámením, jak u nás ověření probíhá. Zatím máme s rodiči i dětmi jen dobrou zkušenost.

R3: V zákonné normě. Všechny informace rodiče najdou na našich webových stránkách. Máme tam odkaz na Desatero předškoláka od MŠMT, formuláře týkající se individuálního vzdělávání ke stažení a seznam doporučené literatury pro rodiče i popis ověření.

Vyhodnocení odpovědí:

Podle všech tří ředitelek je spolupráce s rodiči nastavena podle znění zákona, pracovníce druhé mateřské školy mají navíc znalosti o alternativním předškolním zařízení v jejich blízkosti. K dobré spolupráci s rodiči přispívá také dostupnost informací a včasné seznámení s požadavky mateřské školy.

Otázka č. 5:

Jak u vás ověření probíhá? Využíváte nějaké konkrétní hry, pomůcky, diagnostiku?

R1: Na každou schůzku máme vyhrazenou hodinu. Přivítáme se s rodičem, s dítětem, probereme jeho portfolio, když přinese, a pak máme připravené vlastní pomůcky a pracovní listy, když potřebujeme ještě něco zjistit, co třeba v portfoliu chybí. Snažíme se, aby to celé probíhalo jako rozhovor, aby dítě nemělo pocit, že ho z něčeho zkoušíme.

R2: Žádáme rodiče, aby s dítětem připravili portfolio jeho aktuálních prací. Pak se opíráme hlavně o diagnostiku předškolních dětí od Bednářové, využíváme od ní některé pracovní listy a trochu upravený záznamový arch. A pak používáme pomůcky, se kterými běžně předškoláci pracují – puzzle, dřevěné kostky a další didaktické pomůcky.

R3: Žádné speciální pomůcky nepoužíváme. Snažíme se dítě začlenit, zapojit do kolektivu dětí a pozorovat jeho chování, reakce. Máme připravené hry pro předškoláky, například hmatové, sluchové. Učitelka pak vyhodnotí, jestli je potřeba s dítětem v nějaké oblasti pracovat víc. Já (ředitelka) zatím vedu rozhovor s rodiči a seznamuji se s portfoliem, zjišťuji, jestli rodiče sami nepotřebují v něčem poradit.

Vyhodnocení odpovědí:

Podle předpokladu se ověření na různých pracovištích liší, všechny mateřské školy se však v podstatě drží způsobů uvedených v metodickém doporučení MŠMT. Všechny tři mateřské školy také v diagnostice vycházejí z portfolia prací dítěte. Ověření na těchto pracovištích tedy kombinují v různé míře pozorování dítěte při zadaných úkolech i volné hře, rozhovor s dítětem a rodičem a rozbor výtvorů dítěte. Na dvou pracovištích se ověřením zabývá vždy jeden pedagog, na třetí mateřské škole spolupracuje tandem dvou, kdy ředitelka se věnuje rodičům a učitelka zatím pozoruje dítě.

Otázka č. 6:

Setkali jste se s tím, že dítě nebylo možné diagnostikovat?

R1: Dvakrát se nám stalo, že dítě odmítlo spolupracovat. Jednou v tom hrál roli odmítavý postoj rodiče, stalo se to v prvním roce zavedení povinného předškolního vzdělávání. A jeden chlapec

se zasekl na konkrétním úkolu a už nechtěl plnit další. Ale diagnostika vlastně byla možná, jen jsme nemohli posoudit všechny oblasti.

R2: Nesetkali. Děti se většinou „chytí“ na zajímavé pomůcky, stavebnice, takže aspoň něco je vždycky možné posoudit. Obsah portfolia je také dobré vodítko, i když samozřejmě nevíme, jestli se jedná o samostatnou práci dítěte. To, že naše závěry můžou být zkreslené, je druhá věc.

R3: Ne, zatím jsme měli štěstí na dobrou spolupráci jak s rodiči, tak s dětmi.

Vyhodnocení odpovědí:

Respondentky shodně odpověděly, že diagnostikovat je možné vždy, i když ne pokaždé v uspokojivém rozsahu. Dvě ředitelky uvedly, že výsledky považují spíš za orientační, v některých případech může dojít ke zkreslení.

8.4 Materiály využívané při ověření – zkušenosti respondentek

Jedním z cílů výzkumného šetření bylo shrnout zkušenosti z různých mateřských škol a získat tipy na v praxi vyzkoušené a osvědčené pomůcky a diagnostické materiály. Tento stručný souhrn představuje jak nástroje často využívané, tak i méně známé, uvádí jejich klady i omezení a může sloužit jako inspirace pro pedagogickou diagnostiku dětí předškolního věku nejen při ověření výsledků individuálního vzdělávání. Uvedené nástroje a materiály jsou podrobně popsány v teoretické části práce v kapitole 5 Ověření.

iSophi

Tento komplexní diagnostický nástroj nachází uplatnění při běžné diagnostice v mateřských školách ve všech věkových kategoriích. Pedagogové při ověření využívají obtížnost pro nejstarší předškolní děti a primárně se soustředí na diagnostiku školní zralosti a připravenosti. Kromě testovacích kartiček a pracovních listů respondentky využívají jak papírové záznamové archy, tak digitální aplikaci, která po zanesení výsledků umožňuje rychlé a přehledné vyhodnocení v podobě tabulek a grafů. Srozumitelná vizualizace výsledků práce dítěte slouží jako opora při další komunikaci s rodiči při ověření a respondentky ji uvádějí jako velký klad tohoto diagnostického nástroje. Nevýhodou zvláště pro menší mateřské školy je

finanční náročnost – kromě poměrně vysoké pořizovací ceny je potřeba každý měsíc uhradit poplatek za licenci pro digitální nadstavbu.

Logico Primo, Logico Piccolo

Tabulka Logico od nakladatelství Mutabene je v mateřských školách velmi známá a podle respondentek oblíbená. Některé karty mohou děti používat zcela samostatně, některá zadání je potřeba dětem přečíst a vysvětlit. Nakladatelství vydává soubory karet s úkoly z různých oblastí, mateřské školy k ověření využívají například soubory Připraven ke startu, Sluchové vnímání, Oko a ruka, Paměť a logika, Prostorové vnímání, Obsahové vnímání, Předčtenářské dovednosti, Začínáme počítat a další. Podle respondentek je Logico pro děti atraktivní jednoduchostí ovládní, možností samostatné kontroly a okamžité opravy. Osvědčilo se také u dětí, které měly během ověření problém s verbální komunikací.

Diagnostika předškolního dítěte a Klokanův kufr

Samy autorky uvádějí, že v pedagogické diagnostice předškolních dětí jde o dlouhodobé opakované pozorování, nikoli o jednorázovou akci. Přesto o jejich knize v souvislosti s ověřením hovoří pětina respondentek. Několik respondentek uvedlo, že z Diagnostiky předškolního dítěte vycházejí při tvorbě vlastních, stručnějších materiálů. Klokanův kufr nabízí množství dřevěných vkládaček, skládaček, provlékaček a dalších manipulačních pomůcek pro diagnostiku dětí, pedagog zaznamenává výsledky do diagnostického listu. Úkoly mají tři varianty řešení (základní, jednodušší a obtížnější úroveň), jsou tak určeny i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Protože je tato komplexní diagnostika velmi obsáhlá a časově náročná, používají respondentky pro účely ověření pouze výběr pomůcek.

Předcházíme poruchám učení

Ani tento test autorky B. Sindelarové není možné při jednorázovém ověření použít kompletní. Respondentka vybírá z každého programu vhodné úkoly tak, aby obsáhly všechny oblasti vývoje dítěte. Záznamový arch (strom s větvemi rozdělenými na jednotlivá políčka k vybarvení pro děti) slouží pro dlouhodobé sledování vývoje a nedá se tak k jednorázovému ověření využít.

Šimonovy pracovní listy

V tomto bohatém souboru pracovních sešitů lze nalézt materiály ke všem oblastem rozvoje dítěte. Respondentky uváděly jako výhodu pestrý výběr úkolů, zpracování podobných témat různými výtvarníky, a také snadné kopírování materiálů, které umožňuje jejich opakované použití. Nakladatelství Portál navíc nabízí na svých stránkách některé již nedostupné listy ke stažení.

Kafometík

Kafometík, tedy Katalog forem a metod práce, konkrétně soubory pracovních listů z nakladatelství Infra, využívá ve své praxi jedna respondentka. Kladně hodnotí, že vydavatelství při tvorbě souborů spolupracuje s odborníky na předškolní vzdělávání a má akreditaci MŠMT na vzdělávání pedagogů, což podle ní zaručuje odbornou kvalitu materiálů. Respondentka ve své odpovědi zdůraznila, že pracovní listy z Kafometíku tvoří pouze součást diagnostiky. Při práci s dětmi během ověřování využívá další pomůcky a materiály, jako například modelínu, lupu, krasohled, kladívko a výběr skládaček a stavebnic.

8.5 Záznam průběhu ověření z vlastní praxe

První kontakt s rodinou individuálně vzdělávaného dítěte proběhl u zápisu v květnu 2022. Seznámili jsme matku s postupem při ověřování a navrhli, jestli by jim se synem nevyadilo poskytnout anonymizovaný záznam ověření k výzkumné práci. Matka souhlasila. Druhé setkání proběhlo v termínu ověření v listopadu 2022. Během prohlídky mateřské školy jsme chlapcovu matku požádali o potvrzení souhlasu se záznamem a následným využitím anonymizovaných dat. Rozhovor byl nahráván na záznamník a následně přepsán. Zkrácený prepis ověření je k dispozici v příloze této práce, všechna jména jsou změněna.

Již při příchodu individuálně vzdělávaného dítěte do mateřské školy je možné pozorovat jeho sociální dovednosti, úroveň sebeobsluhy i jazykovou vybavenost. Chlapec se jevil zpočátku jako velmi stydlivý, navázali jsme tedy nejdřív rozhovor s matkou. V průběhu neformálního rozhovoru s ověřující učitelkou se chlapec uklidnil, uvolnil a postupně rozpovídal.

Podle obsahu přineseného portfolia bylo vidět, že předškolní vzdělávání v jeho školce má široký záběr a pedagogové s dětmi v posledním roce před nástupem do školy kvalitně pracují. Obsahovalo několik obrázků tvořených technikou kresby i malby, grafomotorické procvičování, pracovní listy s úkoly z různých oblastí. Díky bohatosti portfolia jsme mohli posoudit úroveň grafomotorických dovedností, nevyužili jsme vlastní připravené listy s grafomotorickými prvky. Protože portfolio neobsahovalo kresbu lidské postavy, která je tradičním diagnostickým nástrojem (např. Langmeier, Krejčířová, 2006), chlapci jsme zadali první úkol, do kterého se s chutí pustil. Během kreslení bylo možné pozorovat držení tužky, učitelka měla čas zaznamenat si zatím zjištěné skutečnosti do záznamového listu.

Dále bylo možné portfolio využít k posouzení úrovně předmatematických představ, obsahovalo určování množství, třídění, rozlišování geometrických tvarů. Vlastní pracovní listy jsme použili k doplnění logické řady prvků a k řazení prvků podle velikosti. Součástí tohoto úkolu bylo i střihání a lepení papíru, současně tedy bylo možné posoudit úroveň jemné motoriky. Pro diagnostiku zrakového vnímání (hledání rozdílů, stranově otočených obrázků a dokreslování, co chybí), jsme také použili vlastní materiály. K posouzení úrovně orientace v prostoru a v čase bylo možné opět využít obrazový materiál portfolia. Pro určení časové posloupnosti jsme navíc využili karty s obrázky, chlapec dostal na výběr ze dvou možností (líhnutí kuřete a krájení dortu). Chlapce nakonec ještě zaujala připravená kniha Ester Staré a Milana Starého Koho sežere vlk, která obsahuje obrázkové čtení, bylo tak možné lépe posoudit chlapcův řečový projev z hlediska gramatického a lexikálního.

Chlapec dokázal velmi dobře posoudit, co se mu daří a co ne, dokázal o své práci sebevědomě mluvit. Projevoval velké zaujetí zadanými úkoly, snažil se je dokončit, i pokud pro něj byly ještě těžké. Doporučili jsme, aby rodiče (i jeho školka) zatím nespěchali s učením psaní číslic a písmen, ale spíše se zaměřili na uvolňovací cviky a držení psacího náčiní. Jako mírně problematické se jevílo využití pracovního sešitu předškoláka z nakladatelství Svojtka, který vzal chlapec s sebou na ukázkou vlastní přípravy do školy. Sešit sice přinášel pestrý a zajímavý obsah, ale některé úkoly svou obtížností odpovídaly spíše starším dětem, mohly sloužit jako domácí procvičování pro děti v první třídě ZŠ (zejména psaní a počítání). Doporučili jsme také návštěvu logopeda – podle slov matky chlapec už na logopedii přes rok dochází.

Ověřování trvalo necelou hodinu, chlapec se jevil jako dobře připravený, komunikativní, soustředěný, se zájmem o zadané úkoly. Matka zhodnotila setkání u ověření jako příjemné a byla překvapená, že se chlapec soustředil celou dobu (my také – sám trval na dokončování

obtížnějších úkolů). Přiznala se, že přicházela do mateřské školy s obavami, aby nešlo o nějakou zkoušku schopností a vědomostí dítěte a o hodnocení jí samé jako vzdělavatele a vychovatele dítěte. Také chlapec odcházel z ověření spokojen, během odchodu si ještě s učitelkou povídal o přečtených knihách.

8.6 Shrnutí výsledků výzkumu

1. Jaké jsou zkušenosti ředitelek/ředitelů mateřských škol s individuálně vzdělávanými dětmi a jejich rodinami?

Zkušenosti ředitelek jsou velmi rozdílné. Některé mateřské školy se s individuálně vzdělávanými dětmi zatím neselekaly, jiné s nimi spolupracují od začátku platnosti zákona o povinném předškolním vzdělávání a jejich zkušenosti jsou bohaté. Blízkost předškolního zařízení mimo rejstřík MŠMT zvyšuje zájem rodičů dětí v režimu individuálního vzdělávání o konkrétní mateřskou školu. Zdá se ale, že zákonní zástupci vybírají zastřešující mateřskou školu zapsanou v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT nejen podle polohy nebo spádovosti, ale i na doporučení zkušenějších rodičů.

Ředitelky často hodnotí individuálně vzdělávané děti jako nezávislé, samostatné, ale někdy také v jednotlivých případech jako méně připravené v konkrétních oblastech. Může to být způsobeno tím, že rodič nebo jiný vzdělavatel nemá srovnání s úrovní dosahovanou ostatními dětmi stejného věku.

Rodiny individuálně vzdělávaných dětí ředitelky většinou popisují jako nezávislé, alternativní, velmi soustředěné na své dítě a jeho vzdělávání.

Předpoklad, že rodiče budou přistupovat k ověřování výstupů vzdělávání svého dítěte negativně, se nepotvrdil, ředitelky hodnotí spolupráci s rodiči jako bezproblémovou. Případy, kdy rodič bral ověření jako zbytečnou kontrolu a obtěžování, se objevovaly brzy po zavedení nového zákona, v současnosti jsou již rodiče dobře informováni a připraveni. Žádná z oslovených ředitelek nemusela individuální vzdělávání ukončit, a také pouze ve třech opodstatněných případech ředitelky doporučily ukončení režimu individuálního vzdělávání.

2. Jak probíhá proces ověření v různých mateřských školách?

Všechny mateřské školy, které se zúčastnily výzkumu, v podstatě naplňují Metodické doporučení k průběhu individuálního vzdělávání dětí v mateřských školách a ověření dosahování očekávaných výstupů (MŠMT, 2022). Dotazníkové šetření a rozhovory s ředitelkami škol přinesly mnoho různých způsobů ověření, od pozorování dítěte při hře a řešení úkolů po využití komplexních diagnostických nástrojů (výběr zjištěných nástrojů je uveden a podrobně popsán v kapitole 8.4). Na některých pracovištích se ověřením zabývá pouze ředitelka, jinde spolupracují ředitelka s učitelkou ve třídě – ředitelka se věnuje rodičům a učitelka dítěti. Tam, kde je vyšší počet zapsaných individuálně vzdělávaných dětí, se u jednotlivých ověření střídá více pedagogů. Doba ověření se pohybuje od několika hodin, kdy je dítě přítomno běžnému programu třídy MŠ, po dvacetiminutové setkání s dítětem a rozhovoru nad portfoliem.

3. Má z pohledu ředitelky ověření smysl pro dítě, zákonné zástupce, případně pro pedagogické pracovníky mateřské školy?

Více než polovina respondentek vidí přínos ověření pro rodiče, kteří tak mohou získat metodické doporučení nebo názor nezávislého odborníka z praxe, na některých pracovištích dostanou konkrétní výstupy z diagnostiky. Mateřská škola také může rodičům zprostředkovat kontakt s logopedem nebo jiným odborníkem, případně pomoci s volbou základní školy.

Význam ověření pro dítě je podle výzkumu sporný. O přínosu pro dítě je přesvědčeno pouze 14 respondentek z 51. Některé děti mohou uvítat prezentaci výsledků své práce před dalšími dospělými, vyzkouší si setkání s cizí autoritou a nahlédnou do jiné vzdělávací instituce. Více než polovina respondentek v ověření smysl pro dítě nenachází, některé z nich naopak uvádí, že dítě se v neznámém prostředí může chovat jinak než obvykle, a také jeho další projevy a výkony mohou být zkreslené. Z rozhovorů s ředitelkami vyplynulo, že podle jejich vlastní zkušenosti nebývá ověření pro děti problém, pouze jedna se setkala (ve dvou případech od začátku zavedení zákona) s odmítnutím spolupráce ze strany dítěte.

Jako nejvíce problematický se jevil význam ověření pro pedagogy. Tři čtvrtiny zúčastněných nevidí žádný přínos pro pedagogy, pouze 9 oslovených našlo klady, jako získání praxe v diagnostikování, ocenění pedagogických schopností, náhled do jiného způsobu vzdělávání nebo získání námětů pro vlastní praxi v MŠ. Ostatním respondentkám organizace ověření

přináší další práci navíc, ověření vyžaduje místo, čas i uvolnění pracovníků z běžného provozu školy. Jednorázové setkání s dítětem neumožňuje provést ucelenou diagnostiku ani posoudit pokroky dítěte. Pro některé respondentky je problematická také malá (respektive žádná) rozhodovací pravomoc ředitelek ohledně řešení případných zjištěných nedostatků vzdělávání. A v neposlední řadě je sporná i nutnost vytvořit místo v mateřské škole pro dítě v případě, kdy se rodič rozhodne o ukončení individuálního vzdělávání sám.

9 Diskuse

Tato práce si neklade za cíl popsat individuální předškolní vzdělávání u nás, pouze by chtěla přednést názory odborníků z praxe na individuální předškolní vzdělávání a předat jejich zkušenosti s ověřením dosahovaných výstupů vzdělávání. Jsem si vědoma limitů provedeného výzkumu. Výzkumný vzorek vycházel z ochoty respondentek (ředitelek MŠ) řešit problematiku individuálního vzdělávání a ověření jeho výstupů. Další zkreslení mohlo nastat výběrem ředitelek pro podrobnější sběr dat pomocí osobních rozhovorů. Výhodou pražských rejstříkových škol je obecně delší praxe a zkušenost s větším počtem dětí v individuálním vzdělávání. Když jsem v předběžném průzkumu oslovila několik učitelek mateřských škol z menších měst a vesnic z různých částí republiky, nesetkala jsem se u nich s praxí s ověřením. Pro práci by bylo určitě zajímavé porovnat relevantní výzkumný vzorek mimo hlavní město, k tomu bohužel z důvodu nedostatku kontaktů nedošlo.

Původně jsem uvažovala také o dotazníkovém šetření z pohledu rodičů individuálně vzdělávaných dětí. Zde jsem narazila na limity ochrany zpracování osobních dat (GDPR) – mateřské školy nemohou poskytovat kontakty na rodiče. Ještě jsem zvažovala oslovit skupiny sdružující rodiče tzv. domškoláků na sociálních sítích, ale po zkušenostech s návratností takto sdílených dotazníků a nemožnosti ověřit věrohodnost odpovědí jsem se rozhodla od této části výzkumu odstoupit a soustředit se pouze na pohled ředitelek MŠ.

Několik ředitelek vysloveno mimo dotazník nesouhlas se současnou podobou ověření. Zmínily, že pro takovouto jednorázovou diagnostiku jim přijde vhodnější a také kompetentnější pracovník předškolní poradny, jehož případné doporučení má také větší váhu než posouzení učitelky mateřské školy. Jedna respondentka uvedla, že podle jejího názoru mateřská škola v tomto případě dokonce supluje práci pedagogicko-psychologické poradny.

Z výzkumu dále vyplynulo, že se oslovené ředitelky ještě nesetkaly s ukončením individuálního vzdělávání ze strany školy. Doporučení k ukončení individuálního vzdělávání bylo vydáno pouze ve třech případech. Jak shodně uvádějí ředitelky MŠ i Česká školní inspekce, výsledek ověřování nemá žádný konkrétní důsledek (ČŠI, 2018). V souvislosti s množstvím přidané práce mateřským školám a zároveň malou pravomocí ředitelek se nabízí otázka, jestli je ověření v současné podobě opravdu tolik potřebné pro rodiny s dětmi v individuálním vzdělávání, jestli současná podoba předškolního individuálního vzdělávání není jen kompromisem mezi svobodou vzdělávání a kontrolou povinného předškolního vzdělávání a jestli by nebylo potřeba jeho zákonnou podobu ještě domyslet a upravit.

12 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jak mateřské školy spolupracují s rodinami dětí v režimu individuálního vzdělávání v souvislosti s ověřením dosahování očekávaných výstupů vzdělávání.

Teoretická část práce nejdříve krátce popisuje předškolní vzdělávání v České republice a podrobněji se věnuje zavedení povinnosti předškolního vzdělávání, která se od roku 2017 vztahuje na děti v posledním roce před nástupem do základní školy. Práce se dále zabývá jinými způsoby naplnění této povinnosti, než je docházka do mateřské školy, uvedené v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Práce objasňuje pojmy individuální vzdělávání a ověření dosahování očekávaných výstupů vzdělávání. Na závěr práce přináší orientační popis úrovně vývoje, které dítě obvykle dosahuje mezi pátým a šestým rokem věku, tedy v době, kdy mateřské školy ověřují výstupy vzdělávání individuálně vzdělávaných dětí.

Praktická část práce přináší pohled ředitelek MŠ na problematiku kooperace mateřských škol a rodin, vzdělávajících své děti individuálně. Pomocí dotazníkového šetření a následných rozhovorů se podařilo získat názory a zkušenosti několika desítek respondentek.

První výzkumná otázka se zabývala obecnou zkušeností ředitelek s individuálně vzdělávanými dětmi a jejich rodinami. Bylo zjištěno, že režim individuálního vzdělávání volí nejčastěji rodiče, jejichž dítě navštěvuje alternativní předškolní zařízení. S dětmi vzdělávanými doma rodičem se ředitelky setkávají jen výjimečně. Ředitelky většinou popisují rodiny jako svobodomyšlné, zaměřené na své děti a jejich vzdělávání, děti pak často jako samostatné, sebevědomé, schopné

vyslovit svůj názor a diskutovat, v jednotlivých případech také jako méně připravené v konkrétních oblastech, což může souviset s nemožností porovnání dítěte a jím získaných dovedností s dovednostmi vrstevníků.

Druhá výzkumná otázka se zaměřila na konkrétní podobu ověření, na používané materiály a diagnostiku. Díky respondentkám se podařilo získat řadu osvědčených nástrojů. V případě propracovaných diagnostik respondenty velmi často uváděly, že je používají výběrově – během krátkého setkání s dítětem při ověření není možné provést diagnostiku komplexně. Jako nejčastěji používané metody se objevuje pozorování, rozhovor s dítětem i rodiči a rozbor dětských prací v různých mírách a kombinacích. Z výzkumu vycházející výčet a popis diagnostických nástrojů a pomůcek by mohl sloužit nejen jako opora pro učitelky začínající s ověřením, ale mohl by být také inspirací pro mateřské školy, které chtějí vylepšit svou diagnostiku v běžné praxi.

Třetí výzkumná otázka pátrala po smyslu ověření jak pro individuálně vzdělávané dítě a jeho rodinu, tak i pro ověřující pedagogy. Respondentky více než z poloviny vnímají význam pro rodiče, ale pouze čtvrtina z nich považuje ověření za přínos pro dítě. Naopak více než polovina zúčastněných vnímá ověření jako událost, která může být pro dítě stresující, nepříjemná, a tak může negativně ovlivnit jeho projevy a zkreslit jeho výkony. Tři čtvrtiny respondentů nevidí žádný přínos pro pedagogy, pouze devět vnímá ověření jako příležitost k profesnímu růstu.

Z dat získaných výzkumem mezi ředitelkami mateřských škol vyplynulo, že způsob ověřování výstupů vzdělávání dětí v režimu individuálního vzdělávání je vnímán rozporuplně. Mateřské školy i zákonní zástupci plní svou povinnost, ale proces ověření klade na všechny účastníky zvýšené nároky, které nejsou na druhé straně vyváženy viditelnými benefity. Povinné předškolní vzdělávání, jeho individuální podoba a proces ověření výstupů vzdělávání tak, jak jsou v současné době uvedeny v zákoně, nepůsobí ve všech krocích promyšleně. Na základě názoru více než pěti desítek ředitelek mateřských škol se domnívám, že by se otázka individuálního předškolního vzdělávání měla znovu otevřít a jeho zákonná podoba znovu propracovat, tak aby pokud možno všem stranám dávalo smysl a dětem přinášelo prospěch, tak jak bylo jistě původně zamýšleno.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava, OPATŘILOVÁ, Dagmar a VÍTKOVÁ, Marie. *Školní zralost a dítě s SVP: vzdělávání a diagnostika*. 1. vydání. Praha: Raabe, 2019, ©2019. 128 stran. Školní zralost; 4. ISBN 978-80-7496-421-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. iii, 100 stran. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. iv, 217 stran. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, ©2009. 146 s. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-94-7.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Překlad Jiří Šimek. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, ©2015. 147 s. ISBN 978-80-262-0786-3.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. 286 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

KLOFÁTOVÁ, Zuzana. *Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče: (1.-5. ročník)*. Praha: Nakladatelství Praha, 2009. 62 s. ISBN 978-80-902177-3-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vydání 4., přepracované a doplněné. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, ©2011. 160 s. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 142 stran. ISBN 978-80-262-1092-4.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Překlad Eva Vyskočilová. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 2014. 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4132-3.

PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 254 stran. ISBN 978-80-7552-323-5.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. - Praha: Portál, 2008. - 4. vydání. - ISBN 978-80-7367-416-8.

STARÁ, Ester. *Koho sežere vlk?: 7 pohádek, jak je znáte i neznáte*. První vydání. Praha: 65. pole, 2017. 61 stran. Políčko; svazek 15. ISBN 978-80-87506-89-9.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Karolinum, 2021. 542 stran. ISBN 978-80-246-4961-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 208 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

Internetové zdroje

ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL. *Lesní MŠ – Legislativa* [Online] 2023. [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/legislativa.html>

Česká školní inspekce. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*. Praha, 2021. 838 stran. ISBN 978-80-88087-??-?. [cit. 2022-02-18]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))

Česká školní inspekce. *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost MŠ za 1. pololetí školního roku 2017/2018*. [Online]. Praha, 2018. [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [Online] 2023. [cit.2023-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>

Doporučení veřejného ochránce práv k rovnému přístupu k předškolnímu vzdělávání ze dne 22. 3. 2018, sp. zn. 25/2017/DIS, Dostupné z: https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/25-2017-DIS-JMK_Doporuceni_k_rovnemu_pristupu_k_predskolnimu_vzdelavani.pdf

Evropská komise. *Organizace a struktura vzdělávacího systému* [Online] 2023. [cit. 2023-03-03] Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/organizace-struktura-vzdelavaciho-systemu>

INFRA. *Kafometik* [Online]. [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://www.infracz.cz/kafometik-pro-ms>

International Early Learning and Child Wellbeing Study [Online]. OECD 2020. [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: https://www.oecd.org/education/school/early-learning-and-child-well-being-study/International_Early_Learning_and_Child_Well-being_Study_Summary.pdf

iSophi [Online]. iSophi Education 2021. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://isophi.cz/pedagogicka-diagnostika/#informace>

LEŽALOVÁ, Renata. *Odklady povinné školní docházky* článek z publikace *Řízení mateřské školy: komplexní přehled všech povinností spojených s řízením MŠ!*. Buriánová, Jana a kol. Praha: Raabe, 2004-2011. Nahlízet – nacházet. ISSN 1801-8394. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9883/odklady_povinne_skolni_dochazky_clanek_ke_stazeni.pdf

MERTIN, Václav. *Pedagogicko-psychologické aspekty individuálního vzdělávání* [Online] // pages.pedf.cuni.cz. - Pedagogika časopis pro vědy o výchově a vzdělávání, 4/ 2003. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>.

MPSV. *Analýza dostupnosti zařízení péče o děti v předškolním věku se zaměřením na mateřské školy a dětské skupiny*. [Online] 2020. [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/Anal%C3%BDza_dostupnosti_za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD_p%C3%A9%C4%8De_o_p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD_d%C4%9Bti.pdf

MPSV. *DĚTSKÁ SKUPINA Informační příručka pro rodiče (Možnosti péče o děti v České republice a specifika dětské skupiny)* 2. revidované vydání [Online] 2022. [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <http://www.dsmpsv.cz/cs/pro-rodice/informacni-materialy>

MŠMT. *Adresáře školských institucí* [Online] 2022. [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: [/www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/adresare-skolskych-instituci](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/adresare-skolskych-instituci)

MŠMT. *Metodické doporučení k průběhu individuálního vzdělávání dětí v mateřských školách a ověření dosahování očekávaných výstupů* [Online] 2022. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-doporuceni-k-prubehu-individualniho-vzdelavani-deti-v-materskych-skolach-a-overeni-dosahovani-ocekavanych-vystupu-pdf/>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [Online] 2021. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

MŠMT. *VÝVOJOVÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ 2007/08–2017/18*. [Online] 2018. [cit. 2022-02-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2007-08-2017-18>

MŠMT. *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku* [Online]. [cit. 2023-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

MŠMT. *Zápis do rejstříku škol a školských zařízení* [Online]. [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Jak_zalozit_skolu/Zapis_do_rejstriku_skol.pdf

PICKOVÁ, Helena. *Proč moje děti nechodí do mateřské školy. Přístup rodičů, jejichž rozhodování neomezuje socioekonomické znevýhodnění* DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.17> zveřejněno: 29. 01. 2018

Šimonovy pracovní listy [Online]. Portál 2021. [cit. 2023-04-12]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/101033/pohadkova-grafomotorika-pro-predskolaky-a-prvnaky>

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 Způsob vzdělávání pětiletých dětí od roku 2014	str.13
Graf 1 Důvody pro individuální (domácí) vzdělávání dětí	str. 32
Graf 2 Přínos ověření pro dítě	str. 34
Graf 3 Přínos ověření pro rodiče	str. 35
Graf 4 Přínos ověření pro pedagogické pracovníky	str. 36

Seznam zkratk

ALŠ – Asociace lesních mateřských škol

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

EU – Evropská unie

GDPR – General Data Protection Regulation, Obecné nařízení o ochraně osobních údajů

ISCED – International Standard Classification of Education, mezinárodní standardní klasifikace vzdělání

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD – The Organization for Economic Cooperation and Development, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

RVP – Rámcový vzdělávací program

z. ú. – Zapsaný ústav

z. s. – Zapsaný spolek

Seznam příloh

Příloha 1- Dotazník Mateřská škola a zkušenosti s dětmi v individuálním (domácím) vzdělávání

Příloha 2 - Záznamový arch ověření (vlastní praxe)

Příloha 3 – Záznam rozhovoru s dítětem a rodičem při ověření

Příloha 1 - Dotazník Mateřská škola a zkušenosti s dětmi v individuálním (domácím) vzdělávání

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeo8aOyxEBnh2lsvyK5TTIKCovfN-ghw6qONRqcUkAAYuyyPg/viewform>

Otázka č. 1:

Jaké jsou nejčastější důvody pro individuální (domácí) vzdělávání dětí, se kterými se při ověření v MŠ setkáváte? *Respondent vybírá z možností*

- *dítě navštěvuje předškolní zařízení mimo rejstřík MŠMT*
- *alternativní životní styl rodiny*
- *dítě má speciální vzdělávací potřeby*
- *logistické důvody – nedostupná nebo nevhodná mateřská škola v okolí*
- *jiné*

Otázka č. 2:

Probíhá u vás komunikace a spolupráce s rodiči individuálně vzdělávaných dětí v rámci daném zákonem, nebo spolupracujete nadstandardně? Jak? (např. návštěva MŠ předcházející ověření, konzultace, zpětná vazba od rodičů atd.) *Otevřená otázka.*

Otázka č. 3:

Má ověření ve vaší mateřské škole ustálenou podobu?

Respondent volí odpověď ano – ne.

Otázka č. 4:

Jaké materiály využíváte při práci s dítětem v průběhu ověření? (konkrétní didaktické pomůcky, diagnostické programy, publikace atd.) *Otevřená otázka.*

Otázka č. 5:

Doporučili jste někdy ukončení individuálního vzdělávání? Pokud ano, z jakého důvodu? *Otevřená otázka.*

Otázka č. 6:

Řešili jste někdy dodatečné umístění dítěte ve vaší MŠ z důvodu ukončení individuálního vzdělávání? *Respondent vybírá z možností:*

- *ne*
- *ano, na žádost zákonného zástupce*
- *ano, zákonný zástupce se nedostavil s dítětem k ověření*
- *jiná varianta*

Otázka č. 7:

Když odhlédnete od zákonem dané povinnosti, má podle Vás ověření nějaký přínos pro individuálně vzdělávané dítě? *Otevřená otázka.*

Otázka č. 8:

Má podle Vás ověření nějaký přínos pro zákonné zástupce individuálně vzdělávaného dítěte? *Otevřená otázka.*

Otázka č. 9:

Vidíte nějaký přínos procesu ověření pro pedagogické pracovníky, pro vaši mateřskou školu? *Otevřená otázka.*

Příloha 2 - Záznamový arch ověření (vlastní praxe)

Ověření – záznamový list

- zná, dokáže, běžně používá ✓
 zvládá s pomocí, občas o
 nezná, nedokáže X

Komunikace	
Navazuje oční kontakt	
Navazuje řečový kontakt	
Dodržuje pravidla konverzace	
Ptá se, odpovídá	
Vypráví, popisuje	
Dokáže formulovat svou myšlenku	
Řekne své jméno, jména rodičů, adresu	
Mluví gramaticky správně	

Užívá všechny druhy slov	
Pozná nesprávně utvořenou větu	
Doplní slovo ve správném tvaru	
Výslovnost	

Sluchová analýza a syntéza	
Pozná rým	
Určí počet slabik	
Určí hlásku na začátku slova	
Najde slova začínající danou hláskou	
Určí souhlásku na konci slova	

Lateralita ruky

Jemná motorika	
Manipuluje s drobnými předměty	
Stříhá	
Ovládá jednotlivé prsty, napodobí pohyb	
Držení tužky	
Postavení ruky	
Uvolnění ruky, tlak na podložku	
Plynulost tahů	

Kresba	
Lidská postava	
Detaily	
Spontánní kresba, náměty	
Dokreslí obrázek podle předlohy	

Grafomotorické prvky	
Spirála	
Vlnovka	
Zuby	
Horní smyčky	

Zrakové vnímání	
Určí chybějící obrázek	
Doplní chybějící části obrázku	
Vyhledá odlišný obrázek v řadě shodných	
Přiřadí odstíny barev	
Pojmenuje odstíny barev	

Vnímání prostoru	
Předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi	
První, poslední	
Prostřední, předposlední	
Vpravo, vlevo na vlastním těle	
Vpravo, vlevo – umístění předmětu	
Vpravo nahoře – dvě kritéria	

Vnímání času	
Pojmy ráno, poledne, večer	
Pojmy dopoledne, odpoledne	
Seřadí obrázky podle posloupnosti	
Rozlišuje pojmy nejdřív, předtím, nyní, potom	
Začíná se orientovat ve dnech v týdnu	

Pojmy včera, dnes, zítra	
Přiřadí činnosti obvyklé pro roční období	

Předmatematické představy	
Řazení – seřadí pět prvků podle velikosti	
Orientuje se v množství do pěti	
Orientuje se v množství do ...	
Porovnávání – určí méně, více, stejně	
Rozezná geometrické tvary	
Pojmenuje geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník)	
Pojmenuje další geometrické tvary (obdélník, ovál ...)	
Doplní logickou řadu	

Práceschopnost, soustředění	
Zajímá se o zadané úkoly	
Soustředí se	
Pracuje samostatně	
Dokončuje práci	

Poznámky

Příloha 3 – záznam rozhovoru s dítětem a rodičem při ověření

D = dítě, R = rodič, U = učitelka

U: Pojd'te k nám, vyberte si, kam si chcete sednout, jenom tu přivřu dveře, aby nás nerušil rámus ze šatny...

D: Tady (*usedá*).

R: Děkujeme.

U: Tak, můžeme začít. Matěji, my si tu budeme s mamkou ještě chvíli povídat a já si budu psát takhle do papírů, ale vůbec si toho nemusíš všímat...

D: Mě to vůbec neva.

U: A já už vidím, že sis přinesl krásnou složku.

D: Jo.

U: Já tu mám pro tebe taky jednu (*pracovní listy*). A ještě jsem připravila nějaké kostky a krabice s úkoly, které bychom mohli stihnout, ale nemusíme vůbec všechny, uvidíme, jak nám to půjde.

D: *otvírá portfolio a vytahuje obrázek.*

U: Tak asi začneme s tímhle obrázkem, vid'. To jsi vybíral ty, co chceš přinést do školky na ukázání?

R: To mají ve školce takovou přípravu, dávají si to do složky, tak jsme přinesli ty jejich výkony. Jé, co to tady máš? Co jste to dělali s Martinem (*průvodce ve školce*)?

D: Že, že jsme museli dělat, jakou máme mikinu doma (*grafomotorika – horní smyčky*).

U: Aha a ty jsi nakreslil takovou pruhovanou. A co je tady? (*batoh jako rámeček pro obsažené předměty, vše kreslilo dítě*)

R: Co musíš mít, Matěji, v batohu?

D: Um, vodu, svačinu, já nechápu, co je tohle?

R: Není to pláštěnka?

D: Jo, pláštěnka. A tohle taky nevím.

U: To už je dávno, co jste to kreslili.

R: (*se smíchem*) Jo, to je. A co jste to dělali tady (*obrysy kontinentů s dokreslenými obrázky zvířat*)?

D: To jsou různé země.

R: To jsou různé svěťadily – a co tohleto je? (*obrázky zvířat, žijících na konkrétním kontinentu*)

D: Já myslím, že to je kočka.

R: Nebo tygr.

D: Jo. A tohle je krokodýl.

R: Tak Matěji, najdi něco, co jste dělali nedávno.

D: Tohle si pamatuju. To jsme si povídali s Jítkou, kde ty zvířata žijou. To je králík.

U: No to mi teda pověz, jaké všechny barvy jsi na něj použil? Můžeš mi je ukazovat a říkat.

D: Oranžová, hnědá, tohle nevim...

U: Asi šedá?

D: Šedá, zase hnědá, červená.

U: A tady vidím nějaké psaní, to na tebe tady ve složce taky čeká.

D: Jo, to jsme dělali s Martinem. Samý trojky.

U: Teda, to je těžký, ale koukám, že to šlo hezky. A tady jste počítali...

D: Jo, cukroví.

U: A ty to dokážeš spočítat?

D: Jedna, ..., šest.

U: Perfektní. Ty chceš počítat ještě další? Klidně, ukaž.

D: Jedna, ..., osm.

U: Prima. A co je tohle? (*velký obrázek kreslený pastelkami pravděpodobně podle předlohy, budovy na břehu řeky*)

R: Pamatuješ si, Matěji, co jste dělali?

D: Jo. Ne.

R: To jste si povídali o Evropě a tohle je Budapešť. A tady, co je to s tou vysokou věží? (*silueta Eiffelovy věže, děti dokreslovaly konstrukci věže*)

D: Má na sobě takový čtverečky.

R: Je taková drátěná, že?

U: A tady jsme doma *(nakreslená a vybarvená česká vlajka)*.

R: Co je to, Matěji, za vlajku?

D: Česká republika.

U: A tady jste dělali bludiště? *(proplétající se cesty od dospělého zvířete k jeho mláděti, 6 dvojic)*

D: Hm. Mě to nešlo normální tužkou, tak mi Jitka *(průvodkyně ve školce)* půjčila barevný.

U: Aha a barvy ty cestičky odlišily.

D: *(otvírá částečně vyplněný pracovní sešit pro předškoláky, který si vzal s sebou)* A tohle nechápu.

U: Spíš to tak prober, o čem chceš povídat.

R: Co to je, Matěji? *(dvojstránka sešitu s tématem vesmír – číslice, hledání rozdílů mezi dvěma obrázky, spojovačky podle čísel)*

D: Vesmír. Tady se mi to nepovedlo. To je trojka *(stranově převrácená)*.

R: I ta dvojka se ti otočila.

D: No, já neumím ani K.

U: Matěji, na to je čas. To jsou samé těžké věci. Spousta dětí to nejdřív píše takhle obráceně.

R: To se naučíš.

U: *(ukazuje tvary a čísla v sešitě)* A co je tohle?

D: Hvězda. Osmička. Jednička.

U: Á, to bylo těžké.

D: Nene.

U: A úplně vpravo dole? *(orientace na ploše)*

D: Jedenáctka.

R i U: Hezký!

U: A tady jste spojovali čísla a obrázky, taky barevnými pastelkami *(určování množství, přiřazování)*, to se ti povedlo... Podíváme se dál, co je tady na tom obrázku?

D: To jsou rozdíly.

U: Už to vidím. Hledáš, čím se liší horní obrázek od toho spodního.

D: (*hledá, ukazuje*) Tady to ale je. Jo vlastně, jedna je dolů a jedna nahoru.

R: A co je tady vedle?

D: To je strom.

R: Budeme asi určovat roční období. Jaký je tenhle strom? Zimní?

D: Ne!

R: A jaký je? Kdy jsou takhle malé lístečky?

D: V únoru!

R: No, spíš po zimě. Co je po zimě?

D: Nevim.

U: Zkusíme říct, jak jdou roční období po sobě.

D: Leden...

R: To říkáš měsíce.

U: To můžem taky zkusit. (*dítě skončí u května, s oporou učitelky došeptá všechny*). A teď ty čtyři roční období? Jak to je, když stromy začínají pučet?

D: Jaro, léto...

R: Když padají listy?

D: Podzim. A zima!

U: A je to. Tak zase listuj, já si tu něco zapíšu.

D: (*listuje složkou*)

U: A co to máme tady? (*obrázky hudebních nástrojů*) Jak se říká všem těm věcem dohromady?

D: Nástroje!

U: Umíš je pojmenovat?

D: Kytara, buben, piano, housle, trumpet. A co je tohle?

R: To je smyčec k těm houslím.

D: Smyčec...

U: Ten sám nehraje, vid'?

D: *(dál listuje složkou, nemůže se rozhodnout)* A tady jsou nějaký auta. Zase Martin... *(průvodce ve školce)*

U: Tak víš, co, Matěji? Vyber si tady tužku a zkus mi nakreslit toho Martina. *(dítě váhá)* Nebo tatínka? Prostě velkého člověka, aby se tady v rohu papíru nekrčil takový trpaslíček...

D: Tak Martina. *(zase váhá)*

U: Já se nebudu dívat, jo? Zatím se napiju, podívám se z okna...

D: Já si ani nepamatuju, jestli Martin má fousy.

R: Má.

D: Já nevím.

U: Tak nakresli oholenýho Martina, to nevádí.

R: Nebo nakresli tátu.

D: Ne! *(kreslí)* Ale má dlouhý vlasy...

U: Kdyby se pak někdo ptal, tak já to vysvětlím, že to je pán, ale má dlouhý vlasy.

(dítě kreslí, probíhá rozhovor mezi rodičem a učitelkou o provozu alternativního zařízení, kam dítě dochází)

D: *(přerušuje rozhovor)* Už to mám!

U: Krásný. Uložíme si to tady do desek. Kdybys přišel příště, tak můžeš zase zkontrolovat, jak to s těmi vousy je. A Matěji, poradím ti jednu věc, když si tužku chytíš trošku dál, tak dobře uvidíš, co kreslí. Když ji držíš takhle blízko špičky, tak se ti obrázek schovává.

U: *(k rodiči)* Můžete zkoušet upravovat to držení tužky. *(k dítěti, nastavuje mu tužku do ruky, „letadýlko“)* Jo, Matěji? Když si představíš, že je tužka trup letadla, můžeš mu těmihle prsty udělat křídla a s tužkou krásně letět, ona nepadne, i když ji vlastně nedržíš. Nebo si ve školce říkáme, že tenhle prst je postýlka, tenhle polštářek, a nakonec tužku takhle přikryjeme peřinkou.

R: Polštářek známe. Když on je u toho opravování strašně nervní...

U: Tak co dáme dál? Kreslení, nebo přemýšlení?

D: Přemýšlení!

U: Dobře. Máme tady řadu kartiček, které jsou nějak seřazené, a my musíme přijít na to, proč jsou takhle seřazené, a co se schovává tady na té otočené kartičce (*doplňování logické řady prvků*).

D: (*počítá*) Tady jsou čtyři puntíky a tady šest, takže tady musí být pět!

U: To pro tebe bylo jednoduché, vid'?' Zkus druhý řádek. Někomu pomáhá, když si nahlas říká, co na těch kartičkách je.

D: Křížek, čárka, křížek, tady musí být čárka.

U: Dobře, dáme něco těžšího. První čtvereček je nakreslený správně. Každému dalšímu čtverci něco chybí (*dokreslování podle vzoru*).

D: (*kreslí*) Teď nevím, co.

R: Tak se podívej zase na ten první. Můžeš si prstem zkontrolovat ty čáry.

D: (*dlouze kontroluje svoji práci, nespokojené s chybou*) Kam jede ta čára?

U: Kdyby tě to zlobilo, máme tady gumu.

D: (*gumuje, nemůže odhalit chybějící úhlopříčku*)

R: Tady ještě něco chybí. Třeba si projed' tužkou ty čáry od středu.

U: Ale jestli jsi z toho už úplně otrávený, tak klidně přeskočíme na další úkol. To neznamená, že musíš celý ten papír vyplnit, ale že zjišťujeme, co tě baví, co umíš, a co ti ještě třeba nejde. Podíváme se tady na ty domečky? (*jednodušší varianta – zrakové rozlišování, hledání rozdílů, dokreslování, co chybí*) Tenhle první domeček je nakreslený správně a každému dalšímu domečku něco malého chybí.

R: Každý musí vypadat stejně jako ten první.

D: Jo tak tady chybí komín, tady ty kameny, jo, tady ten ťuplík.

U: Výborně. Teď si asi odpočineme od kreslení, vid'?' Dám ti vybrat: tenhle pytlík, tady to čtení, nebo tahle krabička?

D: Krabička.

U: Prima. Odlož si tužku, klidně si protřep ruku, protože to byla dřina... Mám tady desku, v ní jsou nějaké vyndavací tvary...

D: A víš, že jsem tohle dělal včera?

U: Fakt? Máš takovouhle stejnou desku?

D: Ne, stejnou ne. Ale včera jsme někde byli s tátou a dělali ty tvary.

U: Tak můžeme zkusit tuhle jinou. Věděl bys, jak se říká tomuhle tvaru?

D: Kolečko.

U: Kolečko, mhm, potom ve škole se tomu říká kruh. A tohle bys věděl?

D: Čtverec.

U: Správně, a další?

D: Trojúhelník.

U: Trojúhelník. Skvělý. A my tu máme takovéhle mapy (*schéma, návod na vkládání v postupných krocích*), představ si, že tahle opravdická deska je vlastně tahle mřížka na papíře. Teď mi pomoz vyndat ty tvary (*dítě spolupracuje*). Tahle mřížka nám postupně napovídá, kam máme tvary vkládat. První úkol je vzít si modrý čtverec a – kam ho máme položit? (*dítě vkládá na místo podle návodu*) Výborně. Druhý úkol: na stejnou desku máme dát tenhle tvar (*postupně podle návodu pracuje, orientace zleva doprava, shora dolů*) (*přestávka na pití, mezitím rozhovor s matkou o nemocném druhém sourozenci, dítě se zapojilo do hovoru*)

U: Jak se jmenuje bráška?

D: Pája.

U: Pája, je ještě malinkej?

D: Je mu dva a půl. Bude mu asi v únoru tři. (*pokračuje ve vkládání*) Čtverec, kolečko a poslední.

U: Hotovo! A protože se tam všechny kostky vešly, tak to znamená, žeš to vyřešil správně. Kdyby se stala nějaká chyba, tak budou třeba dvě kostky na sobě. Tobě se to ale povedlo. Tak můžeme zase vytáhnout tužku, nebo ještě potřebuje ruka odpočívát od psaní, od kreslení?

D: Můžem tužku!

U: Tak jo. Tady máme obrázky, které jsou v půlce useknuté. Neboj, stačí, když si vybereš jeden. Tvým úkolem je dokreslit tu druhou půlku. (*dítě vybírá*) To sis vybral zrovna ten nejtěžší. (*dítě kreslí, zpozoruje chybu*) Zase ti můžu půjčit gumu, jestli tě to rozčiluje, ale klidně to tam nech... (*dítě dokončuje, ozve se zvonek u dveří MŠ*)

D: Co to pořád zvoní?

U: Hm, to je naše školka, taková průchozí, pořád někdo zvoní, něco potřebuje...

R: My jsme taky přece museli zvonit, když jsme přišli.

U: Tak, hotovo, prima. Mám tady další úkol, to jsou rozdíly. Na každém řádku je jeden obrázek jiný než ostatní. Buď má nějaký jiný tvar, nebo je třeba nějak otočený, a tvým úkolem bude najít, který ten obrázek to je, a označit ho.

D: Tyhle praporky. Jeden fouká jinam. Tady je ukousnutej list...

R: Někdo si ho už dal k svačině.

D: Tady jsou sněhuláci, ale jakej, jakej?

R: No, buďto je to sněhulák, nebo třeba co má v ruce.

U: *(dítě váhá)* Matěji, nebo můžeme všechny obrázky takhle přikrýt a porovnat jenom dva.

D: Stejný.

U: Podíváme se na další, co tyhle dva?

D: Taky stejný. Já nevím.

R: Co může mít ten sněhulák jinak? Knoflíky, hrnec, co ještě?

D: Může mít jinak nos, ruce. Jo, tady je to naproti! *(koště v jiné ruce)* Tady je to vlevo, tady vpravo a zase vlevo.

U: Výborně. A hodiny? Ty už by nemusely být tak těžké.

D: Jasně. Tady je to na druhou stranu *(ručičky stranově otočené)*.

U: A je to, to byla rychlost! Mám tu poslední papír, koukni. Tady je taková krabice a v ní nějaké věci. Někdo asi přišel na návštěvu a ty věci pomíchal a jednu dokonce schoval. A ty máš za úkol zjistit, kterou.

D: Tady chybí houba *(dokresluje)* a tady balík.

U: Výborně. Matěji, jak jsi na tom se stříháním? Jde ti to s nůžkami?

D: Jo.

U: Tužky už úplně odložíme, hotovo, konec, a půjčíme si nůžky, tyhle pro praváky *(dítě si bere nůžky do ruky, dva prsty do jednoho oka)*. A ještě mám jednu fintu. Když budeš chtít stříhat úplně přesně, tak si ještě vystrčíš ukazováček sem dopředu *(upravuje držení, podává obrázek, dítě stříhá)*.

R: Aha. Matěji, nespěchej!

D: *(dokončuje stříhání)* Mám to!

U: Tak, co jsi to vlastně vystříhl? Kolik jich máme, těch trpaslíčků?

D: Pět.

U: Pět. A teď je zkus nějak srovnat. Jak myslíš, že by se mohli seřadit?

D: Tenhle je nejmenší (*rovná od nejmenšího po největšího*), srovnám je jako schody.

U: A když ti řeknu, že tenhle je první, který je poslední? (*dítě ukazuje*) Který je uprostřed? A teď něco těžkého, který je předposlední? (*dítě ukazuje*) Ano. Tady ti podám jedno lepidlo a jak jsi je seřadil, tak je nalep. A zatím, než to nalepíš, zkus mi vymyslet, na co „trpaslík“ začíná, na jakou hlásku.

D: T!

U: A na co začíná „máma“?

D: Máma? Na M.

U: A co má ten trpaslík na konci?

D: C.

U: TrpaslíK? (*dítě přemýšlí*) Na konci je K. Nevadí, to je ještě těžké. Děkuju za lepení. Podíváme se ještě na něco?

D: Tady na tu knížku.

U: Bezva. Budeme číst spolu. Já tyhle písmenka a ty máš za úkol číst postupně obrázky, pěkně nahlas, a tak, aby zapadly do toho vyprávění. (*následuje obrázkové čtení, dítě bez problému skloňuje*) Výborně, Matěji, a zkoušel jsi někdy dělit slovo na slabiky? Vytleskat ho? Třeba „ma-min-ka“? (*u. vytleskává*)

D: Jo, já jsem to dělal včera.

U: Ty to znáš? Kolikrát jsem tleskla?

D: Mmm, pětkrát.

U: Kolik má ta maminka slabik? Zkus si to sám.

D: (*tleská a slabikuje*) Ma-min-ka. Tři!

U: Výborně. A slovo... čaj?

D: Čaj. Jednu.

U: A Matěj?

D: Dvě!

U: Tak já si myslím, že to máme úplně hotové. Že jsme se úplně vyčerpali, co, Matěji?

R: A dobrý, že jo, Matěji? (*dítě přikyvuje*)

U: Já si tu ještě něco zapíšu – Matěji, jak se jmenuješ celým jménem? *(dítě odpovídá)* A víš, kde bydlíte? *(dítě říká adresu)* Děkuju. Tady poprosím maminku ještě o podpis, to si můžete pročíst *(předává protokol o ověření a dává k nahlédnutí záznamový list)* a protože jsme tě, Matěji, úplně vyčerpali, tady si můžeš sáhnout do pytlíčku pro odměnu *(předává odměnu – výběr tužek se zvířátkem, které se dají použít jako loutka)*. A vás se ještě zeptám *(k rodiči)*, jestli chodí Matěj na logopedii?

R: Ano, rok a půl, vid', Matěji. *(dítě si hraje s tužkou)*

U: *(k matce nad záznamovým listem)* A tady je to všechno v pořádku, tohle ještě ve vývoji, ale na dobré cestě *(zrakové rozlišování – stranově otočené obrázky, dokreslování chybějících částí obrázku)*.

R: Hm, nesmí se nechat vyrušit, všechno ho zajímá.

U: A je takový vytrvalý, vydržel nad úkoly opravdu dlouho, kolik – padesát minut určitě.

R: Jak se do něčeho zakousne, pak už to jde.

U: To je dobrá vlastnost. A nemusíte spěchat s tím psáním, zatím stačí uvolňovat ruku a trochu pomáhat s držetím tužky.

D: *(při odchodu prochází kolem knihovny)* Jé, Husa Líza, tu máme, ale jinou, vánoční.

(pokračuje rozhovor o knížkách, rozloučení, odchod)