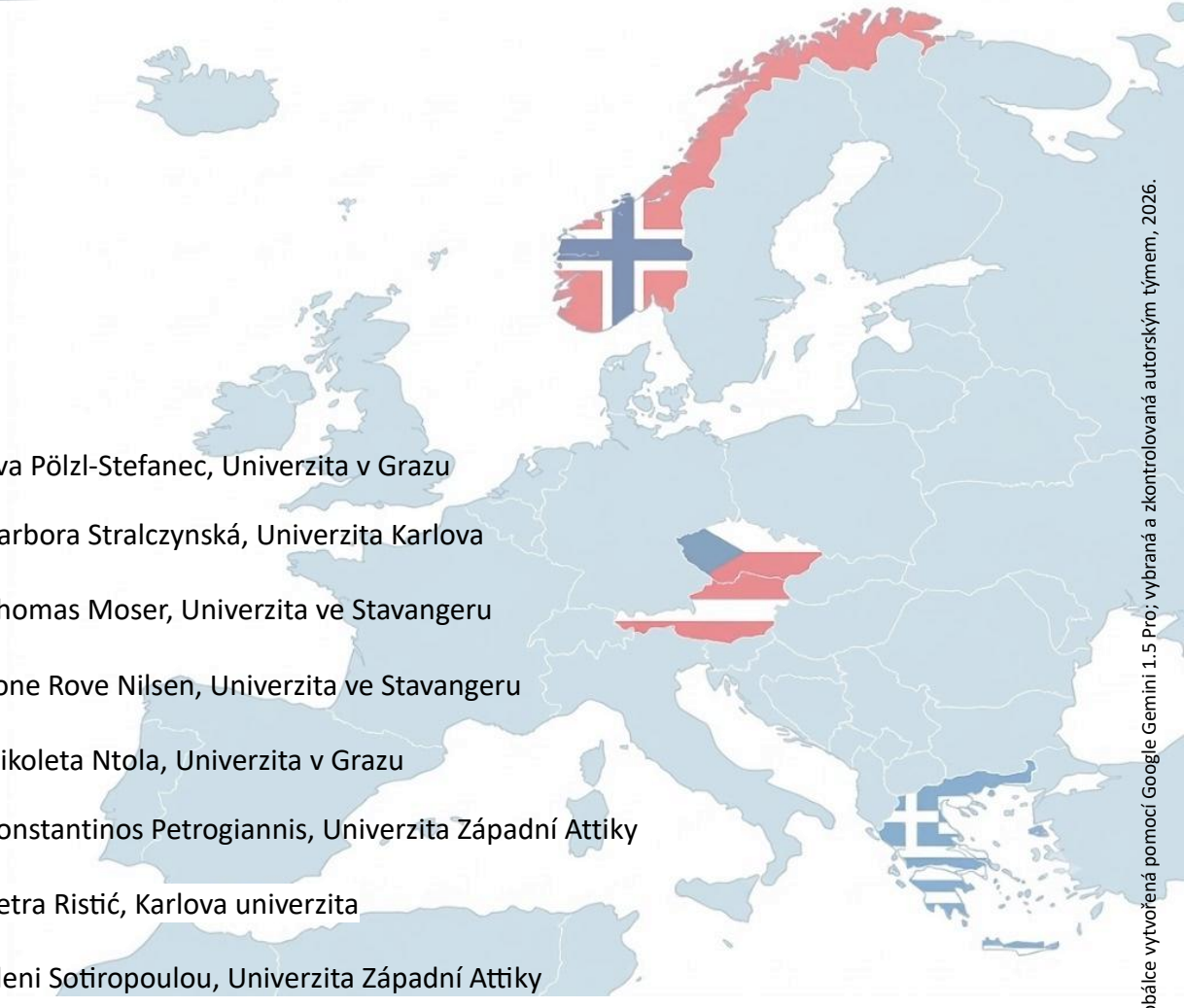
STRATEGICKÝ DOKUMENT

Doporučení k posílení inkluzivního učení založeného na hře v systémech předškolního vzdělávání a péče (ECEC) v Rakousku, České republice, Řecku a Norsku



Ilustrace na obálce vytvořená pomocí Google Gemini 1.5 Pro; vybraná a zkontrolovaná autorským týmem, 2026.

Eva Pölzl-Stefanec, Univerzita v Grazu

Barbora Stralczynská, Univerzita Karlova

Thomas Moser, Univerzita ve Stavangeru

Tone Rove Nilsen, Univerzita ve Stavangeru

Nikoleta Ntola, Univerzita v Grazu

Konstantinos Petrogiannis, Univerzita Západní Attiky

Petra Ristić, Karlova univerzita

Eleni Sotiropoulou, Univerzita Západní Attiky

Catharina Petronella Johanna van Trijp, Univerzita ve Stavangeru

Silke Vögel, Univerzita v Grazu

Právní upozornění
Policy paper byl vypracován jako výsledek projektu v rámci pracovního balíčku WP2 projektu Erasmus+ PLEOS.

Vydavatel a vlastník médií:
Univerzita v Grazu, Katedra pedagogického výzkumu a přípravy učitelů, Hilmgasse 4, 8010 Graz
E-mail: pleos@uni-graz.at
Webová stránka: pleos.uni-graz.at

Tým autorů / projektové konsorcium:
Eva Pölzl-Stefanec, Barbora Stralczynská, Thomas Moser, Tone Rove Nilsen, Nikoleta Ntola, Konstantinos Petrogiannis, Petra Ristić, Eleni Sotiropoulou, Catharina Petronella Johanna van Trijp, Silke Vögel.
Referenční číslo projektu: 2025-1-AT01-KA220-SCH-000360342

Rok a místo vydání: Graz, 2026

Ilustrace na obálku vytvořená pomocí umělé inteligence: Mapa Evropy s vybranými národními vlajkami (vytvořena pomocí Google Gemini 1.5 Pro na základě zadání: „Vytvořte prosím mapu Evropy ve světle modré barvě, na které budou Norsko, Rakousko, Česká republika a Řecko označeny příslušnými vlajkami“, 2026).

Pölzl-Stefanec, E., Stralczynská, B., Moser, T., Nilsen, T. R., Ntola, N., Petrogiannis, K., Ristić, P., Sotiropoulou, E., van Trijp, C. P. J., & Vögel, S. (2026). Doporučení k posílení inkluzivního učení založeného na hře v systémech předškolního vzdělávání a péče (ECEC) v Rakousku, České republice, Řecku a Norsku (Policy paper). Univerzita v Grazu.

SHRNUTÍ

Úvod a kontext. Dokument představuje možnosti posílení systémů předškolního vzdělávání a péče (ECEC) prostřednictvím inkluzivního učení založeného na hře, které podporuje spravedlivé příležitosti. Porovnává situaci ve čtyřech evropských zemích: v Rakousku, České republice, Řecku a Norsku. Jeho hlavním cílem je přispět k překonávání tzv. Matoušova efektu, tedy jevu, při němž ze vzdělávacích příležitostí nejvíce těží zvýhodněné děti, zatímco děti z marginalizovaných skupin zůstávají v důsledku strukturálních nerovností opomíjeny.

Zkratka ECEC (předškolní vzdělávání a péče) označuje v tomto dokumentu všechny státem regulované formy vzdělávání a péče o děti od narození do zahájení povinné školní docházky. Tyto služby jsou poskytovány v zařízeních mimo domácnost dítěte, podléhají státní regulaci a dohledu, jsou zajišťovány kvalifikovaným personálem a probíhají pravidelně po celý rok ve skupinovém prostředí. Označení jednotlivých typů zařízení se mezi zeměmi liší:

- **Rakousko:** Pro děti mladší 3 let se používají označení *Krabbelstuben*, *Kleinkindbetreuungseinrichtungen* nebo *Kinderkrippe*, pro děti ve věku 3–6 let *Kindergarten*. Zařízení s rozšířeným věkovým rozmezím jsou určena dětem od narození do 6 let.
- **Česká republika:** Systém tvoří dvě části: *dětské skupiny* určené zejména dětem od 6 měsíců do 3 let a *mateřské školy* určené převážně dětem od 3 do 6 let.
- **Řecko:** Rozlišují se jesle (*vrefikos stathmos*, mn. č. *vrefikoi stathmoi*) pro děti od narození do necelých 3 let, centra denní péče (*paidikos stathmos*, mn. č. *paidikoi stathmoi*) pro děti od 2,5 do necelých 4 let a předškolní zařízení (*nipiagogeio*, mn. č. *nipiagogeia*) pro děti ve věku 4–5 let, která jsou součástí systému primárního vzdělávání.
- **Norsko:** Funguje zde plně integrovaný a jednotný systém státem regulovaných mateřských škol (barnehager) pro děti ve věku 1–5 let.

Inkluzivní učení založené na hře. Učení založené na hře lze chápat jako kontinuum sahající od volné, nestrukturované hry až po vysoce strukturované činnosti vedené pedagogem. Jedná se o flexibilní pedagogický přístup, který pomáhá odstraňovat bariéry v učení. Hra umožňuje dětem s různými schopnostmi, mateřskými jazyky či speciálními vzdělávacími potřebami autenticky komunikovat a podporuje jejich empatii, sociální participaci i pocit sounáležitosti. Za účelem analýzy kontextových podmínek využívá tato studie tříúrovňový analytický rámec, který rozlišuje mezi makroúrovní (politika a financování), mezoúrovní (institucionální organizace, vedení a zdroje) a mikroúrovní (každodenní interakce dětí s vrstevníky, rodinami a odborníky v oblasti předškolního vzdělávání a péče). Tento rámec vychází z víceúrovňových přístupů ve výzkumu vzdělávání a opírá se o širší ekologickou perspektivu vývoje dítěte.

Strukturální rozdíly a překážky (makroúroveň). Výchozí podmínky i povaha strukturálních překážek se mezi čtyřmi sledovanými zeměmi výrazně liší:

- **Investice a mezera v dostupnosti ECEC:** Norsko investuje do sektoru předškolního vzdělávání a péče o děti (ECEC) větší podíl svého hrubého domácího produktu (HDP)

než většina ostatních zemí OECD. Údaje OECD ukazují, že Norsko vynakládá na ECEC přibližně 2 % HDP, zatímco průměr OECD činí méně než 1 % (OECD, 2024). Kromě toho Norsko zaručuje místo v zařízení péče o děti po skončení rodičovské dovolené (minimální mezera v péči o děti). Norský příklad však zároveň ukazuje, že ani silně systémově zakotvený nárok automaticky nezaručuje srovnatelnou kvalitu poskytované péče v praxi, zejména v souvislosti s personálním zajištěním, nemocností zaměstnanců, rozdíly mezi obcemi a dostupností odborné podpory. Rakousko a Česká republika se s výdaji ve výši 0,67 %, resp. 0,62 % HDP nacházejí uprostřed srovnání. V obou zemích však mezi skončením rodičovské dovolené a vznikem všeobecného nároku na péči přetrvává mezera v délce přibližně čtyř, respektive dvou let. Řecko se nadále potýká se strukturálním podfinancováním ECEC (méně než 0,3 % HDP), rozdělením odpovědnosti mezi různá ministerstva a místní orgány a omezeným rozsahem všeobecného nároku na místo pro děti mladší 4 let. Důsledkem jsou přetrvávající nerovnosti v přístupu, zejména u mladších dětí.

- **Kvalifikace personálu:** V Norsku musí mít vedoucí pedagogičtí pracovníci kvalifikaci učitele pro oblast ECEC nebo rovnocenné vysokoškolské vzdělání; součástí pracovních týmů jsou rovněž pracovníci v oblasti péče o děti a mládež a asistenti. V Řecku se od pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání vyžaduje bakalářský titul (ISCED 6), zařízení však zaměstnávají také podpůrný a pomocný personál s odlišnými kvalifikačními cestami. Navzdory poměrně vysokým kvalifikačním požadavkům na pedagogické pracovníky však uplatňování tohoto přístupu v praxi nadále omezují strukturální podfinancování, nedostatek pracovníků a roztříštěná správa systému.. V Rakousku a České republice jsou minimální kvalifikační požadavky nižší než úroveň bakalářského vzdělání – v Rakousku odpovídají úrovni ISCED 5 a v České republice úrovním ISCED 3–4. K dispozici jsou i kvalifikační cesty na úrovni ISCED 6.
- **Roztříštěnost systému:** Norsko má plně integrovaný systém řízený jedním ministerstvem, zatímco v České republice a Řecku se potýkají s administrativním rozdělením odpovědnosti mezi různá ministerstva, podle toho, zda jde o děti mladší, nebo starší tří let. V Rakousku komplikuje zavedení jednotných standardů kvality federální uspořádání, protože jednotlivé spolkové země přijímají vlastní právní předpisy.

Empirické poznatky (mezoúroveň a mikroúroveň). Zkoumání každodenní praxe vychází z přehledů odborné literatury, dotazníkového šetření, fokusních skupin a rozhovorů.

- **Pohled rodičů:** Rodiče oceňují význam hry pro sociální začlenění a navazování přátelství. Zároveň se však ukazuje výrazné napětí:mnozí rodiče, zejména ti ze socioekonomicky znevýhodňujícího prostředí, považují hru za volnočasovou činnost a z obavy , že jejich děti ve škole neuspějí, požadují spíše akademicky zaměřenou výuku. Vysokou míru základní důvěry v učení založené na hře vykazovali pouze rodiče v severských zemích.

- **Výzvy každodenní praxe:** Pracovníci ve všech sledovaných zemích označovali za největší překážky účinné inkluze **akutní nedostatek personálu, nadměrně velké skupiny a výrazný nedostatek času**. Za těchto podmínek se práce často omezuje na pouhý dohled nebo řešení krizových situací, takže děti, které na sebe méně upozorňují, stejně jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami zůstávají přehlíženy.
- **Zdroje a infrastruktura:** Realizaci inkluzivního učení založeného na hře ztěžuje nedostatek finančních prostředků na specifické podpůrné materiály, nevhodné budovy (např. bezbariérově nepřístupné) a nedostatek venkovních prostor.
- **Profesní kompetence:** Pracovníci by uvítali více prakticky zaměřeného dalšího vzdělávání v oblasti práce s rozmanitostí, náročnými projevy chování, např. u dětí s autismem, a spolupráce s rodiči. Kritizují také mimořádnou administrativní zátěž spojenou s dokumentací, která jim ubírá čas, jež by jinak mohli věnovat dětem.

Klíčová doporučení. K omezení „Matoušova efektu“ a zajištění spravedlivých příležitostí dokument navrhuje následující opatření:

1. **Strukturální změny:** Investice je nutné zvýšit, aby bylo možné snížit počet dětí ve skupinách a zlepšit poměr počtu pracovníků k počtu dětí. Současně je třeba překonat administrativní rozdělení jednotlivých částí systému, například mezi službami pro nejmladší děti a mateřskými školami.
2. **Multidisciplinární týmy:** Pedagogická práce přímo v zařízeních by měla být ve větší míře podporována externími odborníky, například psychology, sociálními pracovníky a logopedy.
3. **Profesionalizace a mentoring:** Je třeba posílit akademickou i praktickou profesní přípravu. Začínající pracovníci potřebují cílené mentorské programy, které jim umožní s jistotou uplatňovat teoretické znalosti , například o inkluzi či komunikaci s rodiči, do každodenní praxe.
4. **Uspořádání vzdělávacího prostředí:** Namísto vysoce strukturovaných jednoúčelovýchhraček by mělo být nabízeno více materiálů s otevřenými možnostmi využití a přírodních materiálů. Ty podporují tvořivost a usnadňují překonávání jazykových bariér. Pedagogové by zároveň měli být podporováni ve větším využívání otevřených herních prostor a přírodního prostředí, například po vzoru lesních mateřských škol.
5. **Spolupráce s rodiči:** Kulturně citlivá komunikace a srozumitelné vysvětlování vzdělávací hodnoty hry, v případě potřeby s pomocí tlumočníků, jsou nezbytné pro zapojení rodičů jako partnerů ve vzdělávání.

PŘEDMLUVA

Učení založené na hře není jen přístupem vstřícným k dětem, také zásadním nástrojem k dosahování sociální spravedlnosti. Prostřednictvím cílených pedagogických opatření využívá sjednocující sílu hry ke zmírňování individuálního znevýhodnění,, a přispívá tak k vytváření spravedlivých podmínek. Jako výzkumní pracovníci v oblasti vzdělávání z Rakouska, České republiky, Řecka a Norska chápeme učení založené na hře jako zastřešující pedagogickou koncepci, která účinně propojuje řízenou hru, sebeurčení dětí a kurikulární cíle.

Dokument se zaměřuje na klíčovou otázku, které systémové, institucionální a individuální překážky i podmínky úspěšné realizace ovlivňují zavádění tohoto přístupu. Abychom tyto komplexní vztahy názorně zachytili, podrobně jsme zkoumali evropské systémy vzdělávání a péče v raném dětství (ECEC) na makro-, mezo- a mikroúrovni.

Dokument přináší podrobné poznatky a výzkumně podložené strategie , které mohly vzniknout pouze díky aktivnímu zapojení mnoha zúčastněných stran. Rádi bychom proto využili této příležitosti a vyjádřili jim upřímné poděkování.

Srdečně děkujeme především programu Erasmus+ Evropské unie, jehož finanční podpora umožnila realizaci projektu PLEOS – Hra a učení pro spravedlivé příležitosti a úspěch.

Zvláštní poděkování náleží odborníkům z praxe a aktérům vzdělávací politiky. Mnozí pedagogičtí pracovníci, vedoucí zařízení a tvůrci politik nám v rámci fokusních skupin, online dotazníkového šetření a rozhovorů poskytli otevřený a kritický pohled na každodenní praxi i strukturální problémy, jimž čelí. Jejich přínos představuje nepostradatelný základ našich doporučení směřujících ke spravedlivější budoucnosti vzdělávání.

Děkujeme rovněž celému mezinárodnímu autorskému týmu a projektovému konsorciu za vynikající a podnětnou spolupráci napříč zeměmi. Naše poděkování patří také výzkumným pracovníkům Univerzity v Grazu (Rakousko), Univerzity ve Stavangeru (Norsko), Univerzity Karlovy (Česká republika) a Univerzity Západní Attiky (Řecko).

OBSAH

SHRNUTÍ 3

PŘEDMLUVA 6

OBSAH 7

UČENÍ ZALOŽENÉ NA HŘE A INKLUZE V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ V RANÉM DĚTSTVÍ 9

DEMOGRAFICKÉ A GEOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY A VÝVOJ V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH . 13

Rakousko 14

Česká republika 16

Řecko 17

Norsko 20

Demografické a socioekonomické konvergence **25**

Rozdíly mezi vzdělávacími systémy a jejich dopad na ECEC **25**

Oblasti učení a aplikace **26**

EMPIRICKÁ ZJIŠTĚNÍ: DŮKAZY Z PRAXE 28

Pohledy rodičů na inkluzivní učení založené na hře v předškolním vzdělávání: Systematická analýza literatury 30

Metodologie **30**

Hlavní zjištění – Názory rodičů na hru a inkluzi v předškolním vzdělávání a péči **30**

Pohled rodičů na opatření podporující inkluzi **32**

Jak vnímání zdravotního postižení rodiči ovlivňuje inkluzi **33**

Faktory podporující inkluzivní prostředí v zařízeních předškolního vzdělávání a péče (ECEC) z pohledu rodičů **34**

Kvantitativní část výzkumu: dotazníkové šetření 37

Výzkumný vzorek **37**

Inkluzivní učení založené na hře **39**

Pedagogická praxe a každodenní výzvy **42**

Podpora interakce a aktivní účasti **45**

Srovnání podobností a rozdílů mezi jednotlivými zeměmi **50**

Kvalitativní perspektivy: diskuse ve fokusních skupinách 51

Rakousko **51**

Česká republika **54**

Řecko **57**

Norsko **60**

Rozhovory se zainteresovanými stranami z řad tvůrců politik 63

Rakousko **63**

Česká republika **67**

Řecko **71**

Norsko **74**

INKLUZIVNÍ UČENÍ ZALOŽENÉ NA HŘE – SYNTÉZA LITERATURY, PRAXE A POLITIKY 77

DOPORUČENÍ 80

Rakousko 81

Česká republika 81

Řecko 82

Norsko 84

BIBLIOGRAFIE 88

PŘÍLOHA 94

Fokusní skupiny 94

Vzor – tvůrce politik 102

Vzorový dotazník 103

Dotazník 104

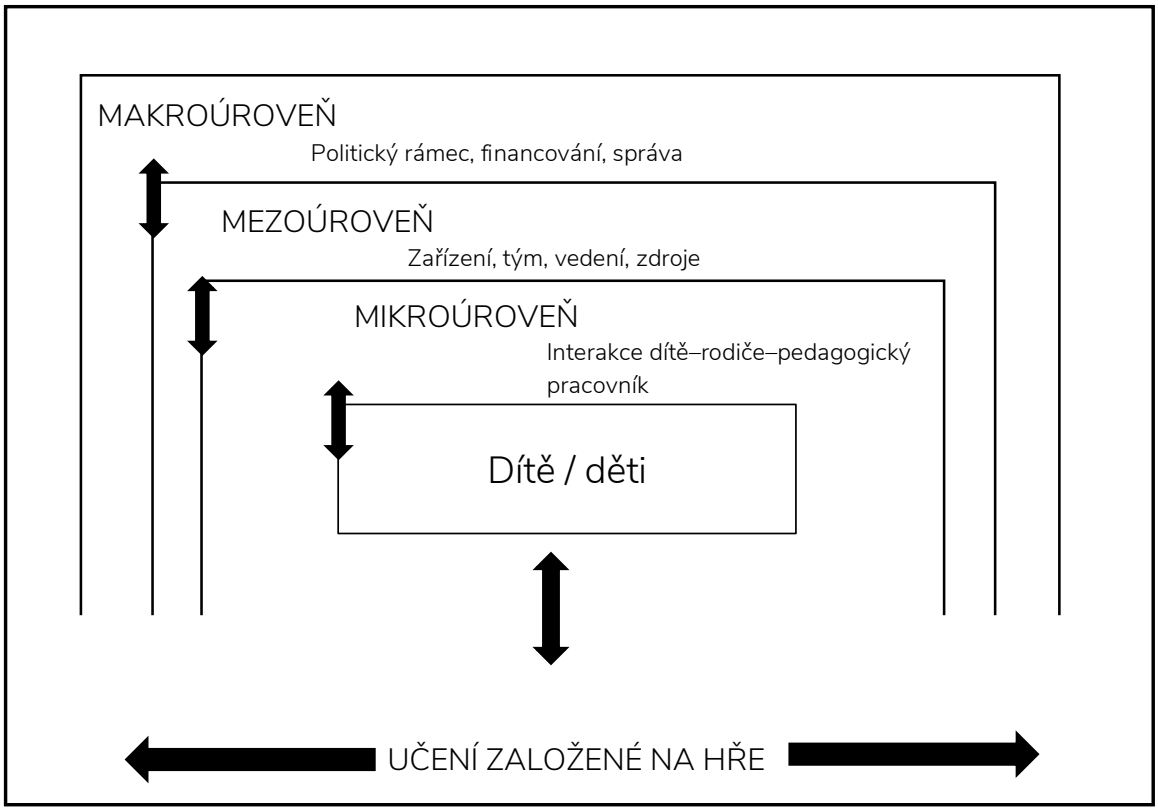
UČENÍ ZALOŽENÉ NA HŘE A INKLUZE V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ V RANÉM DĚTSTVÍ

Zajištění spravedlivého, inkluzivního a vysoce kvalitního předškolního vzdělávání a péče (ECEC) patří mezi hlavní priority globální vzdělávací politiky, jak stanoví cíl udržitelného rozvoje OSN 4.2. Systémům ECEC ve světě však hrozí, že budou reprodukovat tzv. Matoušův efekt: ze vzdělávacích příležitostí nejvíce těží zvýhodněné rodiny, zatímco děti z marginalizovaných či nízkopříjmových rodin zůstávají v důsledku strukturálního nastavení systému opomíjeny (Rad et al., 2022).

Vysoce kvalitní systém ECEC je považován za nejdůležitější nástroj k přerušení mezigeneračního přenosu znevýhodnění a k naplnění cíle udržitelného rozvoje 4.2 (Rad et al., 2022). Paradoxně však právě zranitelné děti, kterým by kvalitní vzdělávací programy mohly prospět nejvíce, v praxi nejčastěji setkávají s péčí nízké kvalit (McLaughlin et al., 2016).

Pro konkrétnější analytické uchopení tohoto komplexního tématu využívá studie víceúrovňový ekologický model, který rozlišuje tři úrovně kontextových podmínek (obrázek 1).

Obrázek1. *Víceúrovňový analytický rámec pro učení založené na hře v předškolním vzdělávání a péči. Vlastní ilustrace autorů, vycházející z víceúrovňových přístupů ve výzkumu vzdělávání a opírající se o ekologickou perspektivu vývoje dítěte.*



MAKROÚROVEŇ Makroúroveň vymezuje celkový rámec systému ECEC. Zahrnuje celostátní politické směřování, financování, strukturu a správu systému (Rad et al., 2022).

MEZOÚROVEŇ Institucionální mezoúroveň představuje klíčový spojovací článek a vztahuje se k jednotlivým zařízením předškolního vzdělávání a péče. Určuje ji kultura vedení těchto zařízení,, rozdělování zdrojů přímo na pracovišti a kvalita spolupráce uvnitř týmu i s rodinami (Rad et al., 2022).

MIKROÚROVEŇ Individuální mikroúroveň se zaměřuje na dění v bezprostřední situacích,. Zahrnuje přímé interakce mezi dítětem, rodiči a pedagogickými pracovníky i konkrétní profesní postoje a kompetence těchto pracovníků (Rad et al., 2022).

UČENÍ ZALOŽENÉ NA HŘE Klíčovým pedagogickým přístupem k dosahování těchto cílů je učení založené na hře, které lze uplatnit na všech třech úrovních. Tento přístup propojuje volnou hru vedenou dítětem s určitou mírou vedení ze strany dospělého a se strukturovanými vzdělávacími cíli. Podporuje tak celostní i akademický rozvoj dětí ve vzdělávacím prostředí (Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013). Současný výzkum chápe učení založené na hře jako široké kontinuum zahrnující různé formy hry, které se liší mírou autonomie dítěte a pedagogického vedení (Pyle & Daniels, 2017; Pyle et al., 2023). Má-li být potenciál tohoto přístupu plně využit, je třeba přestat chápat dětskou hru jako absolutní protiklad formálního učení a vnímat ji jako dynamické kontinuum. To Tosahá od nestrukturované volné hry, při níž děti plně rozhodují o svém jednání i využívaných prostředcích, přes řízenou hru, jejíž kontext společně utvářejí děti a pedagogičtí pracovníci, až po vysoce strukturovanou hru vedenou pedagogem, například hry s pravidly či deskové hry (Pyle & Daniels, 2017).

Propojení učení založeného na hře (*play-based learning*, PBL), inkluze a spravedlnosti ve vzdělávání vychází z vysoké přizpůsobivosti hry jako vzdělávacího prostředku. Hra umožňuje odstraňovat překážky v učení a reagovat na individuální potřeby. Naproti tomu v rigidních, jednotně nastavených přístupech zaměřených na pedagoga se děti s obtížemi v učení nebo jazykovými bariérami často potýkají s problémy již od samého počátku. PBL nabízí přirozené, nestresující a přizpůsobivé vzdělávací prostředí (Mohammed et al., 2026). Děti s různými schopnostmi, odlišnými mateřskými jazyky nebo speciálními vzdělávacími potřebami mohou ve hře autenticky vstupovat do vzájemných interakcí na úrovni odpovídající jejich vývoji. Protože je hra pro děti vnitřně motivující, podporuje autentickou sociální

participaci, empatii a pocit sounáležitosti všech dět, tedy základní prvky inkluzivní praxe (Rad et al., 2022).

DEFINICE

UČENÍ ZALOŽENÉ NA HŘE

UČENÍ

Učení založené na hře (*play-based learning*, PBL) je vzdělávací přístup, při němž se děti učí přímo prostřednictvím hry. Propojuje volnou hru vedenou dětmi s cílenou podporou dospělých a vychází z přirozené zvídavosti a objevování. Pedagogové nabízejí materiály s otevřenými možnostmi využití a citlivě podporují učební procesy dětí. Tento flexibilní přístup zahrnuje škálu od volné hry po strukturované aktivity a rozvíjí klíčové kompetence, jako jsou tvořivost, řešení problémů, komunikace, spoluprácea seberegulace.

Klíčové složky:



Kontinuum PBL propojené se záměrným pedagogickým působením je klíčové pro dosažení skutečné rovnosti příležitostí. Ta neznamená že se všem dětem dostává stejného, standardizovaného zacházení, ale že každé dítě získává individuální podporu, kterou potřebuje k plnému rozvinutí svého potenciálu (McLaughlin et al., 2016). Pokud pedagogové pozorně sledují hru a v rámci řízené hry poskytují cílené učební podněty přizpůsobené jednotlivým dětem, tedy využívají scaffolding, mohou účinně reagovat na vývojová zpoždění (Pyle & Daniels, 2017). Empirická data potvrzují účinnost tohoto přístupu: programy, které propojují volnou hru se systematickým učením začleněným do herních situací, přinášejí největší pokrok zejména dětem ze znevýhodňujícího prostředí nebo sociálně slabého prostředí. Výzkumy ukazují, že intervence založené na hře rozvíjejí u

marginalizovaných dětí exekutivní funkce, čtenářské dovednosti a schopnost řešit matematické úlohy ve výrazně větší míře než tradičně vedená výuka(Mohammed et al., 2026).

DEMOGRAFICKÉ A GEOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY A VÝVOJ V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

- Následující část porovnává systémy předškolního vzdělávání a péče (ECEC) v Rakousku, České republice, Řecku a Norsku.
- Mezi společné výzvy patří stárnoucí populace, nízká porodnost, rostoucí rozmanitost v důsledku imigrace a výrazný rozdíl v odměňování žen a mužů.
- Rozdíly ve financování jsou značné; Norsko investuje více než 2% HDP, zatímco Řecko investuje méně než 0,30 % HDP. Nízká úroveň investic vede k podfinancování a mezerám v dostupnosti služeb, zejména pro děti do tří let.
- Všechny země čelí akutnímu nedostatku personálu. Rakousko a Česká republika na tuto situaci reagovaly zkrácením vzdělávacích programů.Norsko za stanovených podmínek umožňuje dočasnou výjimku z kvalifikačních požadavků nebo z normy pro počet pedagogů, pokud nejsou k dispozici kvalifikovaní uchazeči.
- Existují také příležitosti k vzájemnému učení.Cenné příklady představují integrovaný norský systém, vysoké standardy akademické přípravy v Řecku a zákonem chráněné právo na inkluzi v České republice.

Pro systematické rozpoznání rozmanitých překážek a podmínek úspěšné realizace je nejprve třeba podrobně popsat strukturální situaci ve sledovaných zemích.

Projektové konsorcium tvoří univerzity z Rakouska, Norska, České republiky a Řecka, tedy zemí s velmi rozmanitými systémy předškolního vzdělávání a péče (ECEC). Ty sahají od plně integrovaných a dobře financovaných systémů bez mezer v dostupnosti služeb až po administrativně roztříštěné systémy, které se potýkají s výraznými mezerami v dostupnosti ECEC, chronickým podfinancováním nebo akutním nedostatkem pracovníků (European Commission et al., 2025; Krenn-Wache, 2024; Schreyer et al., 2024). Mezi zeměmi a místními jurisdikcemi se výrazně liší také pojetí inkluze a způsoby, jimiž systémy reagují na rostoucí rozmanitost (Schreyer & Oberhuemer, 2024a; Schreyer et al., 2024b, 2024c).

Rakousko

DEMOGRAFIE	Očekává se, že počet obyvatel Rakouska do roku 2040 vzroste na 9,4 milionu, poté začne klesat a do roku 2080 dosáhne 9,1 milionu (Statistik Austria, 2025). Krátkodobý růst v budoucnu bude poháněn výhradně očekávaným čistým přírůstkem migrace (Statistik Austria, 2025). Populace také stárne: do roku 2040 bude více než 26 % obyvatel starších 65 let (Statistik Austria, 2025). Populace se stává stále rozmanitější, přičemž 33 % dětí předškolního věku v současné době hovoří jako prvním jazykem jiným jazykem než němčinou (Statistik Austria, 2025). V demografickém vývoji existují výrazné regionální rozdíly, neboť Vídeň zaznamenává silný růst díky mezinárodní migraci (+9,2 % do roku 2040), zatímco spolkové země jako Korutany budou podle očekávání čelit úbytku obyvatelstva (Statistik Austria, 2025).
ÚHRNNÁ PLODNOST	Přirozený populační přírůstek je záporný (-11 248 v roce 2024) a porodnost činí 1,31 dítěte na ženu.
ROZDÍL V ODMĚŇOVÁNÍ ŽEN A MUŽŮ	Rakousko vykazuje velmi vysoký neupravený rozdíl v odměňování žen a mužů ve výši 18,7 %, což je do značné míry způsobeno nadprůměrným podílem matek pracujících na částečný úvazek (76,1 %) ve srovnání s otci (7,4 %) (European Institute for Gender Equality, 2025; Kaindl & Schipfer, 2025).
VÝDAJE NA PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČI O DĚTI JAKO PROCENTO HDP	Veřejné výdaje na předškolní vzdělávání činily v roce 2021 0,67 % HDP (European Commission et al., 2025).

GEOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY	Právní rámec ECEC má silně federalistickou a decentralizovanou strukturu, přičemž legislativní pravomoc a přidělování míst náleží devíti spolkovým zemím (Krenn-Wache, 2024; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). V důsledku toho se náklady pro rodiny značně liší: zatímco ve Vídni, Burgenlandu a Korutanech jsou mateřské školy z velké části bezplatné, ostatní spolkové země účtují poplatky odvíjející se od příjmu (Bundeskanzleramt, 2013).
MEZERA V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE	Mezi skončením rodičovské dovolené a vznikem nároku na místo v zařízení předškolního vzdělávání a péče existuje značná časová mezera (tzv. „ECEC gap“) v délce přibližně čtyř let (Krenn-Wache, 2024).
SYSTÉM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE (ECEC)	V Rakousku neexistuje všeobecný zákonný nárok na místo v zařízení péče o děti mladší pěti let. V pěti letech však dětem začíná povinný a bezplatný rok v mateřské škole v rozsahu 20 hodin týdně (European Commission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Zatímco míra pokrytí u dětí ve věku od tří do pěti let dosahuje přibližně 94 %, zařízení předškolního vzdělávání a péče navštěvuje méně než 35 % dětí mladších tří let (European Commission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Národní rámcový vzdělávací plán slouží jako pedagogické vodítko pro celé období od narození do šesti let věku dítěte (European Commission et al., 2025). Minimální kvalifikační požadavky na pedagogické pracovníky v oblasti předškolního vzdělávání nedosahují úrovně bakalářského vzdělání a odpovídají úrovni ISCED 5 (European Commission et al., 2025; Krenn-Wache, 2024). Inkluze je zajišťována na místní úrovni, převážně formou inkluzivních skupin; všeobecný nárok na místo v inkluzivním zařízení však neexistuje (Schreyer & Oberhuemer, 2024a).
INKLUZE	Agenda inkluze spadá do pravomoci spolkových zemí; neexistuje celostátní zákonné právo na místo v inkluzivním předškolním zařízení (Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Inkluze je realizována především v inkluzivních skupinách za podpory dodatečného personálu; za hlavní slabinu systému jsou však považovány výrazné nedostatky v dosahování komplexní inkluze (Krenn-Wache, 2024; Schreyer & Oberhuemer, 2024a).
VÝVOJ V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A	Největší strukturální výzvou, před kterou stojí vzdělávací systém, je výrazný nedostatek personálu, který je ještě zhoršován pracovními podmínkami, které jsou méně příznivé než ve školském systému. Od

PÉČE V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH	roku 2009 existuje národní rámcový plán vzdělávání pro předškolní vzdělávání (Krenn-Wache, 2024).

Česká republika

DEMOGRAFIE	Na konci roku 2024 dosáhl počet obyvatel 10,91 milionu. Tento nárůst byl způsoben výhradně kladným migračním saldem, zatímco přirozený přírůstek byl výrazně záporný (Český statistický úřad, 2025). Podíl obyvatel ve věku 65 let a více dosahuje téměř 21 % a podle prognóz by měl do poloviny století vzrůst na 29 % (Český statistický úřad, 2025).
ÚHRNNÁ PLODNOST	Počet narozených dětí a porodnost (1,37) se nacházejí na historickém minimu (Český statistický úřad, 2025).
ROZDÍL V ODMĚŇOVÁNÍ ŽEN A MUŽŮ	Rozdíl v odměňování žen a mužů činí 18,4 %, přičemž 80 % tohoto rozdílu zůstává nevysvětleno, což naznačuje rozšířenou diskriminaci nebo nedostatek transparentnosti v odměňování (European Institute for Gender Equality, 2025).
VÝDAJE NA PÉČI O DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU JAKO PROCENTO HDP	V roce 2021 činily výdaje 0,62 % HDP, což je podobně jako v případě Rakouska hodnota v prostředním rozmezí (European Commission et al., 2025).
GEOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY	Místní samosprávy nesou významnou odpovědnost za poskytování služeb předškolního vzdělávání a péče, jelikož obce jsou ze zákona povinny zajistit, aby na žádost rodičů byla k dispozici místa v předškolním vzdělávání pro děti ve věku od 3 let (European Commission et al., 2025).
MEZERA V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE	Mezera v dostupnosti ECEC v České republice činí přibližně dva roky, je-li vymezena jako období mezi skončením dobře finančně kompenzovaného volna na péči o dítě v jeho raném věku a vznikem nároku na garantované místo v ECEC. Peněžitá pomoc v mateřství se odvíjí od předchozího výdělku a po dobu 28 týdnů činí 70 % redukovaného denního vyměřovacího základu. Poté následuje rodičovský příspěvek v celkové výši 350 000 Kč u dětí narozených od 1. ledna 2024, který lze čerpat flexibilně nejdéle do třetích narozenin dítěte. Děti mladší tří let nemají obecný zákonný nárok na místo v předškolním zařízení; obce jej na žádost rodičů garantují až od tří let. Dostupnost pro děti mladší tří let proto závisí na místních kapacitách,

kapacitě dětských skupin a mateřských škol a na zdrojích rodiny. (European Commission et al., 2025).

SYSTÉM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE (ECEC)

Český systém ECEC zůstává administrativně rozdělen. Dětské skupiny, které spadají pod Ministerstvo práce a sociálních věcí, mohou přijímat děti od šesti měsíců věku a poskytovat péči o děti především dětem do tří let, ačkoli mohou sloužit i dětem až do začátku povinné školní docházky. Mateřské školy, které spadají pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, poskytují předškolní vzdělávání především dětem ve věku od tří do šesti/sedmi let, s možností přijetí již od dvou let. Obecní záruka místa v mateřské škole platí od tří let věku na žádost rodičů (European Commission et al., 2025; Schreyer a kol., 2024c). Minimální kvalifikační dráhu pro učitele mateřských škol lze stále absolvovat na úrovni vyššího sekundárního odborného vzdělání se zaměřením na předškolní pedagogiku (ISCED 3), ačkoli existují i dráhy na úrovni vyššího odborného a vysokoškolského vzdělání. V dětských skupinách jsou kvalifikační požadavky širší a mohou zahrnovat pedagogické, zdravotní, sociální nebo pečovatelské aspekty. (European Commission et al., 2025; Loudová Stralczynská, 2024).

INKLUZE

Od roku 2016 zaručuje školský zákon všem dětem, které podporu potřebují, bezplatná podpůrná opatření ve vzdělávání v běžných školách (Schreyer & Oberhuemer, 2024a; Schreyer et al., 2024c). Vedle cílených opatření na podporu romských dětí, dětí s dočasnou ochranou z Ukrajiny a dětí s odlišným prvním jazykem brání plnému naplňování inkluzivního vzdělávání akutní nedostatek podpůrných pracovníků ve vzdělávání, asistentů pedagoga a specializovaných podpůrných služeb. Nedávné reformy rovněž omezují odklady školní docházky a předpokládají zrušení přípravných tříd od 1. září 2029, což dále zvýší potřebu inkluzivní podpory v běžných mateřských a základních školách.

VÝVOJ V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

Roztříštěná struktura systému komplikuje přechody mezi jednotlivými stupni vzdělávání, a proto se ozývají hlasy volající po zařazení všech programů ECEC pod pravomoc ministerstva školství (Schreyer et al., 2024c). Akutní nedostatek pedagogických asistentů v praxi ztěžuje inkluzi a péči v často početných skupinách (Loudová Stralczynská, 2024).

Řecko

DEMOGRAFIE

Řecko v posledním desetiletí zaznamenalo trvalý demografický úbytek, který je spojen se stárnutím obyvatelstva a regionálním vylidňováním, zejména ve venkovských, ostrovních a odlehlých oblastech. Tyto

	demografické trendy vedou k nerovnoměrné poptávce po službách ECEC: zatímco některé městské oblasti čelí tlaku v důsledku koncentrace obyvatelstva a migrace, menší obce mohou mít potíže s udržením stabilní nabídky a personálního obsazení. Migrace a příliv uprchlíků rovněž zvýšily jazykovou a kulturní rozmanitost zařízení ECEC, zejména v metropolitních a přijímacích oblastech (European Commission et al., 2025).
ÚHRNNÁ PLODNOST	Země vykazuje velmi nízkou úhrnnou porodnost, která činí 1,32 (Řecký statistický úřad, 2026).
ROZDÍLY V ODMĚŇOVÁNÍ ŽEN A MUŽŮ	Neupravený rozdíl v odměňování žen a mužů činí 13,5 %, přičemž paradoxem je, že zatímco ženy mají v průměru vyšší vzdělání, v praxi vydělávají výrazně méně kvůli nevysvětlitelným mzdovým rozdílům (12 %) (Evropský institut pro rovnost žen a mužů, 2025).
VÝDAJE NA PÉČI O DĚTI V RANÉM VĚKU JAKO PROCENTO HDP	Řecko patří mezi země s nejnižšími investicemi do sektoru předškolního vzdělávání a péče v Evropě. V roce 2021 činily veřejné výdaje na ECEC méně než 0,30 % HDP (European Commission et al., 2025).
GEOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY	Přístup k ECEC a přidělování míst závisí do značné míry na kapacitách místních samospráv, přičemž v procesu přidělování mají přednost marginalizované rodiny a rodiče samoživitelé (Schreyer & Oberhuemer, 2024a).
MEZERA V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE	Vzhledem k tomu, že zákonná minimální délka mateřské dovolené (v závislosti na odvětví) se pohybuje pouze od 17 týdnů do 5 měsíců a neexistuje žádná zákonná záruka místa v zařízení péče o děti do věku 4 let (kdy začíná dvouletá povinná předškolní docházka), vzniká v praxi významná strukturální mezera v péči o mladší děti (European Commission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a).
SYSTÉM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE (ECEC)	Řecký systém péče o děti se dělí na dvě části: zařízení péče pro děti do čtyř let (spravované Ministerstvem vnitra/Ministerstvem sociální soudržnosti) a mateřské školy pro děti ve věku od čtyř let (spravované Ministerstvem školství) (European Commission et al., 2025). Zákonná záruka místa existuje pouze pro dva povinné předškolní roky počínaje věkem 4 let, což na mnoha místech vede k nedostatku míst pro mladší děti (European Commission et al., 2025; Schreyer & Oberhuemer, 2024a). Míra pokrytí péče u dětí mladších tří let tak činí necelých 30 % (European Commission et al., 2025). Národní kurikulum existuje pouze pro věkovou skupinu od 4 let (European Commission et al., 2025).

Je třeba poznamenat, že navzdory omezeným rozpočtovým prostředkům se od odborníků v sektoru ECEC (pro děti ve věku 0 až 6 let) důsledně vyžaduje bakalářský titul (ISCED 6) (European Commission et al., 2025). To představuje významnou přednost řeckého systému. Relativně vysoká úroveň akademické kvalifikace odborníků v oblasti ECEC poskytuje pevný základ pro pedagogickou reflexi, realizaci kurikula a inkluzivní praxi. Potenciál tohoto kvalifikačního profilu však není v praxi vždy plně využit kvůli omezeným zdrojům, nedostatečné odborné podpoře, vysokému poměru počtu dětí na jednoho zaměstnance a nerovnoměrnému přístupu k celoživotnímu profesnímu rozvoji.

INKLUZIVITA

Řecká legislativa podporuje začleňování dětí se zdravotním postižením do běžných vzdělávacích zařízení a při přijímacích řízeních se často upřednostňují děti se zdravotním postižením, se speciálními vzdělávacími potřebami a ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Je však třeba rozlišovat mezi předškolními zařízeními péče o děti a mateřskými školami. Zatímco v sektoru mateřských škol jsou podpůrné mechanismy, specializovaný personál a inkluzivní opatření zavedena jasněji, v předškolních zařízeních péče nejsou odpovídající podpůrné struktury k dispozici tak systematicky. V praxi je přístup k multidisciplinární odborné podpoře pro mladší děti navštěvující předškolní zařízení často omezený a značně se liší v závislosti na obcích a poskytovatelích. V důsledku toho se rodiny musí v případě potřeby dodatečné podpory spolehnout na soukromé odborné služby. Navíc se implementace inkluzivních politik a podpůrných opatření značně liší v závislosti na regionech a prostředích (Schreyer & Oberhuemer, 2024a).

VÝVOJ V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

Řecko čelí závažnému strukturálnímu podfinancování v předškolním sektoru, což je dáno tím, že veřejné výdaje činí méně než 0,30 % HDP (Evropská komise et al., 2025). To představuje přetrvávající výzvy v oblasti personálního obsazení, infrastruktury, materiálů a inkluzivní podpory. Zároveň nedávné reformy kurikula (pro mateřské školy) a vysoká úroveň kvalifikace odborníků naznačují významný potenciál pro zlepšení kvality, za předpokladu, že pedagogické reformy budou doprovázeny adekvátními strukturálními investicemi. Navzdory těmto strukturálním výzvám dosáhlo Řecko významného pokroku v posilování akademické přípravy odborníků v předškolní oblasti, reformy kurikula a politik inkluzivního vzdělávání. Tento vývoj poskytuje pevný základ pro budoucí zlepšení kvality, za předpokladu, že budou zajištěny adekvátní investice a podpora při zavádění.

Norsko

DEMOGRAFIE	Norsko zaznamenává stabilní růst počtu obyvatel, díky čemuž by měl počet obyvatel kolem roku 2041 překročit hranici 6 milionů a do roku 2045 dosáhnout 6,08 milionu (Statistics Norway, 2025). Stárnutí populace postupuje, což do roku 2050 povede ke zdvojnásobení počtu osob starších 80 let (Statistics Norway, 2025). Přibližně 22 % norského obyvatelstva má přistěhovalecký původ (Statistics Norway, 2025).
ÚHRNNÁ PLODNOST	Úhrnná porodnost činí 1,48.
ROZDÍL V ODMĚŇOVÁNÍ ŽEN A MUŽŮ	Neupravený rozdíl v odměňování žen a mužů v Norsku činí 13,7 %.
VÝDAJE NA PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČI JAKO PROCENTO HDP	Ve srovnání s ostatními zeměmi investuje Norsko značné prostředky do svého systému předškolního vzdělávání a péče. Veřejné výdaje jsou velmi vysoké a činí více než 2 % HDP (European Commission et al., 2025).
GEOGRAFICKÉ CHARAKTERISTIKY	Místní samosprávy v Norsku čelí demografickým změnám způsobeným geografickými faktory, včetně klesající porodnosti a koncentrace obyvatelstva ve městech, což vyvíjí tlak na řídce osídlené regiony (Statistics Norway, 2025).
MEZERA V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE	Norsko má relativně minimální mezeru v ECEC, protože děti mají zákonné právo na místo v předškolním zařízení přibližně od jednoho roku věku, v závislosti na měsíci narození a postupech při podávání žádostí (European Commission et al., 2025).
SYSTÉM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE (ECEC)	Norsko má vysoce regulovaný, plně integrovaný systém předškolního vzdělávání a péče (od přibližně 1 roku věku dítěte až do nástupu do školy), který je na celostátní úrovni regulován v rámci sektoru vzdělávání, přičemž obce jsou odpovědné za funkce místní samosprávy, přijímání dětí, dohled a důležité rozhodnutí o financování (European Commission et al., 2025; Schreyer a kol., 2024b). Strukturální realita předškolních zařízení (barnehagen) v Norsku je téměř výlučně založena na celodenní péči. Údaje ukazují, že 98,8 % dětí navštěvujících předškolní zařízení má místo sjednané v rozsahu 41 hodin týdně nebo více. Místa s rozsahem kratším než 40 hodin týdně jsou prakticky nevyužívaná a ve všech věkových skupinách představují méně než 2 %. Tyto údaje je však nutné interpretovat opatrně, protože místo sjednané

v celotýdenním rozsahu neznamená, že dítě v zařízení skutečně tráví celou provozní dobu.

Jazyková situace v norském předškolním vzdělávání se za poslední desetiletí výrazně změnila. Podle nejnovějších údajů má přibližně 22 % obyvatelstva přistěhovalecký původ, zatímco 20,2 % dětí v předškolních zařízeních je evidováno jako děti hovořící menšinovým jazykem (tzn. že jak dítě, tak rodiče mají jako první jazyk jiný než norštinu, sámštinu, dánštinu, švédštinu nebo angličtinu) (Statistics Norway, 2025).

Všechna předškolní zařízení se řídí celostátně závazným rámcovým plánem (Rammeplanen/Kunnskapsdepartementet, 2017) a hlavní pedagogičtí pracovníci (učitelé) musí mít pedagogické vzdělání pro předškolní vzdělávání nebo rovnocenné vysokoškolské vzdělání; širší skupinu zaměstnanců tvoří také kvalifikovaní pracovníci v oblasti péče o děti a mládež a asistenti (European Commission et al., 2025). Poměr počtu zaměstnanců k počtu dětí je přísně upraven zákonem. Obecná norma pro personální obsazení je minimálně jeden zaměstnanec na tři děti do 3 let a jeden zaměstnanec na šest dětí starších 3 let, zatímco norma pro pedagogy vyžaduje jednoho pedagogického vedoucího na sedm dětí do tří let a jednoho učitele na 14 dětí starších 3 let („The Norwegian ECEC System“, bez data).

INKLUZE

Zákon o mateřských školách zaručuje dětem se zdravotním postižením přednostní přijetí. Děti, které ještě nedosáhly věku povinné školní docházky, mají v případě potřeby právo na speciální pedagogickou podporu. Děti se zdravotním postižením mají právo na individuálně přizpůsobenou péči (Schreyer & Oberhuemer, 2024a; Schreyer et al., 2024b). Inkluze se realizuje především v běžných předškolních zařízeních a zahrnuje zákonem zakotvené antidiskriminační zásady i ochranu jazyka a kultury menšin, jako jsou například domorodí Sámové (Schreyer et al., 2024b).

VÝVOJ V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE V JEDNOTLIVÝCH ZEMÍCH

V reakci na tyto problémy vláda v roce 2023 snížila poplatky za péči o děti a v některých řídce osídlených a severních oblastech Norska zavedla bezplatná místa (Statistics Norway, 2025).

Teprve pochopení odlišných výchozích podmínek umožňuje určit, kde systémové překážky omezují spravedlivé příležitosti a které strukturální podmínky naopak podporují jejich naplňování prostřednictvím řízené hry.

Srovnávací matice (tabulka 1) poukazuje na výrazné rozdíly mezi evropskými systémy ECEC. Norsko vybudovalo díky vysokým investicím přesahujícím 2 % HDP integrovaný systém, v němž je mezera v dostupnosti služeb minimální. Rakousko, Česká republika a Řecko naproti tomu čelí administrativní roztříštěnosti, rozdílným kvalifikačním požadavkům a závažným rozpočtovým omezením. Tyto systémové rozdíly ovlivňují, v jaké fázi vzdělávací dráhy a v jaké podobě se překážky rovných příležitostí objevují.

Tabulka1. Srovnávací matice evropských systémů vzdělávání a péče v raném dětství

Země	MEZERA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČI	Zákonný nárok	Správa	Kvalifikace personálu	Nárok na inkluzi	Hlavní překážka	Poučení, které lze aplikovat jinde
Rakousko	~4 roky Mezi koncem rodičovské dovolené a zaručeným místem.	Žádný všeobecný nárok před dovršením pěti let; od pěti let povinný a bezplatný rok předškolního vzdělávání v rozsahu 20 hodin týdně.	Decentralizovaný a federalistický systém Zákonodárná pravomoc a přidělování míst náleží 9 spolkovým zemím; značně se lišící struktury nákladů.	Pod úrovní bakalářského studia (ISCED 5) Minimální kvalifikační požadavky jsou v evropském srovnání relativně nízké.	V kompetenci spolkových zemí Neexistuje celostátní zákonný nárok; realizace probíhá převážně na místní úrovni v inkluzivních skupinách s podpůrným personálem.	Akutní nedostatek personálu Zhoršovaný pracovními podmínkami, které jsou méně příznivé než ve školském systému; výrazné regionální rozdíly.	Národní rámcový vzdělávací plán Společné pedagogické pokyny pro celou fázi od 0 do 6 let, a to i přes federální uspořádání.
Česká republika	~2 roky Mezi skončením dobře placené rodičovské dovolené a vznikem nároku na zaručené místo. .	Od 3 let Obce jsou ze zákona povinny na žádost rodičů zajistit místo v předškolním zařízení od 3. narozenin.	Administrativní rozdělení „Dětské skupiny“ (do 3 let) spadají pod Ministerstvo práce; mateřské školy (2/3–6 let) pod Ministerstvo školství.	Stupeň vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3) Kvalifikační požadavky v obou systémech jsou nižší než úroveň bakalářského studia.	Zákonem zaručeno Od roku 2016 je v běžných mateřských školách poskytována bezplatná specifická pedagogická podpora. Od roku 2029 budou pravděpodobně zrušeny přípravné třídy.	Roztříštěnost a nedostatek personálu Rozdělení odpovědností komplikuje přechody; akutní nedostatek podpůrného personálu v často početných skupinách.	Zákonem zakotvená podpora Přímý a bezplatný nárok na speciálněpedagogickou podporu v rámci běžného školského systému na základě školského zákona.
Řecko	Významný Zákonná mateřská dovolená trvá pouze 17 týdnů až 5 měsíců; místo v předškolním zařízení není zaručeno do věku 4 let.	Od 4 let vstupuje v platnost až s počátkem dvouleté povinné předškolní docházky.	Rozděleno na dvě části zařízení pro děti do 4 let spadají pod Ministerstvo vnitra/sociální soudržnosti; mateřské školy (od 4 let) spadají pod Ministerstvo školství.	Bakalářský titul (ISCED 6) Pro celý sektor (věk 0 až 6 let) je vyžadována trvale vysoká akademická úroveň.	Zákonná priorita je dána dětem se zdravotním postižením a se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak strukturovaná odborná podpora je z velké části dostupná pouze v sektoru mateřských škol (od 4 let).	Závažný nedostatek investic Veřejné výdaje činí méně než 0,30 % HDP; vysoký poměr počtu dětí na jednoho zaměstnance; nedostatek státní podpory pro děti do 3 let.	Vysoce kvalifikovaná pracovní síla představuje pevný základ pro zlepšování kvality, musí však být doprovázena trvalými investicemi a odbornou podporou.
Norsko	Minimální rozdíly Zajištěn plynulý přechod po skončení rodičovské dovolené.	Od ~1 roku Zákonem zaručené právo na místo v předškolním zařízení péče od dovršení prvního roku věku.	Na celostátní úrovni je systém regulován v rámci sektoru vzdělávání; obce odpovídají za místní správu, přijímání dětí, dohled a klíčová rozhodnutí o financování. Téměř všude převažuje celodenní docházka v rozsahu 41 a více hodin týdně.	Učitel (hlavní pedagog): ECEC/ekvivalent vysokoškolského vzdělání; smíšený personál zahrnující kvalifikované pracovníky a asistenty. Akademická příprava spojená s přísně regulovaným poměrem počtu zaměstnanců k počtu dětí (např. 1:3 u dětí do 3 let; 1:6 u dětí starších tří	Komplexní a prioritní Právo na podporu speciálního vzdělávání platí i v případě, že dítě nenavštěvuje předškolní zařízení; výslovná ochrana menšinových jazyků (sámština).	Rozdíly v realizaci: kvalifikovaný personál, pracovní neschopnost, kompetence náhradních pracovníků, rozdíly v obecním financování a kapacita pro inkluzi. Koncentrace ve městech versus klesající porodnost a tlak na zachování nabídky v řídce osídlených regionech.	Komplexní investice Vysoký rozpočet (>2 % HDP) umožňuje vytvoření integrovaného systému s minimálními mezerami a přísnými zákonnými normami pro personální obsazení a pedagogy. Skutečná dostupnost dospělých pracovníků však může být oslabena pracovní neschopností, otevírací

let, zatímco pedagogická norma vyžaduje 1:7 u dětí do 3 let a 1:14 u dětí starších tří let).

dobou, schůzkami a využíváním náhradníků.

Demografické a socioekonomické konvergence

Navzdory výrazným rozdílům mezi systémy lze na makrostrukturální úrovni identifikovat důležité společné rysy. Všechny čtyři země procházejí rozsáhlými demografickými změnami spojenými se stárnutím populace a historicky nízkou úhrnnou plodností, která se pohybuje od 1,31 dítěte na ženu v Rakousku po 1,48 v Norsku. Tam, kde jsou údaje k dispozici, je populační růst i rostoucí rozmanitost v zařízeních ECEC podmíněna především čistou migrací. V Rakousku má 33 % dětí předškolního věku jiný první jazyk než němčinu; v Norsku má přibližně 22 % obyvatel migrační původ.

Ve všech zemích přetrvávají také genderové nerovnosti na trhu práce. Neupravený rozdíl v odměňování žen a mužů se pohybuje od 13,5 % v Řecku po 18,7 % v Rakousku; v německy mluvících zemích jej dále prohlubuje vysoký podíl matek pracujících na částečný úvazek. Dalším společným rysem jsou regionální rozdíly související s koncentrací obyvatel ve městech, rozdíly mezi městskými a venkovskými oblastmi a decentralizací financování a poskytování služeb. V Rakousku, České republice a Řecku proto dostupnost ECEC výrazně závisí na místní samosprávě. V Norsku je nárok garantován celostátně, avšak kvalita, stabilita personálu a kapacita podpory se liší podle lokality. Všechny systémy uznávají význam povinného předškolního vzdělávání, liší se však věkem, od něhož je zavedeno.

Rozdíly mezi vzdělávacími systémy a jejich dopad na ECEC

Nejvýznamnější systémové rozdíly, a tedy i hlavní překážky spravedlnosti v oblasti vzdělávání, spočívají ve financování, administrativní organizaci a kvalifikačních profilech. Zatímco Norsko do tohoto sektoru investuje značné prostředky, a to více než 2 % svého HDP, Rakousko a Česká republika se pohybují na úrovni evropského průměru, a to 0,67 %, respektive 0,62 %. Řecko vykazuje zřejmé strukturální podfinancování, které činí méně než 0,30 % HDP. Tyto finanční podmínky přímo souvisejí s tzv. „mezerou v předškolní péči“ – strukturální mezerou mezi koncem rodičovské dovolené a okamžikem, kdy začíná zákonný nárok na péči o dítě. Norsko vykazuje celkově vysokou účast a do značné míry překlenulo strukturální mezeru v nároku od věku přibližně 1 roku. Norský statistický úřad uvádí, že v roce 2025 navštěvovalo zařízení péče o děti 84 % jednoletých dětí (Statistics Norway, 2026). Ostatní země vykazují značné nedostatky: Rakousko má mezeru přibližně čtyř let a míru pokrytí dětí do tří let pod 35 %. V České republice je míra pokrytí dětí do tří let nižší než 7,3 % (Education & Training Monitor, 2025) kvůli absenci zákonného nároku před dosažením věku tří let a společenským konvencím. Řecko rovněž čelí značnému nedostatku v poskytování předškolní institucionální péče o děti. V kombinaci s relativně krátkou zákonnou mateřskou dovolenou a absencí zákonného nároku na místo v předškolním zařízení před dovršením čtyř let to vytváří podstatnou strukturální mezeru pro rodiny s malými dětmi. Administrativní roztříštěnost v České republice a Řecku rovněž brání plynulým přechodům ve vzdělávání, jelikož odpovědnost za nejmladší děti leží na ministerstvech sociálních věcí nebo vnitra a za starší děti na ministerstvu školství. Rakousko spravuje svůj systém decentralizovaně napříč devíti spolkovými státy. Má však komplexní národní vzdělávací plán pro děti ve věku 0 až 6 let, který uznávají všechny spolkové země. V

požadavcích na kvalifikaci se objevuje paradox: V zemích, kde se základní kvalifikace tradičně zaměřují na střední a vysokoškolské vzdělávání (úrovně ISCED 3–5), je tento problém ještě umocněn nesouladem mezi programy odborné přípravy a skutečným vstupem na trh práce či setrváním v něm. V Rakousku například analýzy poukazují na chronický nedostatek personálu, způsobený především nepříznivými strukturálními podmínkami, jako jsou velké třídy, nedostatečný čas na přípravu a z toho vyplývající míra odchodu z profese (KDZ, 2023). S cílem zachovat zákonné nároky a poměry počtu zaměstnanců k počtu dětí reagují poskytovatelé a spolkové země (tj. mezo-úroveň) stále častěji fragmentací vzdělávacího prostředí. Urychlují nábor osob měnících profesní dráhu prostřednictvím krátkodobých akademických nebo specifických programů jednotlivých spolkových zemí („intenzivní kurzy“). Tato praxe je v akademických kruzích předmětem kritické diskuse z hlediska potenciální deprofesionalizace. V České republice je tento nedostatek zvláště patrný v souvislosti s rychlým rozvojem dětských skupin, u nichž byly požadavky na vzdělání personálu sníženy ve prospěch pouhého prokázání kompetencí v oblasti péče o děti nebo sociální práce.

V systémech s vysokými formálními kvalifikačními požadavky na úrovni bakalářského vzdělání (ISCED 6) vede nedostatek uchazečů ke strategickému uvolňování standardů kvality v každodenní praxi. V Norsku se nedostatek kvalifikovaných učitelů v předškolních zařízeních řeší prostřednictvím zákonné možnosti udělovat dočasné výjimky z požadavků na vzdělání (*dispensasjon fra utdanningskravet*). V personální struktuře tak fakticky roste zastoupení podpůrného personálu bez požadované formální kvalifikace (Statistics Norway, 2025). Řecko však představuje odlišný případ: namísto uvolňování kvalifikačních požadavků zachovává pro pedagogické pracovníky vysoké formální kvalifikační standardy na úrovni ISCED 6. Dlouhodobě nedostatečné investice, roztříštěné řízení, nedostatek personálu a nejisté pracovní smlouvy na dobu určitou, zejména v zařízeních péče o děti (*βρεφονηπιακοί σταθμοί*), však brání důslednému zavádění vysoce kvalitní a inkluzivní praxe založené na hře (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2025).

Oblasti učení a aplikace

Z přehledu vyplývají čtyři klíčové oblasti vzájemného učení, které mohou přispět k odstraňování překážek a posilování podmínek kvalitního a inkluzivního předškolního vzdělávání a péče:

SYSTÉMOVÁ INTEGRACE A ZÁKONNÝ NÁROK	Pro Rakousko, Českou republiku a Řecko představuje norský model důležitý referenční příklad integrovaného řízení, zákonného nároku a regulovaného personálního zajištění. Jeho přenositelnost však závisí na způsobu financování sociálního státu, kapacitách obcí a dostupnosti pracovní síly. Včasný zákonný nárok a přísně regulovaný poměr počtu zaměstnanců k počtu dětí (např. 1 : 3 u nejmladších dětí) přispívají k minimalizaci „mezery v ECEC“ a ukazují, jak lze lépe propojit strukturální kvalitu se slaďováním

	pracovního a soukromého života. Norské regionálněpolitické opatření z roku 2023, které v řídce osídlených oblastech umožňuje osvobození od poplatků nebo jejich snížení, nabízí cenné poznatky o možnostech řešení znevýhodnění venkovských oblastí.
AKADEMICKÉ VZDĚLÁNÍ A NABÍDKA SLUŽEB ZALOŽENÁ NA POTŘEBÁCH	Řecko poskytuje empirické důkazy o tom, že komplexní akademické vzdělávání personálu (ISCED 6) lze dosáhnout i za extrémních rozpočtových omezení. Navíc přísné upřednostňování marginalizovaných rodin a rodičů samoživitelů při přidělování míst v řeckém systému ukazuje, jak lze cíleně využívat omezené zdroje k vyrovnání socioekonomických rizik.
ZÁKONNÉ ZAKOTVENÍ INKLUZE	K evidentním slabinám patří absence celostátního zákonného nároku na inkluzivní péči o děti v Rakousku a výrazné regionální rozdíly v kvalitě. V tomto ohledu by mohla jako cenný vzor posloužit česká právní úprava vzdělávání ve školském zákonu z roku 2016. V ní zakotvená zákonná záruka bezplatné speciálně-pedagogické podpory v rámci běžného systému ukazuje, jak se inkluze může proměnit z dobrovolné praxe na místní úrovni ve vymahatelné právo.
KONTINUITA KURIKULA	Rakouský národní vzdělávací plán by mohl být vodítkem pro český a řecký systém při překlenování mezery v kurikulu pro děti do tří let a při zajišťování kontinuity v systému předškolního vzdělávání a péče.

EMPIRICKÁ ZJIŠTĚNÍ: DŮKAZY Z PRAXE

- Smíšený výzkumný design: Kapitola zkoumá překážky a faktory podporující inkluzivní učení založené na hře prostřednictvím systematické analýzy literatury publikované v letech 2020–2026, online průzkumu mezi 443 odborníky, 13 fokusních skupin a devíti rozhovorů se zástupci zainteresovaných stran v Rakousku, České republice, Řecku a Norsku.

- Pohled rodičů a dilema školní připravenosti: Rodiče považují učení založené na hře za klíčové pro sociální inkluzi. Mnozí z nich, zejména rodiče z nízkopříjmových skupin, však pociťují značné napětí mezi volnou hrou a společenským tlakem na akademickou přípravu dětí na školu. To kontrastuje s vysokou mírou důvěry skandinávských rodičů v uplatňované vzdělávací přístupy.

- Výsledky kvantitativního šetření: Data ukazují výraznou orientaci na dítě, současně však odhalují zásadní rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Zatímco čeští odborníci hodnotí své vzdělání jako pevný základ pro praxi, jejich norští kolegové upozorňují na potřebu jeho významného zlepšení. Řečtí odborníci navíc kvůli nedostatku zdrojů vnímají rozmanitost související s migrací a inkluzí jako nejnáročnější oblast.

- Kvalitativní překážky specifické pro jednotlivé země (fokusní skupiny): Každodenní naplňování inkluze naráží na strukturální nedostatky. Rakousko se potýká s byrokratickým federalismem a nedostatečnou právní jistotou při poskytování zdravotní péče (např. při začleňování dětí s diabetem), Česká republika s omezenou autonomií pedagogů při podpoře herní činnosti dětí, Řecko se závažným nedostatkem prostor a vybavení a Norsko s vysokou mírou osob v pracovní neschopnosti a nedostatkem kvalifikovaného zastupujícího personálu.

- Strategické řízení a přenos znalostí (rozhovory s tvůrci politik): Tvůrci politik zdůrazňují potřebu reforem založených na důkazech, zároveň však upozorňují na nesoulad mezi nastavenými opatřeními a praxí. V jednotlivých zemích zaznívají požadavky na flexibilnější modely přidělování zdrojů namísto pevně stanovených velikostí skupin (Rakousko), srozumitelně zpracované kurikulární dokumenty namísto čistě právních textů (Česká republika), strukturované mechanismy zpětné vazby (Řecko) a na praxi zaměřený „mikrovýzkum“ uskutečňovaný přímo v jednotlivých institucích (Norsko).

Empirická část vychází ze smíšeného kvantitativně-kvalitativního mezinárodního výzkumu realizovaného v Rakousku, Norsku, České republice a Řecku. Jeho cílem bylo komplexně odpovědět na následující výzkumnou otázku:

VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Jaké systémové, institucionální a individuální překážky a podpůrné faktory ovlivňují zavádění inkluzivního učení založeného na hře podporujícího spravedlivé příležitosti v evropských předškolních systémech (ECEC) a jaká doporučení založená na výzkumných důkazech z nich lze odvodit pro profesní rozvoj a vzdělávací politiku?

METODOLOGIE

Teoretické východisko poskytla systematická analýza literatury z let 2020–2026 zpracovaný v souladu se standardem PRISMA (Page et al., 2021), který se zaměřil na pohledy rodičů na inkluzivní učení založené na hře. Kvantitativní část tvořilo standardizované online dotazníkové šetření mezi 443 účastníky, zaměřené na formální kurikula, kvalitu profesní přípravy, prostorové a materiální podmínky a práci s rozmanitostí v každodenní praxi. K hlubšímu porozumění zkušenostem z praxe sloužilo 13 fokusních skupin s pedagogickými a vedoucími pracovníky; data byla vyhodnocena kvalitativní obsahovou analýzou podle Mayringa (2010). Další pohled na systémové a správní podmínky přineslo 9 polostrukturovaných rozhovorů s aktéry vzdělávací politiky na místní, regionální a národní úrovni.

Pohledy rodičů na inkluzivní učení založené na hře v předškolním vzdělávání: Systematická analýza literatury

Ústřední role, kterou hra a herně orientované přístupy sehrávají ve vývoji dítěte, je v oblasti předškolního vzdělávání považována za nespornou. Podstatně méně pozornosti však bylo věnováno tomu, jak rodiče a další pečující osoby vnímají souvislost mezi hrou a inkluzí. Systematická analýzy literatury proto odpovídá na otázku: *Jak rodiče vnímají význam hry a učení založeného na hře pro vytváření inkluzivního prostředí v předškolních zařízeních (ECEC) a jaké úvahy se s tímto vnímáním pojí?*

Pro získání diferencovaného mezinárodního obrazu jsme systematicky vyhledávali relevantní zdroje vztahující se k Rakousku, České republice, Řecku a Norsku. Vyhledávací strategie zahrnovala dotazy v národních jazycích i cílené vyhledávání recenzované mezinárodní odborné literatury v angličtině.

Metodologie

Analýza literatury vycházela ze systematického vyhledávání podle předem stanoveného protokolu, který zajišťoval transparentnost a reprodukovatelnost postupu. Výběr zdrojů se řídil konkrétními kritérii pro zařazení a vyřazení. Zahrnuty byly pouze recenzované vědecké články publikované od 1. ledna 2020 do 28. února 2026, které se zabývaly pohledy rodičů na inkluzivní učení založené na hře v předškolním vzdělávání a péči. Vyhledávání probíhalo v mezinárodních databázích *Scopus* a *Web of Science* i v národních databázích, například *FIS Bildung* pro německy mluvící země. Výběr studií odpovídal standardu PRISMA (Page et al., 2022; Tricco et al., 2018) a zahrnoval několik kroků: identifikaci literatury pomocí předem vymezených kombinací klíčových slov, nezávislé posouzení názvů a abstraktů dvěma hodnotiteli a následné posouzení plných textů zbývajících studií.

Přestože je toto téma společensky významné, výsledky vyhledávání odhalily výrazné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi v dostupnosti relevantní literatury. Pro Českou republiku ani Řecko nebyly nalezeny žádné zdroje splňující stanovená metodologická kritéria. V případě Norska bylo pro závěrečnou analýzu identifikováno 90 zdrojů, zatímco vyhledávání v rakouských národních databázích, například v Rakouské knihovní síti, přineslo šest zdrojů.

Hlavní zjištění – Názory rodičů na hru a inkluzi v předškolním vzdělávání a péči

VÝZNAM HRY PRO SOCIÁLNÍ INKLUZI, VYTVÁŘENÍ VAZEB A INDIVIDUÁLNÍ ROZVOJ	Rodiče vnímají hru a učení založené na hře jako důležité nástroje sociální inkluze a emocionálního rozvoje, často však musí obtížně vyvažovat tlak na výkon s potřebami svých dětí. Pro mnoho rodičů představují přátelství, která dítě navazuje prostřednictvím společných herních aktivit, důležitý ukazatel jeho úspěšného začlenění do skupiny (Tympa et al., 2024). Matky obzvláště oceňují, když pedagogové jejich děti cíleně

zapojují do společné hry, což dětem umožňuje zažívat autonomii, aniž by se cítily vyloučené (Loudová Stralczynská et al., 2025).

Prostřednictvím herních aktivit si děti osvojují důležité dovednosti, jako jsou sdílení, vůle (např. schopnost počkat), řešit problémy a porozumět sobě i druhým. Rodiče tyto dovednosti považují za základní stavební kameny sociálního rozvoje a fungujícího společenství (Joy, 2025). Význam hry vystupuje do popředí také při začleňování dětí se speciálními potřebami. Rodiče přikládají značný význam některým herním pomůckám, například těm, které poskytují smyslové nebo zvukové podněty, a vnímají je jako terapeutické vzdělávací nástroje i prostředky fyzické stimulace dětí s těžkým postižením (O'Connor et al., 2021).

NAPĚTÍ MEZI HOLISTICKÝM ROZVOJEM A TLAKEM NA ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Rodiče pociťují frustraci a vyloučení, pokud nezbytné lékařské zákroky, například zavedení výživové sondy, omezují možnosti jejich dítěte zapojovat se do hry a nezbytné socializace (Swan, 2021). Při hodnocení učení založeného na hře často zvažují jeho přínosy i možná rizika: uznávají jeho holistický a inkluzivní potenciál, zároveň se však obávají, že jejich dítě nebude dostatečně připraveno na školu. Navzdory všeobecnému uznání významu hry pro vývoj dítěte proto mnozí rodiče pociťují značnou úzkost spojenou se školní připraveností (Singh & Ngadni, 2023).

Obavy z budoucího školního neúspěchu vedou některé rodiče – například rodiče z nízkopříjmových skupin ve venkovských oblastech Číny, ale také rodiče v Zambii či Keni – k požadavku na přímější, akademicky zaměřené vzdělávací postupy. Předškolní vzdělávání a péči (ECEC) totiž vnímají především jako přípravu na formální základní vzdělávání (Liang & Peters, n.d.). Raným gramotnostem a matematickým dovednostem je přisuzována vyšší hodnota, zatímco celostní vývojové milníky spojené s učením prostřednictvím hry (Pattathil & Neelakantan, 2026) bývají redukovány na „pouhé hraní". Hra je tak považována za méně důležitou než přímé předávání znalostí (Li et al., 2020; Lungu & Matafwali, 2020; Okullo, 2024). Další tlak vytváří „olympiáda přijímacích zkoušek", která vede rodiče k upřednostňování doučování před nestrukturovanou hrou (Kobakhidze & Hui, 2023).

KULTURNÍ ROZDÍLY A DŮVĚRA V UČENÍ ZALOŽENÉ NA HŘE

Způsob, jakým rodiče tyto protichůdné požadavky vyvažují, je výrazně ovlivněn jejich kulturním kontextem. V severských zemích, zejména ve Skandinávii, mají rodiče zpravidla vysokou míru důvěry v pedagogiku založenou na hře. Zařízení předškolního vzdělávání a péče vnímají především jako prostředí pro socializaci, pohodu a společnou hru (Einarsdóttir, 2010; Yngvesson, 2026). Na rozdíl od rodičů v mnoha jiných zemích přikládají rané akademické přípravě podstatně menší význam a důvěřují tomu, že předávání znalostí později převezmou učitelé. Jsou totiž přesvědčeni, že volná hra představuje nejlepší základ pro učení (Brooker, 2010). Také v těchto regionech však obavy rodičů týkající se fyzické bezpečnosti, hygieny a budoucí školní připravenosti nadále omezují svobodu dětí zapojovat se do nestrukturované hry (Burns et al., 2024; Zimanyi & Rossovska, 2020).

Pohled rodičů na opatření podporující inkluzi

Podle rodičů přispívá k úspěšné inkluzi v zařízeních předškolního vzdělávání a péče (ECEC) několik klíčových faktorů a pedagogických přístupů:

PROAKTIVNÍ A KOMPETENTNÍ PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI

Rodiče zdůrazňují, že úspěšná inkluze do značné míry závisí na skutečné kompetentnosti a angažovanosti pedagogů (Westman Andersson et al., 2021). Rodiče dětí se zdravotními potřebami považují za zásadní, aby pedagogové věnovali dostatek času cílenému seznámení se se specifickými potřebami jejich dítěte, a vytvořili tak bezpečné a podporující prostředí (Swan, 2021).

CÍLENÉ ZAČLEŇOVÁNÍ DO SPOLEČNÝCH AKTIVIT BEZ NÁTLAKU

Dalším klíčovým prvkem je pedagogický přístup, který dítě cíleně zapojuje, aniž by je izoloval nebo na ně vyvíjel tlak. Matky obzvláště oceňují vyvážené propojení autonomie dítěte s inkluzivními postupy, například jeho cílené přizvání ke společné hře nebo výtvarné činnosti. Z pohledu rodičů je zásadní, aby pedagogičtí pracovníci zajistili, že dítě rozumí dennímu režimu a necítí se vyloučeno z probíhajícího dění (Loudová Stralczynská et al., 2025).

BEZPODMÍNEČNÉ PŘIJETÍ A RESPEKT K INDIVIDUALITĚ DÍTĚTE

Podle rodičů inkluzi podporuje prostředí, které dítěti poskytuje „bezpečné útočiště“, v němž zažívá bezpodmínečné přijetí a učí se důvěřovat pedagogům i vrstevníkům. Pro rodiče je rovněž důležité, aby pedagogové dítě upřímně přijímali takové, jaké je (Van As et al., 2023), a aby děti za žádných okolností nebyly trestány v souvislosti se

svým postižením, například prostřednictvím vylučujících disciplinárních opatření (Gal et al., 2024).

PODPORA PŘÁTELSTVÍ A PŘIJETÍ VRSTEVNÍKY

Rodiče vnímají vytváření přátelských vztahů ve třídě jako důležitý ukazatel i předpoklad úspěšné inkluze. Proces začleňování prožívají mnohem snáze, pokud vidí, že vrstevníci jejich děti přijímají, že si děti vytvářejí přátelství a v předškolním zařízení a škole se cítí dobře (Tympa et al., 2024).

Jak vnímání zdravotního postižení rodiči ovlivňuje inkluzi

Rodiče poukazují na řadu překážek a obtíží, které brání skutečné inkluzi v zařízeních předškolního vzdělávání a péče (ECEC), nebo ji dokonce znemožňují. Na základě analyzovaných studií lze tyto překážky rozdělit do následujících oblastí:

STRUKTURÁLNÍ PŘEKÁŽKY A NEDOSTATEČNÉ ZDROJE

Rodiče vyjadřují hlubokou frustraci z nedostatečné systémové podpory a omezených zdrojů. Kritizují zejména skutečnost, že předškolním zařízením často chybějí vhodné adaptační pomůcky i potřebný, případně specializovaný personál, který by dětem se speciálními vzdělávacími potřebami zajistil odpovídající péči (Otwate et al., 2025; Zhang & Li, 2021). Závažnou překážku představují také situace, kdy je rozsah podpory zaručený zákonem výrazně omezen kvůli nedostatku terapeutů a dalších odborných pracovníků.

Významnou zátěž představují rovněž strukturální a jazykové bariéry. Sociálně znevýhodněné matky a matky s uprchlickou zkušeností zažívají při orientaci ve vzdělávacím systému značný tlak a stres, zejména pokud nemají potřebný sociální kapitál nebo se samy potýkají s určitými omezeními (Loudová Stralczynská et al., 2025; Nurse, 2025).

Další závažnou překážkou je aktivní sociální vylučování ze strany vrstevníků a jiných rodičů, například když děti či jejich rodiny záměrně nejsou zvány na oslavy narozenin nebo společné skupinové aktivity (Gal et al., 2024). Matky rovněž uvádějí, že se na dětských hřištích cítí být posuzovány ostatními rodiči kvůli odlišnému chování svých dětí (Nurse, 2025). Sociální stigmatizaci zažívají také děti s komplexními zdravotními potřebami, například děti s výživovou sondou. Zvukové alarmy zdravotnických přístrojů někdy přitahují nežádoucí pozornost okolí, což v rodinách vyvolává nepříjemné pocity a nutí je opouštět společné prostory (Swan, 2021). Studie ukazují, že rodiče často vnímají zařízení jako nevstřícná a že některé

školy je aktivně odrazují od zápisu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Zhang & Li, 2021).

NEDOSTATEČNÉ PŘIZPŮSOBENÍ PEDAGOGICKÉ PRAXE („PSEUDOINKLUZE“)	Rodiče dětí, například dětí s poruchou autistického spektra, kritizují praktiky tzv. „pseudoinkluze“. Za překážku skutečně inkluzivního prostředí považují situace, kdy pedagogičtí pracovníci dítě sice přijímají, ale zacházejí s ním „jako s každým jiným“, aniž by zohledňovali jeho specifické potřeby a prováděli nezbytné pedagogické úpravy (Westman Andersson et al., 2021). Za frustrující a vylučující považují rodiče také situace, kdy nezbytná zdravotní péče přerušuje hru dítěte a omezuje jeho zapojení do důležitých sociálních interakcí ve skupině (Swan, 2021).
DISCIPLINÁRNÍ OPATŘENÍ ZAHRNUJÍCÍ VYLOUČENÍ A SEGREGACI	Vylučování dětí a tresty uplatňované školskými zařízeními představují významné překážky inkluze. Rodiče poukazují na to, že disciplinární opatření vedoucí k vyloučení, například dočasné vyloučení, působí dětem emocionální utrpení, nespravedlivě je trestají v souvislosti s jejich postižením a přispívají k jejich další stigmatizaci (Gal et al., 2024). Rodiče rovněž odmítají segregaci, protože se obávají, že by se chování jejich dětí mohlo zhoršit, pokud by byly vyloučeny z běžných zařízení a přeřazeny do speciálních institucí (Nurse, 2025). Inkluzi mohou omezovat také kulturní a náboženská přesvědčení některých komunit, která vyžadují oddělování dívek a chlapců. Rodiče například někdy žádají pedagogické pracovníky, aby si dívky nehrály společně s chlapci, čímž ve vzdělávacím prostředí vznikají vylučující praktiky (Otwate et al., 2025).

Faktory podporující inkluzivní prostředí v zařízeních předškolního vzdělávání a péče (ECEC) z pohledu rodičů

Rodiče zastávají rozmanité, někdy i protichůdné názory na význam hry a učení založeného na hře v předškolním vzdělávání a péči (ECEC). Jejich přístupy se pohybují od chápání hry jako klíčového prostředku sociální inkluze až po její odmítání jako pouhé zábavy.

PARTNERSTVÍ MEZI RODIČI A UČITELI	Vedle fyzické dostupnosti zařízení závisí skutečná inkluze také na kvalitě vztahu mezi rodiči a pedagogy. Adams a Myran (2022) označují nedostatečnou komunikaci za projev „epistemické nespravedlnosti“. Rodiče se cítí výrazně vyloučeni, pokud vedení školy nevyslyší jejich hlas nebo jejich výpovědi odmítá jako nedůvěryhodný zdroj poznání. Tato mocenská nerovnováha se projevuje také ve venkovských oblastech Číny, kde Li et al. (2020) a Li et al. (2023) popisují

„pedagogizaci“ rodičů. Školy zde určují podmínky zapojení a přistupují k rodičům spíše jako k osobám, které je třeba poučovat než jako k rovnocenným partnerům. Tento přístup vede k odcizení zejména rodin s nižším socioekonomickým statusem.

Pokud naopak pedagogové jednají proaktivně, komunikují jasně, aniž by v rodičích vyvolávali pocit viny, a dávají dětem najevo upřímnou náklonnost, rodiče napříč rasovými a socioekonomickými skupinami uvádějí, že se jejich pocit sounáležitosti výrazně posiluje (Laxton et al., 2021; Puccioni et al., 2020; Van As et al., 2023). Nurse (2025) však upozorňuje, že dřívější traumatické životní zkušenosti matky, například chudoba v dětství nebo šikana, mohou působit jako vnitřní psychologická bariéra, která jí brání cítit se součástí současného vzdělávacího (školního) prostředí jejího dítěte.

Pokud jsou rodiče aktivně zapojováni do hry a vedeni k rozpoznání její méně zjevné akademické a socio-emocionální hodnoty, jejich postoje se mohou posunout od skepticismu k výrazné podpoře (Uysal Bayrak et al., 2021; Yaslı Kutluca & Abanoz, 2025). Intervence, které zviditelňují výsledky učení, například pedagogická fotodokumentace, účinně pomáhají rodičům vnímat hru jako zásadní nástroj rozvoje a přiklánět se k přístupům zaměřeným na dítě (Matsumoto et al., 2023).

Podle rodičů rovnost podporují zařízení, která aktivně oceňují „znalostní a zkušenostní zdroje rodin“, uplatňují interkulturně citlivý přístup a zavádějí antirasistické kurikulum (Bilbao et al., 2025; Jacobs et al., 2021). Budování partnerství s komunitou a začleňování multikulturních aktivit umožňuje rodičům z řad migrantů zachovávat si vlastní kulturní identitu a současně se integrovat do místní vzdělávací (školní) komunity (Binasis et al., 2022; Brunson et al., 2025).

HRA JAKO HYBNÁ SÍLA INKLUZE A SOCIÁLNÍHO ROZVOJE

Pro mnoho rodičů představuje hra klíčový nástroj vytváření inkluzivního prostředí a podpory kognitivního a socio-emočního vývoje (Joy, 2025). Navazování přátelství prostřednictvím společných herních aktivit vnímají jako důležitý ukazatel úspěšného začlenění dítěte do skupiny a jeho přijetí vrstevníky (Tympa et al., 2024). Zvláště oceňují pedagogické přístupy, které vyvažují autonomii dítěte s inkluzivní podporou, například cíleným zapojováním dětí do společné hry nebo výtvarných činností tak, aby se žádné dítě necítilo vyloučeno (Loudová Stralczynská et al., 2025). Rodiče rovněž uvádějí, že si děti prostřednictvím společné hry osvojují základní dovednosti, jako jsou sdílení, schopnost počkat, řešit problémy a porozumět sobě i druhým. Tyto dovednosti tvoří důležitý základ sociálního rozvoje (Joy, 2025).

VÝZNAM PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Rodiče přikládají značný význam některým herním předmětům nebo pomůckám, například těm, které poskytují smyslové podněty, specifické textury nebo zvuky. Vnímají je jako terapeutické vzdělávací pomůcky a prostředky fyzické stimulace dětí s těžkým postižením (O'Connor et al., 2021). Rodiny dětí s komplexními zdravotními potřebami považují inkluzivní a bezpečné prostředí předškolního vzdělávání a péče za vážně narušené, pokud nezbytná zdravotní péče přerušuje hru dítěte a omezuje jeho důležitou socializaci v tomto prostředí (Swan, 2021).

NAPĚTÍ MEZI HROU A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTÍ

Přestože jsou vývojové přínosy hry obecně uznávány, mnoho rodičů pociťuje značné napětí mezi hodnotou hry a obavami z nedostatečné připravenosti dítěte na školu. Navzdory všeobecnému uznání významu hry pro celostní vývoj se mnozí rodiče obávají budoucích školních výsledků svých dětí (Singh & Ngadni, 2023). Někteří rodiče sice uznávají hodnotu hry v dětství, zpochybňují však její akademickou náročnost, často pod vlivem společenského tlaku a očekávání spojených s pevně stanoveným kurikulem (Okullo, 2024).

Dostupná literatura upozorňuje na pozoruhodný paradox: rodiče, kteří uznávají význam nestrukturované hry, v domácím prostředí přesto upřednostňují vzdělávací úkoly nebo technologicky podporované hračky a herní materiál slibující konkrétní výsledky, například rozvoj jemné motoriky či slovní zásoby, před volným objevováním (Bourha et al., 2024).

ODMÍTAVÉ POSTOJE RODIČŮ S NÍZKÝM SOCIOEKONOMICKÝM STATUSEM (SES)

Tento rozpor se obzvláště výrazně projevuje u rodičů z nízkopříjmových skupin, kteří hru často vnímají výhradně jako rekreační činnost zcela oddělenou od učení, jak uvedl jeden z respondentů (Li et al., 2020). V některých výpovědích je dětská hra dokonce chápána jako rušivý zdroj hluku a rozptýlení, zatímco skutečné učení podle těchto představ začíná až později, prostřednictvím přímého předávání znalostí dospělými (Dighe & Seiden, 2020). Tito rodiče, vedeni hlubokou obavou, že jejich děti budou ve škole zaostávat, často odmítají učení založené na hře a požadují místo něj přímou akademicky zaměřenou výuku, například formální výuku pravopisu (Li et al., 2020).

PERSPEKTIVA RODIČŮ V SEVERSKÝCH ZEMÍCH

Rodiče v severských zemích, zejména ve Skandinávii, mají obecně vysokou míru důvěry v pedagogiku založenou na hře. Zařízení předškolního vzdělávání a péče vnímají především jako bezpečná místa podporující socializaci, pohodu dětí a společnou hru (Yngvesson, 2026). V evropském kontextu, a zvláště v severských zemích, kladou rodiče výrazný důraz na socioemoční rozvoj a radost ze hry spíše než

na ranou akademickou přípravu. Přímé předávání znalostí ponechávají na učitelích v oblasti předškolního vzdělávání a péče a očekávají je až v pozdější fázi (Metaferia et al., 2021; Yngvesson, 2026). Jde však o zobecňující charakteristiku, která nezachycuje postoje všech rodičů v Norsku.

Kvantitativní část výzkumu: dotazníkové šetření

Online dotazníkové šetření bylo standardizované a zcela anonymní; jeho vyplnění trvalo přibližně deset minut. Otázky se zaměřovaly na hodnocení formálních kurikul, počátečního vzdělávání a profesního rozvoje respondentů, prostorových a materiálních podmínek zařízení a každodenní práce s jazykovou, kulturní a náboženskou rozmanitostí. Součástí dotazníku byla také otevřená otázka zaměřená na nejvýznamnější překážky v každodenní praxi a sociodemografická část mapující složení dětských skupin a kvalifikaci personálu.

Dotazník byl ve všech zemích zapojených do projektu distribuován od dubna do června 2026. Šetření se zúčastnilo celkem 443 pedagogických pracovníků působících v oblasti předškolního vzdělávání a péče.

Výzkumný vzorek

Region Výzkumný vzorek zahrnuje široké spektrum oblastí, od venkovských obcí až po velká města, přičemž největší podíl představují metropolitní oblasti s více než 300 000 obyvateli (31,1 %; n = 147 z 443). Geografické rozložení respondentů se však mezi zúčastněnými zeměmi liší. Zatímco v České republice pracuje většina respondentů v metropolitních oblastech (52,7 %; n = 78 ze 148), norský vzorek tvoří převážně respondenti z malých měst (58,2 %; n = 39 ze 67) a v řeckém vzorku jsou nejvíce zastoupena středně velká města (26,9 %; n = 18 ze 67). V Rakousku je patrné zřetelné rozdělení: většina účastníků pochází buď z venkovských oblastí (42,2 %; n = 54 ze 128), nebo z metropolitních oblastí (24,2 %; n = 31 ze 128).

Typ zařízení Pokud jde o typ zařízení péče o děti, nejčastěji jsou zastoupena zařízení předškolního vzdělávání a péče určená dětem ve věku od tří do šesti let, která tvoří 63,3 % (n = 238), následovaná jeslemi pro děti mladší tří let s podílem 27,9 % (n = 105). Řecko se od tohoto trendu výrazně odlišuje, neboť většina tamních respondentů působí v jeslích (75,2 %; n = 85).

Zřizovatel Ve všech zkoumaných zemích převažují mezi zřizovateli veřejné subjekty, které tvoří 63,3 % vzorku (n = 279 ze 441). Jejich podíl je obzvláště vysoký v České republice (79,1 %; n = 106 ze 135) a v Řecku (88,5 %; n = 100 ze 113). Naproti tomu v Rakousku převažují náboženští či konfesní zřizovatelé s podílem 49,2 % (n = 63 ze 128), zatímco v norském podvzorku jsou nejvíce

zastoupeny soukromé neziskové organizace jako zřizovatelé, a to s podílem 56,7 % (n = 38 ze 67).

Profesní profil respondentů

Z hlediska profesních rolí představují největší skupinu pracovníci v oblasti předškolního vzdělávání a péče (ECEC) s podílem 52,8 % (n = 234 z 443). Následují vedoucí pracovníci (30,5 %; n = 135 z 443) a asistenti (16,7 %; n = 74 z 443). V norském podvzorku tvoří pracovníci v pozici *pedagogisk leder* dětských skupin jasnou většinu s podílem 67,2 % (n = 45 ze 67); norský podvzorek proto není reprezentativní pro celou pracovní sílu.

Kvalifikace

Nejvyšší dosažená odborná kvalifikace respondentů se liší v závislosti na jednotlivých národních vzdělávacích systémech. Nejčastěji zastoupenou jednotlivou úrovní je středoškolské vzdělání, které uvedlo 42,7 % respondentů (n = 189 ze 443). K tomuto podílu významně přispívají podvzorky z Rakouska (63,3 %; n = 81 ze 128) a České republiky (51,9 %; n = 70 ze 135). V Řecku a Norsku má většina respondentů vysokoškolský titul. Celkově 57,3 % všech respondentů absolvovalo vysokoškolské studium na bakalářské (31,2 %; n = 138) nebo magisterské úrovni (26,2 %; n = 116).

Omezení

Při interpretaci údajů je třeba zohlednit strukturální zkreslení. Pokud jde o sociální znevýhodnění v dané lokalitě, 68,4 % respondentů uvedlo, že se v jejich oblasti nevyskytují žádné akutní sociální problémy (n = 303 ze 443). Pouze v Řecku respondenti potvrzovali výskyt sociálního znevýhodnění s nadprůměrnou četností, a to ve 27,4 % případů (n = 31 ze 113).

Ve výzkumném souboru je dále nápadně nízké zastoupení dětí z migračního prostředí: v 65,7 % všech zařízení činí jejich podíl nejvýše 10 % (n = 291 ze 443). V mezinárodním srovnání se vyšší podíly dětí z migračního prostředí, přesahující 26 % nebo 50 %, nejčastěji vyskytují v rakouských a českých zařízeních.

Poslední omezení se týká diagnostikovaných dodatečných potřeb podpory u dětí. Ve většině předškolních zařízení (53,5 %; n = 237 ze 443) jsou zapsány pouze jedno nebo dvě děti s potřebou podpory. Ve 33,4 % zařízení (n = 148 ze 443) nejsou v současné době diagnostikovány žádné speciální vzdělávací potřeby (SVP), což naznačuje relativně nízký počet případů vyžadujících podporu v oblasti inkluzivní péče v rámci výzkumného vzorku.

Následující část uvádí deskriptivní analýzu odpovědí podle jednotlivých zemí. Odpovědi byly sloučeny do kategorií „Souhlas“ (zcela souhlasím a spíše souhlasím), „Neutrální“ (ani souhlasím, ani nesouhlasím) a „Nesouhlas“ (spíše nesouhlasím a zcela nesouhlasím). Podrobné četnosti jednotlivých odpovědí jsou uvedeny v příloze.

Inkluzivní učení založené na hře

„Národní kurikulum (nebo jiný formální vzdělávací rámec) obsahuje jasné pokyny týkající se inkluzivních her."

SOUHLAS Norsko (NO) zde vykazuje nejvyšší míru podpory, a to 62,13 % (n = 41). Těsně za ním následují Rakousko (AT) s 60,00 % (n = 70) a Česká republika (CZ) s 59,70 % (n = 77), zatímco Řecko (GR) uzavírá pořadí s 41,00 % (n = 45).

NEUTRÁLNÍ Řecko vykazuje nejvyšší míru nejistoty, a to 23,40 % (n = 26). V České republice činí tento podíl 17,10 % (n = 22), v Rakousku 8,70 % (n = 10) a v Norsku pouze 4,50 % (n = 3).

NESOUHLAS Nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí byl zaznamenán v Řecku (34,85 %; n = 38), následovaném Norskem (33,00 %; n = 22) a Rakouskem (30,40 %; n = 35). Nejnižší podíl vykázala Česká republika (23,33 %; n = 30).

„Na našem pracovišti máme společný postup, jak reagovat na děti s různými potřebami."

SOUHLAS V Rakousku byla zaznamenána mimořádně vysoká míra souhlasu se společným přístupem, a to 90,40 % (n = 113). Následují Česká republika se 71,50 % (n = 93), Řecko s 54,00 % (n = 60) a Norsko s 50,80 % (n = 34).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší podíl neutrálních odpovědí vykazuje Řecko, a to 18,00 % (n = 20). Následují Česká republika s 10,00 % (n = 13), Norsko se 7,50 % (n = 5) a Rakousko s pouhými 4,00 % (n = 5).

NESOUHLAS Nejvyšší podíl nesouhlasných odpovědí vykazuje Norsko, a to 41,80 % (n = 28). Následují Řecko s 27,90 % (n = 31), Česká republika s 18,40 % (n = 24) a Rakousko s nejnižším podílem 5,60 % (n = 7).

„Moje kvalifikační studium mě naučilo přemýšlet o tom, zda svým přístupem dávám všem dětem stejné příležitosti k zapojení."

SOUHLAS Nejvyšší podíl souhlasných odpovědí byl zaznamenán v České republice (78,40 %; n = 105). V Řecku dosáhl tento podíl 71,10 % (n = 79), v Rakousku 67,20 % (n = 86) a v Norsku 37,30 % (n = 25).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší podíl neutrálních odpovědí zaznamenalo Řecko, a to 16,20 % (n = 18). V České republice činil tento podíl 12,70 % (n = 17), v Norsku 10,40 % (n = 7) a v Rakousku 5,50 % (n = 7).

NESOUHLAS Více než polovina norských respondentů (52,00 %; n = 35) vnímá v tomto ohledu nedostatky ve vzdělávání. V Rakousku činí tento podíl 27,30 % (n = 35), v Řecku 12,60 % (n = 14) a v České republice 8,90 % (n = 12).

„Moje kvalifikační studium mi poskytlo pevný základ pro řešení nerovností a diskriminace v každodenním životě."

SOUHLAS U položky zaměřené na praktické řešení nerovností byly podíly souhlasných odpovědí mírně nižší než u položky týkající se jejich rozpoznávání. Nejvyšší podíl zaznamenala Česká republika (62,60 %; n = 82), těsně následovaná Řeckem (62,50 %; n = 70). V Rakousku činil podíl souhlasných odpovědí 57,10 % (n = 72) a v Norsku 43,30 % (n = 29).

NEUTRÁLNÍ Podíl nerozhodnutých respondentů činil v České republice 20,60 % (n = 27), v Řecku 20,50 % (n = 23), v Norsku 19,40 % (n = 13) a v Rakousku 11,10 % (n = 14).

NESOUHLAS Nejvýraznější výhrady k obsahu svého vzdělávání vyjádřili respondenti v Norsku (37,00 %; n = 25) a Rakousku (31,70 %; n = 40). V Řecku (17,00 %; n = 19) a České republice (16,80 %; n = 22) byla kritika mírnější.

„Díky dalšímu vzdělávání (DVPP) dokážu rozpoznat situace, kdy mohou být některé děti (např. kvůli jazyku, původu nebo potřebám) znevýhodněny, jsem schopen rozpoznat nerovnosti a diskriminaci v každodenním životě."

SOUHLAS Rakouští pedagogové považují další vzdělávání za účinný nástroj zvyšování povědomí (88,00 %; n = 110). V Řecku s tímto tvrzením souhlasí 82,00 % respondentů (n = 91) a v České republice 79,90 % (n = 115), zatímco mezi norskými respondenty je podíl souhlasných odpovědí výrazně nižší a činí pouze 44,80 % (n = 30).

NEUTRÁLNÍ Neutrální postoj zaujímá v Norsku 14,90 % respondentů (n = 10), v Řecku 11,70 % (n = 13), v České republice 11,40 % (n = 15) a v Rakousku 8,80 % (n = 11).

NESOUHLAS Zatímco v Norsku 40,30 % respondentů (n = 27) nesouhlasí s přínosem dalšího vzdělávání pro odhalování nerovností, v Řecku (6,30 %; n = 7), Rakousku (3,20 %; n = 4) a České republice (2,00 %; n = 2) jsou tyto podíly zanedbatelné.

„Díky dalšímu vzdělávání (DVPP) jsem schopen/schopna řešit nerovnosti a diskriminaci v každodenním životě."

SOUHLAS Pokud jde o proaktivní přístup, 87,30 % respondentů v Rakousku (n = 110) uvádí, že je další vzdělávání v tomto směru posiluje. V České republice činí tento podíl 77,30 % (n = 102), v Řecku 71,80 % (n = 79) a v Norsku opět 44,80 % (n = 30).

NEUTRÁLNÍ V České republice spadá do střední kategorie odpovědí 19,70 % respondentů (n = 26), v Řecku 19,10 % (n = 21), v Rakousku 7,90 % (n = 10) a v Norsku pouze 1,50 % (n = 1).

NESOUHLAS V Norsku s tímto tvrzením nesouhlasí 40,30 % respondentů (n = 27). V Řecku činí podíl nesouhlasných odpovědí 9,10 % (n = 10), v Rakousku 4,80 % (n = 6) a v České republice 3,00 % (n = 4).

„Mám pravidelně možnost účastnit se vzdělávání, které mi pomáhá flexibilně plánovat a přizpůsobovat činnosti tak, aby se mohly zapojit všechny děti."

SOUHLAS Přístup k dalšímu vzdělávání je nejpozitivněji hodnocen v České republice (88,80 %; n = 119) a Rakousku (85,70 %; n = 108). V Řecku činí tento podíl 57,80 % (n = 63), zatímco v Norsku zůstává na úrovni 44,80 % (n = 30).

NEUTRÁLNÍ Podíl respondentů, kteří jsou v této otázce nerozhodní, činí v Norsku 20,90 % (n = 14), v Řecku 18,30 % (n = 20), v České republice 5,20 % (n = 7) a v Rakousku 2,40 % (n = 3).

NESOUHLAS Nedostatečnou dostupnost nebo flexibilitu kurzů kritizuje v Norsku 34,30 % respondentů (n = 23). Následují Řecko s 23,80 % (n = 26), Rakousko s 11,90 % (n = 15) a Česká republika s pouhými 5,90 % (n = 8).

„Prostor a uspořádání třídy umožňuje, aby se všechny děti (včetně dětí se zdravotním omezením) mohly zapojit do činností a her."

SOUHLAS Nejvyšší podíl pozitivního hodnocení prostorových podmínek vykazuje Česká republika, a to 77,60 % (n = 104). V Rakousku činí tento podíl 61,50 % (n = 85). Kritická je situace v Řecku (38,50 %; n = 42) a Norsku (34,30 %; n = 23).

NEUTRÁLNÍ Norsko (20,90 %; n = 14) a Řecko (19,30 %; n = 21) vykazují relativně vysoký podíl neutrálních odpovědí. V České republice činí tento podíl 6,70 % (n = 9) a v Rakousku 6,30 % (n = 8).

NESOUHLAS Nespokojenost s prostorovými podmínkami uvedlo 44,80 % respondentů v Norsku (n = 30) a 42,20 % respondentů v Řecku (n = 46). V Rakousku vyjádřilo potřebu zlepšení 25,40 % respondentů (n = 32), zatímco v České republice 15,70 % (n = 21).

„Mám k dispozici dostatek různých pomůcek (materiálů), abych mohl přizpůsobit hru potřebám všech dětí."

SOUHLAS Nejvyšší podíly kladného hodnocení materiálního vybavení byly zaznamenány v České republice (80,60 %; n = 108) a Rakousku (78,10 %; n = 100). V Řecku činil tento podíl 46,50 % (n = 52) a v Norsku 41,80 % (n = 28).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší podíl nerozhodnutých respondentů vykazuje Řecko, a to 24,10 % (n = 27). V České republice činí tento podíl 11,90 % (n = 16), v Rakousku 6,20 % (n = 8) a v Norsku 4,50 % (n = 3).

NESOUHLAS Více než polovina respondentů v Norsku (53,70 %; n = 36) uvádí nedostatek herních pomůcek. V Řecku činí tento podíl 29,50 % (n = 33), v Rakousku 15,60 % (n = 20) a v České republice 7,40 % (n = 10).

Výsledky z Rakouska (AT), České republiky (CZ), Řecka (GR) a Norska (NO) dokládají výrazné profesní nasazení a sebereflexi pedagogických pracovníků a současně poukazují na oblasti vyžadující další rozvoj. Respondenti z České republiky hodnotí svou počáteční profesní přípravu jako poměrně pevný základ jak pro rozpoznávání nerovností (78,40 % souhlasných odpovědí), tak pro jejich řešení (62,60 %). Norští respondenti naopak častěji upozorňují na nedostatky počátečního vzdělávání: 52,00 % z nich nesouhlasí s tvrzením, že je připravilo na rozpoznávání nerovností, a 37,00 % nesouhlasí s tím, že je dostatečně připravilo na jejich řešení. Norská data je však třeba interpretovat jako retrospektivní hodnocení zkušených vedoucích pedagogických pracovníků, nikoli jako přímé hodnocení současných studijních programů.

Pedagogická praxe a každodenní výzvy

„Při hrách a činnostech se v naší třídě řídíme především potřebami a možnostmi jednotlivých dětí."

SOUHLAS Ve všech třech zemích, za něž byla data k dispozici, byla míra souhlasu velmi vysoká. Nejvyšší podíl vykázala Česká republika (91,90 %, n = 124), následovaná Rakouskem (89,80 %, n = 115) a Řeckem (88,50 %, n = 100).

NEUTRÁLNÍ Řecko má v této kategorii nejvyšší podíl neutrálních odpovědí, a to 10,60 % (n = 12). V České republice je tento podíl 5,90 % (n = 8) a v Rakousku 3,90 % (n = 5).

NESOUHLAS Podíl nesouhlasných odpovědí je minimální: v Rakousku činí 6,30 % (n = 8), v Řecku 4,00 % (n = 4) a v České republice 0 % (n = 3).

Poznámka: Pro Norsko (NO) nebyly k této položce předloženy žádné údaje.

„Vědomé využívám aktuální situace a příležitosti k cílené podpoře rozvoje všech dětí."

SOUHLAS U této položky byla ve všech zemích zaznamenána velmi vysoká míra souhlasu: v Řecku 97,30 % (n = 110), v Rakousku 96,90 % (n = 124), v České republice 96,30 % (n = 130) a v Norsku 89,60 % (n = 60).

NEUTRÁLNÍ Střední, neutrální kategorie byla zastoupena pouze minimálně: v České republice 3,70 % (n = 5), v Řecku 2,70 % (n = 3), v Rakousku 1,60 % (n = 2) a v Norsku 1,50 % (n = 1).

NESOUHLAS V České republice ani v Řecku nebyly zaznamenány žádné odmítavé odpovědi (0 %; n = 0). V Rakousku činil jejich podíl 2,00 % (n = 2), zatímco v Norsku byl nejvyšší, a to 9,00 % (n = 6).

„Práce s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, je pro mě náročná."

SOUHLAS Nejvyšší podíl respondentů, kteří vnímají jazykovou rozmanitost jako výzvu, byl zaznamenán v Řecku, a to 71,70 % (n = 81). V České republice s tímto tvrzením souhlasí o něco více než polovina respondentů (51,90 %; n = 70), zatímco v Rakousku necelá polovina (48,40 %; n = 62). V Norsku tento názor sdílí pouze menšina respondentů, a to 23,90 % (n = 16).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší podíl neutrálních odpovědí vykazuje Norsko, a to 25,40 % (n = 17), následované Českou republikou (20,70 %; n = 28). V Řecku je tento podíl mírně nižší (20,40 %; n = 23) a nejnižší je v Rakousku (18,00 %; n = 23).

NESOUHLAS Většina norských odborníků (50,80 %; n = 34) jazykovou rozmanitost za výzvu nepovažuje. V České republice s tímto tvrzením nesouhlasí 27,40 % respondentů (n = 37), v Rakousku 10,90 % (n = 14) a v Řecku pouze 8,00 % (n = 9).

„Práce s dětmi z různých kulturních prostředí je pro mě náročná."

SOUHLAS Nejvyšší podíl respondentů, kteří vnímají kulturní rozmanitost jako výzvu, byl zaznamenán v Řecku (82,30 %; n = 93). Česká republika (40,00 %; n = 54) a Rakousko (39,90 %; n = 51) vykazují prakticky shodné, mírné hodnoty. V Norsku je kulturní rozmanitost vnímána jako překážka nejméně často, a to pouze ve 14,90 % případů (n = 10).

NEUTRÁLNÍ Podíl neutrálních odpovědí činí v České republice 21,50 % (n = 29), v Rakousku 21,10 % (n = 27), v Řecku 15,00 % (n = 17) a v Norsku 13,40 % (n = 9).

NESOUHLAS V Norsku nepovažuje tuto oblast za výzvu 71,70 % respondentů (n = 48). V Rakousku činí tento podíl 39,00 % (n = 50) a v České republice 38,50 % (n = 52). V Řecku jde pouze o 3,00 % respondentů (n = 3).

„Práce s dětmi z různých náboženských prostředí je pro mě náročná.“

SOUHLAS V Řecku většina respondentů vnímá náboženskou rozmanitost jako výzvu (55,80 %; n = 63). V Rakousku (27,30 %; n = 35), České republice (25,90 %; n = 35) a Norsku (20,90 %; n = 14) ji respondenti považují za výzvu podstatně méně často.

NEUTRÁLNÍ Česká republika (29,60 %; n = 40) a Řecko (29,20 %; n = 33) vykazují vysoký podíl nerozhodnutých respondentů. Následuje Rakousko s 25,00 % (n = 32), zatímco v Norsku je střední kategorie zastoupena pouze 6,00 % respondentů (n = 4).

NESOUHLAS Nejvyšší podíl respondentů, kteří náboženskou rozmanitost nepovažují za výzvu, vykazuje Norsko, a to 73,10 % (n = 49). V Rakousku tento názor sdílí 47,60 % respondentů (n = 61), v České republice 44,50 % (n = 60) a v Řecku 15,10 % (n = 17).

„Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je pro mě náročná..“

SOUHLAS Práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vnímá jako velmi významnou výzvu 77,00 % respondentů v Řecku (n = 87) a 72,70 % respondentů v Rakousku (n = 93). V České republice je tento podíl o něco nižší a činí 57,70 % (n = 78).

NEUTRÁLNÍ Podíl nerozhodnutých respondentů činí v Řecku 17,70 % (n = 20), v České republice 16,30 % (n = 22) a v Rakousku 10,20 % (n = 13).

NESOUHLAS V České republice nepovažuje tuto práci za hlavní výzvu 26,00 % respondentů (n = 35). V Rakousku činí tento podíl 17,20 % (n = 22) a v Řecku pouze 5,00 % (n = 6).

Poznámka: Pro Norsko (NO) nebyly k této položce předloženy žádné údaje.

Respondenti ve všech zemích deklarují silnou orientaci na dítě, což dokládá vysoká míra souhlasu s využíváním příležitostí k podpoře všech dětí a se zohledňováním jejich individuálních potřeb. V Řecku jsou jako každodenní výzvy nejčastěji vnímány kulturní rozmanitost (82,30 %), práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (77,00 %), jazyková rozmanitost (71,70 %) a náboženská rozmanitost (55,80 %). V Norsku naopak většina respondentů nepovažuje za výzvu jazykovou (50,80 %), kulturní (71,70 %) ani náboženskou rozmanitost (73,10 %). Tato zjištění však nelze interpretovat jako rozdílnou míru podpory inkluze; pravděpodobně odrážejí odlišné strukturální podmínky, dostupnost zdrojů a přístup ke specializované podpoře.

Podpora interakce a aktivní účasti

„Považuji za důležité sledovat, zda se všechny děti zapojují do společné hry."

SOUHLAS Podpora interakce mezi dětmi s různými schopnostmi či speciálními vzdělávacími potřebami byla ve všech zemích velmi vysoká. Souhlas vyjádřilo 98,60 % respondentů v České republice (n = 133), 97,00 % v Norsku (n = 65), 96,90 % v Rakousku (n = 124) a 95,60 % v Řecku (n = 108).

NEUTRÁLNÍ Podíl nerozhodnutých respondentů byl minimální: v Řecku činil 3,50 % (n = 4), v Rakousku 1,60 % (n = 2), v Norsku 1,50 % (n = 1) a v České republice 1,50 % (n = 2).

NESOUHLAS Odmítavé postoje se prakticky nevyskytovaly: v Norsku činil jejich podíl 2,00 % (n = 1), v Rakousku 1,60 % (n = 2) a v Řecku 1,00 % (n = 1). V České republice nebyly zaznamenány žádné odmítavé odpovědi (0 %; n = 0).

„Podporuji vzájemnou interakci mezi dětmi bez rozdílu pohlaví."

SOUHLAS Nejvyšší míru souhlasu u této položky vykazují Rakousko a Norsko, shodně 98,50 % (AT: n = 126; NO: n = 66). Těsně za nimi následuje Řecko s 98,20 % (n = 111). Také v České republice je míra souhlasu velmi vysoká a dosahuje 92,60 % (n = 135).

NEUTRÁLNÍ Pouze v Řecku (1,80 %; n = 2) a Rakousku (1,60 %; n = 2) byl zaznamenán minimální podíl neutrálních odpovědí. V České republice a Norsku tuto možnost nezvolil žádný respondent (0 %; n = 0).

NESOUHLAS V Rakousku, České republice ani Řecku nebyly zaznamenány žádné nesouhlasné odpovědi (0 %; n = 0). Pouze v Norsku vyjádřilo nesouhlas 2,00 % respondentů (n = 1).

„Podporuji interakci mezi dětmi z různých kulturních prostředí."

SOUHLAS Nejvyšší míra souhlasu byla zaznamenána v České republice (97,80 %; n = 132). V Řecku činila 95,50 % (n = 108), v Norsku 94,00 % (n = 63) a v Rakousku 90,60 % (n = 116).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší podíl neutrálních odpovědí vykazuje Rakousko s 8,60 % (n = 11). Následují Norsko s 6,00 % (n = 4), Řecko s 2,70 % (n = 3) a Česká republika s 2,20 % (n = 3).

NESOUHLAS Nesouhlasné odpovědi se ve všech zemích vyskytují pouze minimálně. V Řecku činí jejich podíl 2,00 % (n = 2) a v Rakousku 1,00 % (n = 1). V České republice a Norsku nebyly zaznamenány žádné nesouhlasné odpovědi (0 %; n = 0).

„Děti v mé třídě mají možnost spolurozhodovat o tom, jaké budeme používat pomůcky a materiál pro hru.“

SOUHLAS Aktivní účast na výběru materiálů je nejčastěji uváděna v Rakousku, a to v 90,60 % případů (n = 116). Následují Norsko s 88,10 % (n = 59), Česká republika s 86,70 % (n = 117) a Řecko s 81,40 % (n = 92).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší míru nerozhodnosti vykazuje Řecko, a to 16,80 % (n = 19). V České republice činí tento podíl 11,10 % (n = 15), v Norsku 10,40 % (n = 7) a v Rakousku 5,50 % (n = 7).

NESOUHLAS Míra nesouhlasu je velmi nízká: v Rakousku činí 3,90 % (n = 5), zatímco v České republice, Řecku a Norsku shodně 2,00 % (CZ: n = 3; GR: n = 2; NO: n = 1).

„Děti v mé třídě se aktivně podílejí na rozhodování o tom, jakých aktivit se během dne zúčastní.“

SOUHLAS Pokud jde o každodenní aktivity, je v jižní Evropě a ve Skandinávii patrný výrazný pokles míry účasti. Zatímco Rakousko s 93,00 % (n = 119) a Česká republika s 84,50 % (n = 114) vykazují velmi vysoké hodnoty, v Norsku klesá míra účasti na 38,80 % (n = 56) a v Řecku až na 32,70 % (n = 90).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší podíl neutrálních odpovědí vykazuje Řecko s 17,70 % (n = 20). Následují Česká republika s 11,90 % (n = 16), Norsko se 7,50 % (n = 5) a Rakousko se 3,10 % (n = 4).

NESOUHLAS Je pozoruhodné, že navzdory nízké míře podpory činí podíl výslovně nesouhlasných odpovědí v Norsku pouze 9,00 % (n = 6). V České republice činí tento podíl 4,00 % (n = 5), v Rakousku 3,90 % (n = 5) a v Řecku 2,70 % (n = 3).

„Pravidelně přemýšlím o svém pedagogickém přístupu k hře a podle potřeby jej přizpůsobuji.“

SOUHLAS Sebehodnocení ochoty k reflexi je vysoké v celém výzkumném vzorku. Nejvyšší podíl vykazuje Řecko s 93,80 % (n = 106), následované Českou republikou s 91,10 % (n = 123) a Norskem s 88,00 % (n = 59). Také v Rakousku je tento podíl vysoký a činí 73,40 % (n = 94).

NEUTRÁLNÍ Nejvyšší podíl odpovědí ve střední kategorii vykazuje Rakousko, a to 25,00 % (n = 32). Následují Česká republika s 8,90 % (n = 12), Norsko se 7,50 % (n = 5) a Řecko s 5,30 % (n = 6).

NESOUHLAS		Tento profesní standard prakticky nikdo neodmítá. V Norsku činí podíl odmítavých odpovědí 5,00 % (n = 3) a v Řecku 1,00 % (n = 1), zatímco v Rakousku a České republice nebyly zaznamenány žádné odmítavé odpovědi (0 %).

Odborníci ve všech čtyřech zemích uvádějí, že aktivně podporují interakci a zapojení dětí. To dokládá mimořádně vysokou shodu napříč zeměmi v podpoře vzájemné interakce dětí s různými schopnostmi či speciálními vzdělávacími potřebami, dětí všech pohlaví a dětí pocházejících z různých prostředí. Údaje však současně ukazují významné rozdíly v míře aktivního zapojení dětí. Zatímco se děti ve všech zemích intenzivně podílejí na výběru herních pomůcek, výsledky týkající se každodenních činností odhalují výrazný rozdíl. Pracovníci v Rakousku (93,00 %) a České republice (84,50 %) uvádějí velmi vysokou míru zapojení dětí, zatímco v Norsku (38,80 %) a Řecku (32,70 %) jsou tyto hodnoty výrazně nižší.

Zejména v řeckém kontextu toto zjištění naznačuje, že ačkoli je inkluzivní interakce pevně zakotvena, systematické příležitosti umožňující dětem aktivně se vyjadřovat ke každodenním rutinám a strukturovaným aktivitám by mohly být dále rozšířeny. Zjištěné rozdíly mohou rovněž odrážet odlišné způsoby interpretace a realizace participace dětí v jednotlivých zařízeních předškolního vzdělávání a péče. V Norsku tato položka nemusí plně zachycovat tamní formy participace dětí, které jsou často zakotveny spíše v každodenních interakcích než ve formálním výběru předem vymezených aktivit.

„Jaké jsou největší překážky dosažení rovnosti příležitostí ve vaší každodenní práci?“

Pro zachycení zkušeností, které nelze postihnout uzavřenými položkami, obsahoval dotazník také otevřenou otázku: „Co ve Vaší každodenní práci nejvíce brání tomu, aby měly všechny děti stejné příležitosti?“

Otevřené odpovědi pedagogů byly analyzovány induktivní kvalitativní obsahovou analýzou podle Mayringa (2010) v programu MAXQDA 24. Témata a kategorie byly odvozeny přímo z textových dat tak, aby věrně zachycovaly každodenní zkušenosti a perspektivy účastníků. Strukturované shrnutí výsledků uvádí následující tabulka.

RAKOUSKO	**Nedostatek personálu a velikost skupin**	Jednou z nejčastěji uváděných překážek je příliš vysoký počet dětí ve skupině – často 22 až 25 – v poměru k počtu dostupných pracovníků. Chybějí kvalifikovaní pracovníci, kteří by se mohli věnovat individuálním potřebám každého dítěte, zejména dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.
	Časové omezení	V důsledku nedostatku personálu, velkého množství dalších organizačních úkolů a vysoké administrativní

		zátěže v každodenní práci nezbývá dostatek času na individuální podporu a přípravu.
	Jazykové bariéry a rozmanitost	Z pohledu respondentů rozdíly v prvních jazycích a nedostatečná znalost němčiny u dětí i rodičů významně brání rovným příležitostem.
	Nedostatek prostoru a materiálů	Často chybějí finanční prostředky na specializované vzdělávací pomůcky i vhodné prostory. Skutečné inkluzi brání zejména nedostatečná bezbariérovost, například absence výtahů pro děti pohybující se na vozíku.
	Spolupráce s rodiči	Pokud rodiče nespolupracují, neuplatňují doporučení v domácím prostředí nebo z pocitu studu, například v souvislosti s chudobou, nesdělují potřeby svého dítěte v oblasti podpory, jsou možnosti předškolního zařízení často výrazně omezené.
ČESKÁ REPUBLIKA	**Přetížení v důsledku nepříznivého poměru počtu zaměstnanců k počtu dětí**	Vysoký počet dětí ve skupinách a závažný nedostatek kvalifikovaných pracovníků a asistentů vedou k tomu, že učitelé mateřských škol zpravidla zvládají zajišťovat pouze základní bezpečnostní a rutinní úkoly, namísto aby mohli pracovat inkluzivně a uplatňovat individuálně přizpůsobený přístup.
	Nedostatečné vybavení a zdroje	Třídy jsou často příliš malé pro velký počet dětí, což brání plynulému průběhu skupinové práce. Navíc chybí finanční prostředky na učební materiály a specifické zdroje.
	Kulturní bariéry a nedostatek podpory ze strany rodiny	Stále více dětí s odlišným mateřským jazykem nebo pocházejících z jiného kulturního prostředí se stahuje ze sociálních interakcí. Za významné překážky byly označeny také nepravidelná docházka, nedostatečná znalost pravidel v domácím prostředí a obtíže při komunikaci s rodiči.
	Časové omezení	Pevně stanovený denní režim ponechává jen malý prostor pro flexibilitu, ať už při intenzivní práci s menšími skupinami či jednotlivými dětmi, nebo při společné reflexi uplynulého dne v pedagogickém týmu.

ŘECKO	**Vysoký poměr počtu dětí na jednoho pedagoga a omezená odborná podpora**	Personální uspořádání se v řeckém systému předškolního vzdělávání a péče liší. Zatímco předškolní zařízení pro děti do 3 let obvykle zaměstnávají více než jednoho pedagoga na skupinu, učitelé mateřských škol mohou mít na starosti až 25 dětí. V obou sektorech panuje vážný nedostatek odborného podpůrného personálu, jako jsou logopedi a psychologové, kteří by pomáhali dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.
	Potřeba průběžného profesního rozvoje	Ačkoli jsou pedagogičtí pracovníci vysoce kvalifikovaní, účastníci upozorňovali na omezené možnosti průběžného profesního rozvoje, zejména v oblasti inkluzivního vzdělávání. Profesní vzdělávání často závisí na individuální iniciativě a osobních finančních prostředcích pracovníků. Potřeba dalšího vzdělávání v oblasti inkluzivních a spravedlivých pedagogických postupů byla označena za trvalou profesní potřebu.
	Nedostatek infrastruktury a materiálů	Podpora ze strany státu nebo místních orgánů je natolik omezená, že si učitelé často musí učební materiály kupovat z vlastních prostředků. Podle dotazovaných je zde také nedostatek vhodných prostor a hřišť.
	Spolupráce a postoje	Nevědomé předsudky, stereotypy a absence společné vize v rámci týmu výrazně ztěžují práci. Někteří rodiče navíc přistupují k předškolnímu zařízení z pozice „klientů“, což komplikuje spolupráci v otázkách vzdělávání.
NORSKO	**Nedostatek kmenových pracovníků a absence personálu z důvodu nemoci**	Ačkoli jsou v Norsku zákonem stanoveny normy personálního obsazení, skutečná dostupnost dospělých pracovníků pro práci s dětmi může být omezena absencemi z důvodu nemoci, využíváním zastupujícího personálu, dlouhou provozní dobou, plněním praktických úkolů a požadavky na dokumentaci.

Rozdíly v odborné kvalifikaci v rámci týmu	Rozdíly v úrovni vzdělání, nedostatečné znalosti specifických potřeb a odlišné pedagogické přístupy ztěžují poskytování konzistentní a vysoce kvalitní podpory dětem. Často také chybí čas na společnou odbornou reflexi.
Časové omezení	Závažný nedostatek času, způsobený především strukturálními omezeními, pracovníkům v oblasti péče o děti často znemožňuje nezbytné plánování, přípravu či realizaci konkrétních opatření přizpůsobených potřebám dětí.
Kulturní rozmanitost	Zavedené norské tradice v péči o děti mohou neúmyslně dominovat každodenním rutinám, pokud personál aktivně neprojednává postupy s vícejazyčnými a kulturně rozmanitými rodinami. Nedostatek tlumočníků pro nové děti s odlišným prvním jazykem ještě více ztěžuje zohlednění zájmů dětí v rané fázi plánovacího procesu.

Srovnání podobností a rozdílů mezi jednotlivými zeměmi

Přestože se systémy sociální ochrany a vzdělávání v Rakousku, České republice, Řecku a Norsku výrazně liší, zkušenosti z praxe vykazují pozoruhodné společné rysy. Ve všech zemích omezují spravedlivé příležitosti zejména nedostatek personálu a vysoký počet dětí ve skupinách. Tyto faktory často vedou k tomu, že se pedagogická práce redukuje na pouhý dohled. Situaci dále zhoršují nedostatek času na přípravu a týmovou reflexi, nevyhovující prostory a omezené materiální vybavení. Mezi společné výzvy patří také rostoucí sociokulturní rozmanitost, jazykové bariéry, obtíže při spolupráci s rodiči a nedostatečná shoda týmů ohledně pedagogických postupů.

Rozdíly mezi zeměmi spočívají především v intenzitě jednotlivých problémů a v kontextu, v němž se projevují. Norsko ve srovnání s ostatními zeměmi disponuje větším objemem zdrojů a příznivějšími zákonem stanovenými poměry počtu pracovníků k počtu dětí. V praxi však tato výhoda nemusí vést ke stabilnějším podmínkám, zejména kvůli nedostatku personálu a vysoké míře pracovní neschopnosti. Strukturální omezení se proto v Norsku projevují jinak než například v Řecku, které čelí výraznějším rozpočtovým omezením. Míra jazykové a kulturní rozmanitosti se rovněž liší v závislosti na regionální migrační dynamice.

Kvalitativní perspektivy: diskuse ve fokusních skupinách

K hlubšímu prozkoumání výzkumných otázek byly využity kvalitativní metody. Třinácti fokusních skupin se zúčastnilo celkem 59 osob. Vzhledem ke složení národních vzorků je třeba výsledky chápat jako kontextově ukotvené kvalitativní poznatky, nikoli jako statisticky reprezentativní popis národních systémů ECEC. Rozmanité složení vzorku však umožnilo zachytit různé perspektivy na to, jak odborníci z praxe a další zainteresované strany inkluzi v ECEC chápou a uskutečňují. Demografické údaje o účastnících, jejich rozdělení do fokusních skupin a charakteristiky vzorku jsou uvedeny v tabulkách v příloze od strany 86.

Empirická data byla analyzována metodou kvalitativní obsahové analýzy podle Mayringa (2010). Byl zvolen deduktivní postup: systém kategorií byl vytvořen předem na základě scénáře rozhovorů. Před zahájením hlavní analýzy proběhl vícestupňový proces ověřování kvality, jehož cílem bylo zvýšit validitu a srovnatelnost výsledků. Vybrané úseky rozhovorů byly nejprve nezávisle kódovány a následně společně posouzeny výzkumným týmem. V pilotní fázi bylo zaznamenáno 22 úplných shod, 17 neshod a 7 chybějících kódů. Zjištěné rozdíly pomohly odhalit nejednoznačnosti v kódovacích pravidlech. V rámci konsenzuálního postupu tým tyto rozdíly prodiskutoval, vyjasnil význam jednotlivých kategorií a sjednotil jejich interpretaci. Po kalibraci analytických kritérií provedli tři vyškolení kodéři konečné vyhodnocení zbývajících dat.

Data byla systematicky kódována a kategorizována v programu MAXQDA. Při následném zpracování a kondenzaci zjištění do stručných textových bloků byly využity nástroje umělé inteligence. Výzkumný tým výsledné souhrny ověřil po obsahové i kontextové stránce. Tyto souhrny tvoří empirický základ tohoto dokumentu.

Rakousko

Stručný popis vzorku

Rakouský vzorek (5 fokusních skupin, n = 25) vykazuje vysokou míru profesní rozmanitosti. Skupinu tvoří převážně odborníci z oblasti vzdělávání, dále ředitelé institucí, pedagogičtí poradci a sociální pracovník. Účastníci jsou poměrně rovnoměrně rozloženi napříč různými regiony, přičemž většina z nich pracuje ve velkých městech a malých obcích a menší část ve středně velkých městech. Pro tuto skupinu je charakteristické, že většina respondentů pracuje v sociálně znevýhodněném prostředí a řada institucí se nachází v problémových lokalitách. Z hlediska dosaženého vzdělání jsou vyváženě zastoupeny bakalářské a magisterské tituly, stejně jako kvalifikace získané v rámci vzdělávání dospělých a maturitní kvalifikace získané na odborné škole. Také délka profesní praxe je rozmanitá: pohybuje se od jednoho roku u osob, které svou kariéru teprve zahájily, až po 30 let u zkušených odborníků.

STRUKTURÁLNÍ RÁMEC

Jednu z největších výzev inkluzivního předškolního vzdělávání v Rakousku představuje jeho strukturální a právní rámec. Klíčovou otázkou je federalismus, v jehož rámci má každý spolkový stát vlastní zákony a předpisy. V důsledku toho chybějí jednotné standardy kvality

a rámcové podmínky a vzdělávací příležitosti dětí se liší podle místa jejich bydliště. Další významnou překážkou jsou omezené finanční zdroje poskytovatelů služeb a místních samospráv, které často vedou ke snižování kvality. Nepříznivým faktorem je rovněž poměr počtu pečujících pracovníků k počtu dětí, kdy na pouhé dva pracovníky připadá až 25 dětí. Za těchto podmínek je prakticky nemožné adekvátně reagovat na individuální potřeby každého dítěte, zejména dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Kvůli byrokratickým překážkám a mimořádně dlouhým čekacím dobám na stanovení diagnózy a schválení podpůrného personálu se ztrácí cenný čas v raném vývoji dítěte. Značnou nejistotu mezi pracovníky navíc vyvolává nedostatek právní jistoty při poskytování základní zdravotní péče, například při podávání inzulínu nebo léků v naléhavých situacích. Za významné příležitosti jsou považovány přijetí jednotného federálního rámcového zákona, který by zajistil spravedlivé příležitosti pro všechny, obecné snížení počtu dětí ve skupinách a větší politické povědomí o významu předškolního vzdělávání jako základu společnosti.

INSTITUCIONÁLNÍ RÁMEC

Na institucionální úrovni inkluze často selhává v důsledku nedostatku personálu a vysoké fluktuace zaměstnanců. Časté pracovní neschopnosti, mateřské dovolené a personální změny vedou k nestabilitě týmů, která závažně narušuje vzdělávací práci. Při každé takové změně se ztrácí cenný čas, který by mohl být věnován budování vztahů, protože se tým musí znovu adaptovat na své nové složení. Dalším problémem je, že ačkoli bývá schválen další podpůrný personál nebo asistenti pro inkluzi, těmto pracovníkům často chybí pedagogické vzdělání a mohou být zcela přetíženi náročností práce s dětmi, například s dětmi s poruchou autistického spektra. Vedoucí skupin jsou v důsledku toho vystaveni ještě většímu tlaku, protože musí vést nejen děti, ale také nevyškolený podpůrný personál. Rostoucí administrativní zátěž navíc zabírá značné množství času, který by měl být věnován práci s dětmi.

Stabilní multiprofesní týmy mají naopak značný potenciál. Týmy, které využívají supervizi, pořádají pravidelná reflektivní setkání a rozvíjejí otevřenou kulturu učení se z chyb, dokážou zvládat vznikající tlaky mnohem efektivněji. Pro posílení těchto institucí je rovněž zásadní podpora mobilních týmů, například psychologů a pedagogů zaměřených na inkluzi, stejně jako účinná spolupráce s externími organizacemi, například se službami péče o děti a mládež.

ODBORNÁ KVALIFIKACE, DOVEDNOSTI A PROFESNÍ ROZVOJ	Základní vzdělávání, zejména na školách BAfEP, je často kritizováno za to, že je příliš teoretické a odtržené od reality. Pro mladé absolventy je často náročné uvádět inkluzi do praxe, vést obtížné rozhovory s rodiči nebo řešit extrémní problémy s chováním. Velký potenciál pro změnu skýtají mentorské programy, v nichž zkušení pedagogové poskytují nováčkům v oboru během prvních několika let intenzivní podporu. Na rozdíl od tradičních vzdělávacích cest, kdy studenti začínají specializované vzdělávání v oblasti předškolní výchovy na odborných školách (BAfEP) již ve věku 14 let, lidé měnící kariéru a ti, kteří se zapsali do programů postsekundárního vzdělávání (formát „Kolleg“), vstupují do oboru v úplně jiné životní fázi. Tito studenti postsekundárního vzdělávání jsou často považováni za cenný zdroj, protože do profese vnášejí větší životní zkušenosti, díky čemuž jsou zralejší, reflexivnější a odhodlanější. Největší potenciál však nakonec spočívá v celkovém přístupu zaměstnanců a jejich trvalé ochotě zapojit se do celoživotního učení. Kontinuální profesní rozvoj, práce s vlastní biografií (jako je reflexe vlastního dětství a formativních zážitků) a sebereflexe jsou nezbytné, protože pětiletý základní vzdělávací program nemůže pokrýt celou škálu oborových znalostí, jako jsou například znalosti týkající se autismu nebo jazykového vývoje.
FYZICKÉ PROSTŘEDÍ, MATERIÁLNÍ A PROSTOROVÉ PODMÍNKY	Fyzické a prostorové podmínky se mohou značně lišit a inkluzi buď výrazně omezovat, nebo naopak podporovat. Starší budovy bývají často nepřístupné kvůli chybějícím rampám nebo dveřím, které jsou příliš úzké pro děti pohybující se na vozíku. Malé skupinové místnosti zároveň nabízejí jen omezené možnosti pro děti, které potřebují klid nebo alternativní prostor, kam by se mohly uchýlit. Důsledkem je vysoká hladina hluku a stresu. Nové budovy, které byly pečlivě navrženy tak, aby zahrnovaly otevřené prostory, centrální prostory k setkávání (*marketplace*) nebo různé multifunkční místnosti, naopak nabízejí značnou flexibilitu a výrazně usnadňují pedagogickou práci. I bez rozpočtu na vysoce kvalitní materiály může být kreativita pedagogů cenným přínosem. Hodnotné inkluzivní vzdělávací prostředí lze vytvořit i s omezeným rozpočtem, například přeměnou nevyužívaných prostor k novému účelu, jako je přetvoření skladů na místa pro odpočinek, využíváním běžných či přírodních materiálů nebo záměrným začleněním zahrad a chodeb jako prostorů pro hru.
PROCESNÍ A INTERAKČNÍ ROVINA	Na úrovni procesů a interakcí je zřejmé, že pedagogové začleňují inkluzi do své každodenní práce. Naplňování potřeb všech dětí ve velkých a různorodých skupinách však představuje značnou výzvu.

Děti s poruchami chování nebo diagnostikovanou poruchou často vyžadují tolik pozornosti, že tišší děti mohou být přehlíženy nebo zanedbávány. Významnou výzvu pro pracovníky představují také nedostatečné jazykové dovednosti, nízká tolerance k frustraci a obtíže s regulací emocí, které jsou často zhoršovány nadměrným využíváním médií v domácím prostředí. Mnozí rodiče navíc postrádají základní rodičovské kompetence, takže s nimi pedagogové musí intenzivně pracovat. Tím se zkracuje čas, který by mohli věnovat dětem.

Jako nejúčinnější se zde jeví přístup založený na silných stránkách, při němž je každé dítě podporováno podle své aktuální vývojové fáze namísto zaměření na jeho nedostatky. Velmi pozitivní vliv mohou mít otevřené přístupy, možnost sebeurčení v každodenním životě, například flexibilní doba svačin, a podpora vycházející z potřeb dítěte. Inkluze je úspěšně realizována, pokud komunikace probíhá otevřeně a bez předsudků, kulturní rozmanitost je přijímána například prostřednictvím začleňování různých náboženských svátků a odborní pracovníci kreativně a flexibilně reagují na zájmy dětí.

Česká republika

Stručný popis vzorku

Český vzorek (dvě fokusní skupiny, n = 8) tvořilo sedm ředitelek a jeden ředitel mateřské školy z Prahy a menších měst mimo hlavní město. Vzorek byl záměrně sestaven tak, aby odrážel rozmanité institucionální, geografické a sociální kontexty.

Do výzkumu byly zapojeny mateřské školy ze sociálně znevýhodněných oblastí i oblastí bez sociálního znevýhodnění, včetně mateřských škol s vysokým podílem dětí z migračního prostředí a rozsáhlými zkušenostmi s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí vzorku byla rovněž mateřská škola ze sociálně znevýhodněné lokality, která představuje příklad dobré praxe v podpoře dětí romského původu.

Respondenti ve své roli ředitelek a ředitele mateřských škol nabídli pedagogický i manažerský pohled na učení založené na hře, inkluzi, spolupráci s rodinami, personální kapacity, podpůrná opatření a systémové překážky v českém předškolním vzdělávání.

STRUKTURÁLNÍ RÁMEC

Revidovaný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2025) je českými respondenty obecně vnímán pozitivně. Oceňují, že podporuje flexibilní, otevřený přístup zaměřený na dítě, který je v souladu s učením založeným na hře. Vzhledem k odložení jeho povinného zavedení na rok 2027 však účastníci zdůrazňovali, že mateřské školy budou potřebovat dostatečnou metodickou podporu,

aby mohly tuto kurikulární svobodu promítnout do každodenní praxe. Práce s otevřeným kurikulem může být pro některé pedagogy náročná, a proto mají tendenci spoléhat spíše na strukturovanější denní režim a podrobné pokyny.

Respondenti dále zdůrazňovali potřebu posílit v mateřských školách pohyb, učení venku a fyzickou aktivitu, zejména s cílem podpořit tělesný vývoj a správné držení těla dětí. Tato oblast nebyla vnímána jako nedostatek samotného kurikula, ale spíše jako praktická výzva při jeho zavádění, která vyžaduje výraznější metodickou a organizační podporu.

Klíčovou strukturální překážku představují personální obsazení a dostupnost podpory. Ačkoli mohou mít třídy v předškolních zařízeních až 24 dětí, automatický nárok na další podpůrný personál neexistuje. Od září 2026 budou mít naproti tomu automatický nárok na asistenta pedagoga pouze třídy prvního ročníku základních škol s alespoň 15 žáky. Mateřské školy musí i nadále spoléhat na individuální podpůrná opatření, místní kapacity a personální možnosti. Respondenti je proto ve srovnání se základními školami vnímali jako strukturálně znevýhodněné, zejména pokud jde o personální kapacity, inkluzi a administrativní zátěž.

Rostoucí administrativní zátěž, včetně tlaku spojeného s dokumentací a inspekcemi, byla popsána jako faktor omezující čas, který mohou učitelé věnovat přímé interakci s dětmi. Respondenti proto označili snížení počtu dětí ve třídách, lepší personální obsazení, výraznější metodickou podporu a omezení byrokracie za zásadní podmínky zvyšování kvality vzdělávání, inkluze a učení založeného na hře v českém předškolním vzdělávání.

INSTITUCIONÁLNÍ RÁMEC

Na institucionální úrovni je pro úspěch inkluzivního vzdělávání zásadní stabilní a dostatečné personální obsazení. Zapojení asistentů pedagoga a odborných pracovníků, jako jsou sociální pedagogové, logopedi a psychologové, je velmi přínosné. Sociální pedagogové například poskytují podporu při komunikaci se znevýhodněnými rodinami, překonávání jazykových bariér a podávání žádostí o finanční pomoc.

Významnou překážku představuje vysoká fluktuace zaměstnanců, ať už je způsobena skončením pracovních smluv na dobu určitou, stěhováním zaměstnanců, nebo návratem zaměstnankyň z mateřské dovolené, které již nesdílejí aktuální vzdělávací filozofii dané instituce. Vedení proto musí soustavně věnovat značné úsilí budování týmu.

Kvalitu fungování instituce se snaží zajistit omezováním administrativní zátěže a důvěrou v praktickou práci pedagogického sboru namísto podrobného písemného zaznamenávání veškerých činností.

ODBORNÁ KVALIFIKACE, DOVEDNOSTI A PROFESNÍ ROZVOJ

Kvalifikace zaměstnanců a jejich průběžný profesní rozvoj jsou pro kvalitu zařízení zásadní. Ačkoli mají mladí absolventi často dobré teoretické znalosti o vývoji dítěte, v praxi se potýkají s obtížemi při účinné podpoře volné hry – buď do ní nezasahují vůbec, nebo ji naopak příliš kontrolují.

Významným demotivujícím faktorem je nedostatečné platové ohodnocení. Učitelé mateřských škol jsou kvůli odlišnému zařazení v platových tabulkách českého veřejného sektoru strukturálně odměňováni hůře než učitelé základních škol. Mnoho dobře vyškolených pedagogů proto do tohoto povolání vůbec nevstoupí nebo přechází na základní školy. Je zapotřebí skutečný systém kariérního postupu, který by další vzdělávání a specializaci, například v oblasti umění nebo speciálních vzdělávacích potřeb, oceňoval finančně a současně otevíral možnosti profesního postupu. Učitelé jsou často zahlceni metodickými pokyny, proto je důležité, aby měli během pracovní doby prostor k diskusi s kolegy a společné reflexi obsahu dalšího vzdělávání.

FYZICKÉ PROSTŘEDÍ, MATERIÁLNÍ A PROSTOROVÉ PODMÍNKY

Fyzické a materiální prostředí hraje při volné hře klíčovou roli. Doporučuje se omezit počet hraček s předem danými tvary a namísto nich nabízet herní předměty či pomůcky umožňující rozmanité využití a přírodní materiály, například jednoduché kusy látky. Ty mnohem účinněji podněcují dětskou představivost a kreativitu. Herní předměty nebo pomůcky určené výhradně k jednomu konkrétnímu účelu mohou naopak potlačovat potenciál dítěte.

Mateřské školy mohou vytvořit dynamičtější prostředí vymezením klidných zón pro introvertní děti a prostorů pro intenzivnější fyzickou aktivitu. Důležité je také systematičtěji využívat venkovní prostředí ke vzdělávacím aktivitám, hře a objevování a současně podporovat děti v tom, aby znovu objevovaly možnosti kreativního využití přírodních materiálů. Pedagogové by měli projevit více odvahy také při svěřování skutečných nástrojů, například kladiv a pil, dětem a při jejich zapojování do experimentů.

PROCESNÍ A INTERAKČNÍ ROVINA

Volná, nestrukturovaná hra je nejdůležitějším prvkem vzdělávací práce na úrovni interakce, neboť je nezbytná pro vývoj dětí. Jednou z největších výzev je společenský tlak, zejména ze strany rodičů, kteří

požadují cílenou přípravu ve školním stylu, jako jsou kroužky nebo hodiny angličtiny, a kteří volnou hru mylně chápou pouze jako prostředek k „zaměstnání dětí“. Učitelé musí mít kompetence, aby se s těmito očekáváními sebevědomě vypořádali a hájili hodnotu hry. Ve vzdělávací teorii se často ozývá kritika toho, že konečný výsledek (např. při výtvarných činnostech) má stále přednost před oceněním tvůrčího procesu. Úspěšná interakce se vyznačuje tím, že učitelé děti pozorně pozorují, aby rozpoznali jejich potřeby, a zároveň jim dávají svobodu, aby si konflikty a situace řešily samy. Harmonická a inkluzivní volná hra vzniká, když se děti cítí sociálně a emocionálně v bezpečí.

Řecko

Stručný popis vzorku

Řecký vzorek (čtyři fokusní skupiny; N = 16) byl heterogenní a zahrnoval odborníky z obou částí řeckého systému předškolního vzdělávání a péče (ECEC). Mezi účastníky patřili vedoucí pracovníci či ředitelé zařízení péče o děti předškolního věku, ředitel odpovědný za všechna městská dětská centra na úrovni místní samosprávy, pedagogové pracující s dětmi mladšího předškolního věku (0–4 roky), učitelé mateřských škol (4–6 let) a odborník na speciální pedagogiku. Toto složení poskytuje vhled nejen do perspektivy vedení a organizace, ale také do každodenních zkušeností odborníků z praxe s inkluzí, učením založeným na hře a potřebami podpory v různých typech zařízení péče o děti předškolního věku.

Regionální zastoupení bylo mezi čtyři fokusní skupiny rozloženo téměř rovnoměrně. Řecký vzorek tvořily dvě skupiny vedoucích pracovníků a ředitelů a dvě skupiny odborníků z praxe. Všichni účastníci první fokusní skupiny pracovali ve velkém městě, zatímco vedoucí pracovníci ve druhé fokusní skupině působili až na jednu výjimku v malých městech. Toto geografické rozdělení se promítalo také do sociálního kontextu: všechna městská zařízení zastoupená v první skupině byla klasifikována jako sociálně neznevýhodněná, zatímco všechna zařízení z malých měst zastoupená ve druhé skupině byla považována za sociálně znevýhodněná.

Vzdělávací úroveň řeckých odborníků je mimořádně vysoká a vyznačuje se vysokou akademickou úrovní; drtivá většina z nich má magisterský titul, tři osoby mají bakalářský titul a jedna dokonce titul PhD. Délka odborné praxe byla různorodá a pohybovala se od 1,5 roku do 28 let. Druhá fokusní skupina, charakterizovaná sociálním znevýhodněním, však zahrnovala nápadně vysoký počet vedoucích pracovníků s relativně krátkou praxí, kratší než osm let.

STRUKTURÁLNÍ RÁMEC

Významným problémem strukturálního rámce je značná byrokratická zátěž. Zaměstnanci tráví mnoho času zpracováváním dokumentace prostřednictvím online platforem, plánováním a vyplňováním

podrobných zpráv a dalších dokumentů souvisejících s postupy podpory a hodnocení. Patří k nim také procesy zahrnující služby KEDASY (Centra pro hodnocení a poradenství pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami). Tyto povinnosti pracovníky odvádějí od pedagogické práce s dětmi. Zařízení se navíc nadále potýkají s nedostatečnými investicemi do infrastruktury. Účastníci uvedli, že v některých zařízeních kvůli omezeným finančním prostředkům občas nakupují základní vzdělávací materiály učitelé nebo rodiče.

Další významnou překážkou je vysoký počet dětí připadajících na jednoho pracovníka. Tento poměr se liší také mezi jednotlivými částmi rozděleného systému předškolní péče o děti. Ve veřejných mateřských školách může mít jeden učitel na starosti až 25 dětí. Účastníci zároveň uvedli, že v některých soukromých centrech péče o děti nejsou stanovené poměry počtu pracovníků k počtu dětí vždy dodržovány; například na jednoho pracovníka může připadat 16 batolat. Podle účastníků by menší skupiny tvořené 10–15 dětmi lépe podporovaly vysoce kvalitní pedagogickou praxi.

V oblasti kurikula existuje zřetelný rozdíl. Mateřské školy musí dodržovat vysoce strukturované programy, například „Skills Workshops“, které jsou někdy vnímány jako odtržené od praktické reality. Naproti tomu v centrech denní péče o mladší děti může absence národního rámce pedagogického kurikula vést k výrazným rozdílům v pedagogických přístupech jednotlivých zařízení. Zavádění skutečné inkluze navíc brzdí nedostatek specializovaného podpůrného personálu způsobený značnými prodlevami při jeho náboru.

INSTITUCIONÁLNÍ RÁMEC

Na institucionální úrovni je během běžné pracovní doby značný nedostatek času na společné plánování, reflexi a týmové porady. Kontinuální pedagogickou práci ztěžuje také skutečnost, že suplující učitelé často musí každý rok měnit zařízení, což znamená, že zavedené struktury a vazby s kolegy i dětmi se neustále přerušují. Externí odborníci, jako jsou psychologové nebo sociální pracovníci, kteří by pro inkluzi byli skutečně nepostradatelní, navštěvují zařízení často jen jednou týdně. Účastníci uvedli, že externí odborníci mají často omezené možnosti pracovat přímo po boku učitelů ve třídách. Vedoucí zařízení rovněž uvádějí, že jsou natolik zatíženi administrativními úkoly, že jim chybí čas na to, aby pečlivě vedli a podporovali své pedagogické týmy v jejich každodenní praxi.

ODBORNÁ KVALIFIKACE,

Ačkoli mají řečtí odborníci v oblasti předškolního vzdělávání a péče (ECEC) obecně vysokou úroveň akademické kvalifikace, účastníci

DOVEDNOSTI A PROFESNÍ ROZVOJ	uvedli, že počáteční vysokoškolské vzdělání je ne vždy dostatečně připravuje na složité každodenní výzvy. Týká se to zejména práce s dětmi s poruchou autistického spektra, ADHD nebo tělesným postižením, mezikulturní komunikace a inkluzivní praxe založené na hře. Další vzdělávání v oblasti inkluzivního či mezikulturního vzdělávání často není systematicky začleněno do fungování institucí, bývá dostupné pouze stálým zaměstnancům a inkluzí se často zabývá pouze v abstraktní teoretické rovině. Mnozí odborníci proto uvedli, že si musí další možnosti profesního rozvoje vyhledávat samostatně a semináře hradit z vlastních prostředků. V každodenním životě školy se rovněž často projevuje rozpor mezi akademickou teorií týmové práce a reálnými možnostmi jejího uplatňování. Úspěšná pedagogická spolupráce do značné míry závisí na osobnostech zúčastněných jednotlivců a často selhává kvůli zakořeněným názorům, nedostatečné sebereflexi nebo konfliktům mezi vedoucím učitelem a integračními asistenty.
FYZICKÉ PROSTŘEDÍ, MATERIÁLNÍ A PROSTOROVÉ PODMÍNKY	Účastníci označili fyzické a infrastrukturní podmínky za hlavní překážku zavádění inkluzivního učení založeného na hře. Uvedli, že řada budov je stará a nepřístupná a postrádá prvky, jako jsou rampy a toalety přizpůsobené osobám se zdravotním postižením. Některé budovy jsou dokonce nebezpečné (např. velké prosklené fasády proto musejí být zatarasovány nábytkem). Také venkovní prostory jsou často nedostatečné. Podle účastníků nemají některá zařízení vlastní hřiště, takže děti musejí zůstávat uvnitř až osm hodin denně. Jiná sdílejí hřiště se základními školami. Kvůli velkému počtu starších žáků je pak pobyt dětí venku téměř nemožný, zejména v případě dětí procházejících krizovými stavy nebo zažívajících smyslové přetížení, například dětí s poruchou autistického spektra. Kvalifikovaní pracovníci zdůrazňují, že smyslové zážitky s přírodními materiály ve venkovním prostředí, například s půdou, vodou nebo listím, mají na děti mimořádně uklidňující účinek. Realizaci těchto aktivit však často brání pokyny vedení, jejichž cílem je zabránit znečištění vnitřních prostor. Kvůli nedostatku vzdělávacích materiálů se učitelé často spoléhají na recyklované předměty a vlastnoručně vyrobené hry, aby dětem učební obsah názorně zprostředkovali.
PROCESNÍ A INTERAKČNÍ ROVINA	Na úrovni interakcí je volná, smyslová a zážitková hra považována za nejúčinnější inkluzivní metodu, protože přirozeně překonává jazykové bariéry a vývojové rozdíly a umožňuje rovnocennou účast všech dětí.

Na začátku školního roku učitelé cíleně využívají řízené hry, aby dětem představili způsoby sociální interakce a vzájemného respektu, než jim umožní zapojit se do volné hry.

Významným problémem v každodenních interakcích je nedostatek systematické jazykové podpory. Podle účastníků může její nedostatečné zajištění u některých dětí zvyšovat riziko sociální segregace. Účastníci rovněž vyjádřili obavy, že bez odpovídající podpory mohou tyto rané jazykové obtíže přetrvávat také v primárním vzdělávání.

Obtížná může být rovněž spolupráce s rodiči. Účastníci vnímali, že někteří řečtí rodiče i rodiče s migrační zkušeností někdy projevují nedostatečný zájem o školní rituály a sociální význam hry a soustředí se především na kognitivní předpoklady, například na schopnost dítěte napsat své jméno. Jazykové bariéry v komunikaci s rodiči z migračního prostředí navíc výrazně komplikují i nejjednodušší organizační komunikaci.

Navzdory těmto výzvám se pedagogové snaží vytvářet bezpečnou atmosféru prostřednictvím empatie, hudby a specifických přechodových rituálů, například s využitím maňáska, v nichž mohou děti zastávat aktivní a samostatnou roli. Tato zjištění naznačují, že řečtí odborníci v oblasti předškolního vzdělávání a péče využívají navzdory strukturálním omezením vztahové, kreativní a nenákladné pedagogické strategie podporující inkluzi. Současně dokládají jejich silné odhodlání zachovávat pedagogické postupy zaměřené na dítě a inkluzivní přístup i přes existující strukturální omezení.

Norsko

Stručný popis vzorku

Norský vzorek (dvě fokusní skupiny, n = 11) byl vysoce homogenní. Všichni účastníci působili jako vedoucí pracovníci zařízení péče o děti. Vzorek byl převážně městský, s omezeným zastoupením menších měst a venkovských obcí. Sociální kontext zařízení byl různorodý: některá zařízení působila v sociálně znevýhodněných oblastech, jiná nikoli.

Z hlediska personální struktury měli vedoucí pracovníci a pedagogičtí vedoucí převážně formální vysokoškolskou kvalifikaci, konkrétně vysokoškolské vzdělání v oboru péče o děti. Norská centra péče o děti však zaměstnávají také pracovníky v oblasti péče o děti a mládež s odbornou kvalifikací a asistenty bez specializovaného vysokoškolského vzdělání.

Další důležitou charakteristikou této skupiny byla dlouhá odborná praxe účastníků. V norském vzorku nebyli zastoupeni odborníci na počátku kariéry: všichni účastníci měli v dané oblasti alespoň devět let praxe a většina z nich disponovala praxí v délce 15 až 30 let.

STRUKTURÁLNÍ RÁMEC

Rámcový vzdělávací plán poskytuje společný národní rámec pro hodnoty, obsah a úkoly, zároveň však ponechává značný prostor pro místní interpretaci a sám o sobě nezaručuje stejnou kvalitu implementace. Tvoří základ ročních plánů jednotlivých zařízení a zakotvuje důležité hodnoty. Někteří vedoucí pracovníci jej však považují za příliš teoretický a vágní a upozorňují, že nabízí příliš málo konkrétních nástrojů využitelných v každodenní praxi. Uplatňování těchto pokynů proto do značné míry závisí na vedení jednotlivých zařízení.

Další významnou strukturální výzvu představuje financování. Vzhledem k výrazným rozdílům ve výši dotací poskytovaných místními samosprávami kvalita péče často závisí na objemu finančních prostředků, které má dané zařízení k dispozici. To ovlivňuje například možnost financovat zastupující personál v případě nemoci. Účastníci rovněž zmínili snahu zvýšit podíl kvalifikovaných učitelů. Národní regulace je však formálně vyjádřena spíše normou týkající se počtu pedagogů než obecným cílem dosáhnout 60% podílu kvalifikovaných zaměstnanců.

INSTITUCIONÁLNÍ RÁMEC

Na institucionální úrovni se předškolní zařízení potýkají s výrazným nedostatkem personálu a vysokou mírou pracovní neschopnosti. Vedoucí pracovníci uvedli, že praktické a administrativní úkoly omezují čas, který lze věnovat soustavné pedagogické interakci s dětmi. Každodenní rutiny, jako jsou stravování, oblékání a úklid, přitom mohou mít při dostatečném personálním obsazení také pedagogickou hodnotu a nemusejí pracovníky pouze odvádět od interakce s dětmi. Rostoucí zátěž spojená s dokumentací, zejména v případech ochrany dětí nebo u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, odčerpává cenné zdroje, které následně chybějí pro obecné plánování.

Nedostatek personálu je kompenzován využíváním zastupujících pracovníků. Tento postup je však vnímán kriticky, protože tito pracovníci nejsou dostatečně obeznámeni s pedagogickými přístupy ani s dětmi. Někteří vedoucí pracovníci uvedli, že nedostatečná znalost norštiny a omezené pedagogické komunikační kompetence zastupujících pracovníků mohou ohrozit inkluzi a kvalitu interakcí.

Současně je zdůrazňováno, že kvalitní organizační a pedagogické nastavení pomáhá zabránit tomu, aby zařízení přešlo do režimu pouhého „hašení požárů“, tedy krizového řízení, a to i ve dnech s vysokou absencí personálu z důvodu nemoci. Významnou úlevu by představovalo dodatečné financování, které by umožnilo zvýšit počet zaměstnanců v jednotlivých odděleních o 50 %.

ODBORNÁ KVALIFIKACE, DOVEDNOSTI A PROFESNÍ ROZVOJ

Odborná kvalifikace a profesní rozvoj zaměstnanců jsou považovány za klíčové faktory zajišťování kvality. Podle účastníků mohou být čerství absolventi lépe připraveni na pedagogickou práci zaměřenou na děti než na vedení pracovních týmů, řízení spolupráce s rodiči a uplatňování odborné autority ve složitých každodenních situacích. Ačkoli mají mnozí pracovníci na počátku kariéry dobré teoretické znalosti, často jim chybí sebedůvěra potřebná k převzetí skutečné vedoucí role nebo k určování směru práce skupiny.

Vedoucí pracovníci proto zdůrazňují význam cíleného dalšího vzdělávání, například využívání národních metodických materiálů a vzdělávacích balíčků od ředitelství Udir, společně s místním rozvojem kompetencí v oblasti péče o děti. Zaměstnance rovněž povzbuzují k soustavnému rozvíjení dovedností prostřednictvím studia odborné literatury, a tím k posilování profesionality jejich role. Profesní rozvoj je nejúčinnější, pokud se celý tým učí a rozvíjí společně. Tlak každodenního provozu však často ponechává jen málo času na plánování a reflexi. Zejména vedoucí pracovníci proto musejí další vzdělávání vyžadovat a zajistit, aby na ně byl vyhrazen dostatek času.

FYZICKÉ PROSTŘEDÍ, MATERIÁLNÍ A PROSTOROVÉ PODMÍNKY

Fyzické prostředí pro učení, včetně prostorových a materiálních podmínek, má pro dětskou hru zásadní význam. Promyšlené prostorové uspořádání může přispívat ke zklidnění skupin a podporovat rozvoj jazykových a herních dovedností dětí. Nezáleží přitom pouze na drahých, hotových hračkách. „Nedefinované“ herní materiály z přírody, například dřevěná prkna, trubky a klacky, často podněcují dětskou představivost mnohem více než vysoce strukturované hračky. Kombinace strukturovaných a nestrukturovaných materiálů je zásadní pro účinné zapojení všech dětí.

I když budovy nebo venkovní prostory a vybavení nejsou v nejlepším stavu, lze vytvořit vynikající prostředí pro hru kreativním a inkluzivním využitím okolí a přilehlých přírodních oblastí. Fyzické prostředí by rovněž mělo odpovídat věku dětí a být průběžně přizpůsobováno jejich aktuálním zájmům.

PROCES A ÚROVEŇ INTERAKCE	V oblasti interakcí stojí v centru pozornosti aktivní a vztahově orientovaná role dospělých. Kvalifikovaní pedagogové by měli dětem sloužit jako vzory, pozorně sledovat a podporovat jejich hru, aniž by nad ní přebírali přímou kontrolu. Příliš dominantní vedení ze strany dospělých může naopak omezovat příležitosti dětí k interakci s vrstevníky a samostatnému jednání. Někteří vedoucí pracovníci vnímali, že stále více dětí potřebuje podporu dospělých, aby se dokázaly zapojit do hry s vrstevníky a ve hře setrvat. Tento vývoj spojovali se změnami v domácím prostředí, využíváním médií a sociálními zkušenostmi dětí.

Rozhovory se zainteresovanými stranami z řad tvůrců politik

Bylo uskutečněno devět polostrukturovaných rozhovorů s aktéry vzdělávací politiky na místní, regionální a národní úrovni (AT: n = 3; CZ: n = 2; GR: n = 2; NO: n = 2). Cílem bylo analyzovat politické a systémové rámce inkluzivního učení založeného na hře v ECEC. Víceúrovňový přístup umožnil identifikovat konkrétní potřeby, omezení zdrojů a překážky implementace na rozhraní legislativy, veřejné správy a praxe.

Data byla analyzována metodou kvalitativní obsahové analýzy podle Mayringa (2010) s využitím deduktivně-induktivní tvorby kategorií. Výchozí deduktivní rámec projektu PLEOS vycházel z existujících teoretických konceptů a následně byl zpřesněn a doplněn kategoriemi vytvořenými na základě empirických dat. Za účelem ověření spolehlivosti byly dva rozhovory nejprve nezávisle kódovány dvěma různými kodéry. Počáteční shoda mezi kodéry činila 68 %; tento údaj sloužil ke kalibraci a zpřesnění kódovacího rámce, nikoli jako konečný ukazatel spolehlivosti. Po projednání rozdílů a dosažení shody zakódoval zbývající data jeden kodér. Při syntéze a shrnování výsledků byly využity nástroje umělé inteligence. Výzkumný tým však všechny takto vytvořené souhrny následně manuálně ověřil z hlediska obsahové a kontextové přesnosti.

Rakousko

INKLUZE A PARTICIPACE	Základním cílem je, aby byla všechna veřejná předškolní zařízení otevřena všem dětem bez ohledu na jejich osobní situaci či případné zdravotní postižení. Předškolní pedagogové děti zpravidla přijímají vstřícně, současně je však třeba připustit, že ne každé předškolní zařízení je ideální pro každé dítě. Úspěšnou strategií uplatňovanou v poslední době je úzká spolupráce se specializovanými organizacemi, jejímž cílem je poskytovat dětem a rodičům dodatečnou podporu přímo v těchto zařízeních a v rámci dostupných rozpočtových možností. Osvědčeným praktickým

příkladem je využívání mobilních psychologických týmů, které děti pozorují a poskytují odborně podloženou zpětnou vazbu.

Další strategií, kterou se vláda snaží prosazovat, je zavádění nových vzdělávacích programů, například standardního bakalářského studijního programu „Elementarpädagogik“ (kvalifikuje pro práci s dětmi ve věku 0 až 6 let) a univerzitních kurzů „Elementar+“ či „ElementarPro“. Tyto programy budou klást výrazný důraz také na rozvíjení inkluzivního přístupu u budoucích pedagogů.

Práce s dětmi, které vykazují obtíže v chování, představuje značnou výzvu. Pokud děti ohrožují sebe nebo ostatní, mohou být z programu vyloučeny. To může vést k narušování vztahů a opakovanému střídání předškolního zařízení až do nástupu do povinného předškolního roku. Aby se tomu předešlo, měl by být před případným vyloučením dítěte uplatněn postupný plán. Významný potenciál ke změně spočívá v poskytování větší podpory dětem bez formální diagnózy, aby nevypadly ze systému podpory. Další potenciál představuje podpora nadaných dětí prostřednictvím doplňkových opatření.

VZDĚLÁVACÍ PLÁN A POLITIKA

Z hlediska politiky vymezuje průběžně aktualizované národní kurikulum předškolní vzdělávání jako samostatný sektor a klade zvláštní důraz na inkluzi a hru. V některých štýrských zařízeních již fungují podpůrná opatření a iniciativy, například opatření vycházející ze zákona o osobách se zdravotním postižením a program „KISA“ zaměřený na sociální práci v předškolních zařízeních, které zmírňují zátěž rodičů.

Dalším aspektem současné politiky je zajištění plynulého přechodu z předškolního do primárního vzdělávání. Přispívají k němu povinný rok předškolního vzdělávání, dohoda podle § 15a a zjednodušená výměna údajů. Cílem všech těchto opatření je zajistit spravedlivý start. Současný systém však vykazuje významnou mezeru v podpoře „třetí skupiny“ dětí. Tyto děti nemají diagnostikované postižení ani primární jazykové deficity, vykazují však výrazné obtíže v chování, například v důsledku nadměrné konzumace médií. V současnosti nemá tato skupina k dispozici žádný vhodný systém podpory.

Inkluzi může dále bránit současné rozdělení odpovědností, s nímž souvisejí právní a finanční omezení znemožňující překrývání kompetencí jednotlivých vládních orgánů. Aby byly stávající systémy připraveny také na budoucí výzvy, je třeba je průběžně přezkoumávat, reformovat těžkopádná opatření a klást větší důraz na oblasti, jako je demokratický rozvoj. Realistické naplňování politických cílů vždy

vyžaduje účinnou koordinaci a strukturované plány tvořené postupnými kroky.

Vláda si je rovněž velmi dobře vědoma své odpovědnosti za vzdělávání nových generací pedagogů v předškolním vzdělávání. Udržuje proto kontakt se spolkovými zeměmi a dalšími relevantními zainteresovanými stranami ohledně nejvhodnějších způsobů zavádění inkluzivních postupů do praxe. Současně aktivně podporuje kvalitativní zlepšování počátečního i dalšího vzdělávání se zaměřením na inkluzi.

KVALIFIKACE A KOMPETENCE

Navzdory kvalitnímu vzdělání mají pedagogové často potíže zvládat složité a rychle se měnící výzvy, s nimiž se setkávají v každodenní praxi. Za účelem stabilizace situace bývají nyní do zařízení přizváni psychologové a pracovníci ochrany dětí. Jejich úkolem je posilovat odolnost pedagogického personálu a podporovat jej při řešení případů fyzické agrese ze strany dětí.

Na úrovni vedení existují úspěšné programy, například „talent pool“, v jehož rámci jsou mladí kolegové podporováni externími společnostmi, jako je Deloitte, s cílem vytvořit jim podpůrnou síť ještě před převzetím vedoucí role. Na prvních 18 měsíců jsou rovněž plánována strukturovaná hodnocení a poskytování zpětné vazby, která mají mladým pracovníkům zajistit stabilitu. Mnozí však mají pocit, že podpora poskytovaná během prvního roku zaměstnání je příliš sporadická. Zároveň se ukazuje, že pro zajištění vysoké kvality předškolního vzdělávání je společné porozumění mezi pedagogy stejně nezbytné jako absolvování vhodně zaměřeného kvalifikačního vzdělávání.

Nadále přetrvává značná potřeba specializovaného dalšího vzdělávání a profesního rozvoje, zejména v oblastech inkluze, řešení problémového chování, překonávání jazykových bariér a spolupráce s rodiči. Uznává se rovněž, že mezioborové i oborově specifické kompetence by měly být rozvíjeny prostřednictvím formálního vysokoškolského vzdělávání, aby byli odborníci lépe připraveni zvládat složité situace, které mohou v jejich každodenní práci nastat.

Mezi nejdůležitější oblasti zmiňované v souvislosti s rozvojem vysokých vzdělávacích standardů pro nové i zkušené pedagogy patří základy pedagogiky a didaktiky, přípravná fáze pod odborným dohledem s možností dalšího prohloubení, příprava na multiprofesní spolupráci a spolupráci s rodiči a začlenění inkluze, rozmanitosti a individualizované podpory. Velký význam má také podpora přechodu

z přípravy do praxe prostřednictvím silnějších systémů mentoringu a poradenství.

PROSTŘEDÍ A ZDROJE

Stabilní personální struktura a vhodné fyzické prostředí jsou pro úspěšnou inkluzi zásadní. Zatímco nové budovy často poskytují ideální podmínky pro inkluzi a spravedlivé příležitosti, starší budovy, z nichž některé jsou až 60 let staré, vyžadují značnou míru kreativity, personálního plánování a koordinace, aby bylo možné tyto podmínky zajistit. Ve venkovských oblastech jsou ceny nemovitostí za metr čtvereční často natolik nízké, že umožňují vytvářet prostornější zázemí.

Jako úspěšný přístup se ukazuje posuzování uspořádání místností z perspektivy dětí ve spolupráci s personálem. I jednoduché, avšak účinné úpravy, například přesunutí objemného nábytku nebo vytvoření dobře viditelných relaxačních (klidových) koutků, mohou výrazně podpořit dětskou hru.

Významným posunem by bylo upuštění od striktních pokynů, jako je například přesně stanovený počet 22 dětí ve skupině. Při přidělování zdrojů by se místo toho mělo zohledňovat, jaké systémy a kapacity jsou potřebné k podpoře dětí v daném prostředí. V materiálech navíc často chybí diferencovaný přístup k odlišným životním podmínkám v městských a venkovských oblastech.

SPOLUPRÁCE

Účinná spolupráce napříč všemi sektory je zásadní. Průběžná komunikace mezi veřejnými i soukromými organizacemi je nezbytná pro hledání vhodných řešení pro děti, které mají potíže se začleněním do konkrétní skupiny.

Obzvláště citlivou oblast představuje spolupráce s rodiči. Konflikty často vycházejí z odlišných kulturních přístupů k výchově dětí nebo z náboženských výhrad, například pokud rodiče trvají na tom, že si jejich dítě nemá hrát s dětmi jiného vyznání. Poskytování tlumočnických služeb a jazykové podpory se ukázalo jako mimořádně účinný způsob posilování schopnosti pedagogů navazovat kontakt s rodiči.

Do budoucna nesmíme ztrácet ze zřetele ani velmi malé děti (mladší jednoho roku). V této souvislosti je třeba mnohem více zdůrazňovat propojení mezi rodinami, vzdělávacími institucemi a dalšími podpůrnými systémy.

VÝZKUM A DATA

Vědecké poznatky představují ústřední pilíř předškolního vzdělávání. Výzkumně podložené materiály, například k tématům adaptace nebo plánování stravování, sdílíme s kolegy v oboru prostřednictvím platforem, jako jsou ElementarPro a Elementar+. Udržujeme rovněž

úzké vazby na výzkumné instituce, univerzity a pedagogické fakulty. Aktuální odborná literatura, převážně v němčině, je hojně využívána také při úpravách podpory hry, a to z prostorového i obsahového hlediska.

Zkušenosti ukazují, že plánování založené na důkazech je nejúčinnější tehdy, když odborníci objevují jeho přínosy prostřednictvím pozitivních vzorů, nikoli když jsou jim shora vnucovány striktní pokyny. Okamžité zavádění významných politických rozhodnutí, jako je Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, však může personál v praxi rychle přetížit.

V současnosti chybí fundovaný přehled o tom, jak je inkluze strukturálně realizována v jednotlivých rakouských spolkových zemích, protože uplatňované přístupy nejsou obecně známé ani snadno srovnatelné. Doporučuje se proto širší sdílení příkladů osvědčených postupů z mezinárodního prostředí a převedení plánovaných reforem do konkrétních, proveditelných a postupných plánů, které umožní přijímat fundovaná politická rozhodnutí.

Velmi žádoucím opatřením je navázání vztahu založeného na výzkumu mezi vysokoškolskými institucemi a vládními aktéry. Pro další rozvoj sektoru předškolního vzdělávání a péče (ECEC) by byla obzvláště přínosná práce se stávajícími politickými nástroji zaměřená na získávání výsledků týkajících se konkrétních cílových skupin a na jejich transparentní a stručnou prezentaci.

Česká republika

INKLUZE A PARTICIPACE

Pojem inkluze je stále častěji chápán jako vzdělávání pro všechny děti, tedy nejen pro děti se zdravotním postižením, ale také pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami, zdravotními omezeními, nadáním, odlišným mateřským jazykem nebo dočasnou potřebou sociální podpory. V českých mateřských školách je podpora poskytována především asistenty pedagoga v rámci systému podpůrných opatření. V poslední době se jako důležitá profesní role prosazují také sociální pedagogové, zejména v zařízeních pracujících s dětmi ze sociálně znevýhodněného, kulturně či jazykově rozmanitého prostředí.

V diskusích o možném směřování českých podpůrných služeb se objevuje model inspirovaný Finskem, v němž není podpůrný personál trvale přiřazen k jedné třídě, ale flexibilně se pohybuje mezi jednotlivými třídami. V kontextu současné české reformy se tento

princip promítá především do základního školství, zejména prostřednictvím parametrizace asistentů pedagoga v prvních ročnících základních škol od září 2026 a nového rámce financování školních psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pedagogů na základních školách. Tento model by proto neměl být prezentován jako opatření, které již bylo zavedeno v předškolním vzdělávání.

V českých mateřských školách podpora nadále závisí především na asistentech pedagoga poskytovaných v rámci podpůrných opatření, na místních personálních kapacitách a v některých kontextech také na nově se prosazujících profesních rolích, jako jsou sociální pedagogové. Předškolní vzdělávání pokládá základy pro celý život dítěte a podporuje rozvoj jeho schopnosti vyrovnávat se s individuálními omezeními či „mezerami“ v těchto základech, aby mohlo v budoucnu uspět.

VZDĚLÁVACÍ PLÁN A POLITIKA

Ačkoli Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) představuje v českém předškolním vzdělávání oporu pro profesionalizaci péče o děti předškolního věku, kritici tvrdí, že současné pokyny jsou příliš formální a připomínají právní texty. Namísto nich by se měly využívat dynamičtější formáty, například krátká videa, která by učitelům pomohla názorně si představit vzdělávací koncepce a inkluzi.

Hra představuje nejdůležitější pedagogický nástroj a její význam je hluboce zakotven v povědomí učitelů. Ve věkově smíšených skupinách je volná a spontánní hra pro děti zásadní formou učení a neměla by ustupovat nadměrnému množství aktivit vedených učiteli.

Na politické úrovni došlo k výraznému omezení počtu odkladů nástupu do školy a ke zpřísnění podmínek pro jejich udělování. V prvních letech školní docházky je cílem snížit tlak na výkon a více se zaměřit na individualizaci. Zvažuje se také sloučení správy předškolních zařízení a základních škol, které by umožnilo sdílet odborný personál, například psychology.

KVALIFIKACE A KOMPETENCE

Klíčovým principem je pedagogická přítomnost: učitelé by měli působit spíše jako facilitátoři než usilovat o úplnou kontrolu. V oblasti vzdělávání však přetrvává mezera. Ačkoli středoškolská příprava učitelů pro předškolní vzdělávání poskytuje značné množství praktických zkušeností, respondenti naznačili, že může zároveň reprodukovat tradičnější pojetí vzdělávání, které klade větší důraz na udržování kontroly nad dětmi a třídními rutinami než na podporu autonomní hry, objevování a rozhodování dětí.

Objevují se také návrhy, aby ředitelé mateřských škol měli alespoň bakalářský titul, tento požadavek však dosud nebyl z finančních důvodů zaveden. Dalším významným cílem je zajistit asistentům pedagoga komplexní vzdělávání zaměřené na speciálněpedagogickou podporu dětí a na přístupy ke vzdělávání založené na hře, aby jejich role zahrnovala aktivní a profesionální podporu dětí.

Pedagogické pozorování bylo identifikováno jako základní profesní dovednost, která učitelům a asistentům pedagoga umožňuje porozumět chování dětí, správně interpretovat situace ve třídě a reagovat na individuální potřeby dětí. Respondenti rovněž zdůraznili, že učitelé v mateřských školách by měli být podporováni v rozvoji profesní sebedůvěry a silnějšího vědomí hodnoty své práce, zejména prostřednictvím uznání vzdělávacího významu předškolního vzdělávání a dětské hry.

PROSTŘEDÍ A ZDROJE

Uspořádání fyzického prostoru významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Učitelům se doporučuje předcházet smyslovému přetížení tím, že se vyhnou vizuálnímu nepořádku, například příliš pestrým šablonám umístěným na oknech nebo neuspořádaně vystaveným materiálům. Materiály by měly být uloženy ve skříních a postupně z nich vyjímány jako „poklady“, nikoli chaoticky vystavovány.

Zahrady a venkovní prostory představují cenná prostředí pro učení, v nichž si děti mohou hrát s přírodními prvky, například s půdou, a zapojovat se do kreativní hry. Inkluzivní prostorové uspořádání umožňuje prostřednictvím vymezení odlišných zón realizovat cílené stavební projekty nebo vytvářet klidová místa.

Respondenti kritizovali skutečnost, že prostory mateřských škol jsou často navrhovány a regulovány způsobem, který upřednostňuje hygienu, bezpečnost a standardizaci před pedagogickou flexibilitou. Podle jejich názoru to může omezovat kreativní využívání vnitřních i venkovních prostor a snižovat příležitosti k více objevitelským, neuspořádaným formám hry nebo k formám hry založeným na přírodě. Do protikladu k tomuto přístupu stavěli flexibilnější uspořádání, s nímž se lze setkat například v lesních mateřských školách, kde jsou učení venku a kontakt s přírodou ústředními součástmi pedagogické koncepce. Prostorové problémy lze řešit také promyšleným architektonickým uspořádáním, například centrálně umístěnými oddělenými toaletami, které umožňují vytvořit více prostoru pro hru ve skupinových místnostech.

SPOLUPRÁCE

Podle respondentů by bylo možné zdroje využívat efektivněji prostřednictvím užší spolupráce nebo společné správy mateřských a základních škol, zejména pokud takové uspořádání umožňuje sdílet služby odborníků, jako jsou školní psychologové, speciální pedagogové nebo sociální pedagogové. Tato organizační opatření však musí být doprovázena jasnými mechanismy financování a dostatečnou personální kapacitou.

Respondenti rovněž zdůraznili význam úzké spolupráce mezi univerzitami a partnerskými mateřskými školami v oblasti vzdělávání učitelů, aby budoucí učitelé mateřských škol během své odborné přípravy získávali systematické praktické vedení, mentoring a konstruktivní zpětnou vazbu. Programy profesního rozvoje podporované Národním pedagogickým institutem sdružují učitele mateřských a základních škol ke společnému vzdělávání v klíčových tématech, jako jsou formativní hodnocení, vzdělávací strategie a komunikace s rodiči.

Interdisciplinární spolupráce je považována za důležitou také při úpravách venkovních prostor, například když vzdělávací instituce, architekti a nadace společně plánují zahrady mateřských škol orientované na přírodu.

VÝZKUM A DATA

Respondenti poukazovali na nedostatek systematického výzkumu, analytické zpětné vazby a tvorby politik založené na důkazech v českém systému předškolního vzdělávání a péče. Ačkoli státní instituce shromažďují rozsáhlé administrativní a statistické údaje, například o kapacitách, docházce a dětech využívajících podpůrná opatření, nejsou tyto údaje vždy dostupné v podobě, která by umožňovala hlubší koncepční analýzu, hodnocení praxe nebo rozhodování založené na důkazech.

Respondenti proto zdůrazňovali potřebu silnějšího propojení sběru dat, výzkumu, tvorby politik a praktické zpětné vazby poskytované školám. Významnou úlohu by v této oblasti mohly sehrát univerzity: studenti magisterských a doktorských studijních programů by mohli zpracovávat a syntetizovat tyto rozsáhlé soubory dat a na jejich základě vytvářet příklady osvědčených postupů, které by mohly obohatit vzdělávací systém.

Univerzity a mezinárodní iniciativy, například iniciativy OECD, by navíc měly pomáhat začleňovat nové trendy do přípravy učitelů a řešit mezery ve výzkumu skutečných kompetencí učitelů. Zapotřebí jsou rovněž srozumitelné příručky, které by učitelům pomohly porozumět

abstraktním vědeckým pojmům, jako jsou digitální kompetence nebo teorie hry a její pedagogické pojetí, a vztáhnout je ke své každodenní praxi.

Řecko

INKLUZE A PARTICIPACE

Řecký vzorek zahrnoval dva aktéry působící na národní úrovni. Kvalitativní zjištění uvedená v této části vycházejí z výpovědí obou účastníků a poskytují klíčové poznatky o strukturálních rozměrech řeckého systému.

Jedním z názorných příkladů inkluzivní praxe, který vyplynul z rozhovorů, je využívání loutek na ruku, například třídních maskotů nebo loutek představujících různé postavy. Jejich využívání bylo vnímáno jako způsob podpory účasti dětí. Tyto pomůcky podporují stabilní emocionální atmosféru, pomáhají dětem překonávat jazykové a vývojové bariéry a současně povzbuzují k účasti děti, které by jinak váhaly, protože při hře s loutkou neexistuje „správné“ ani „špatné“. Podle účastníků děti často projevují vysokou míru zapojení, i když se nevyjadřují slovně. Prostřednictvím loutek představujících různé postavy lze v bezpečném prostředí diskutovat také o složitých sociálních otázkách a diskriminaci.

Hra dětem obecně poskytuje příležitost porozumět různým skutečnostem a přehrávat si události, čímž umožňuje rovnocennou účast dětem z různých sociokulturních prostředí nebo dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Účastníci rovněž zdůraznili potřebu kvalitativních ukazatelů, které by dokázaly zachytit smysluplnou účast, interakci a komunikaci, namísto toho, aby se hodnocení opíralo výhradně o fyzickou přítomnost dětí při aktivitách.

VZDĚLÁVACÍ PLÁN A POLITIKA

Kurikulum a konkrétní pokyny pro učitele kladou důraz na učení založené na hře a vymezují je jako primární prostředek vzdělávání a inkluze. Kurikulum označuje emoční stabilitu a zapojení dětí za důležité ukazatele. Nové kurikulum pro mateřské školy je založeno na třech pilířích: diferencovaném vzdělávání, kulturně citlivé pedagogice a společném vzdělávání dětí se zdravotním postižením i bez něj. Takto koncipované kurikulum poskytuje důležitý politický a pedagogický základ pro inkluzivní učení založené na hře.

Hlavní výzvou tedy není absence relevantních kurikulárních principů, ale jejich důsledné promítnutí do každodenní praxe prostřednictvím dostatečných zdrojů, školení, odborné podpory a sjednocené odborné terminologie. V praxi však naplňování těchto cílů často naráží na

nedostatek zdrojů a přetrvávající mylné představy o pedagogice. Patří mezi ně například rozšířená domněnka, že scénáře pro hru omezují volnou hru nebo že inkluze je výhradní odpovědností učitelů specializovaných na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Chybějí rovněž společná terminologie a jasné pokyny vymezující, co „inkluzivní hra“ skutečně znamená v každodenní praxi. To poukazuje na potřebu účinněji převádět principy kurikula do praxe. Sociální dovednosti a pocit sounáležitosti by současně měly být do kurikula začleněny jako jasné ukazatele.

KVALIFIKACE A KOMPETENCE

Aktivně je podporováno vzdělávání pedagogických poradců, kteří působí jako multiplikátoři a šíří koncepci učení založeného na hře, zejména v rámci přípravy učitelů. Profesní rozvoj je podporován také prostřednictvím individuálního hodnocení a vzájemné výměny zkušeností v rámci profesních učících se komunit a učitelských sítí. Na konci školního roku jsou na základě procesů sebehodnocení škol určovány potřeby profesního rozvoje učitelů.

Chybějí však specializované vzdělávací kurzy zaměřené přímo na využívání hry jako prostředku inkluze. Účastníci současně poznamenali, že od učitelů se často očekává, že již umějí využívat hru k podpoře inkluze, přestože jim mnohdy chybějí specializované znalosti a praktické strategie potřebné k jejímu účinnému uplatnění. Nezbytný je proto průběžný profesní rozvoj orientovaný na praxi, který učitelům ukáže, jak mohou nenápadně zasahovat do hry, aby podpořili děti se speciálními vzdělávacími potřebami a současně respektovali jejich autonomii.

PROSTŘEDÍ A ZDROJE

Aby mohli učitelé úspěšně uplatňovat svou odbornou kvalifikaci, potřebují podpůrné prostředí a odpovídající zdroje. Účastníci však v praxi poukazovali na značné rozdíly ve fyzických podmínkách jednotlivých zařízení, včetně nedostatku herních pomůcek a vhodných místností a někdy dokonce absence hřišť. Tyto rozdíly spojovali se skutečností, že odpovědnost za školní infrastrukturu nesou místní samosprávy, což vede k výrazným rozdílům v kvalitě jednotlivých zařízení. Takto rozdílné fyzické podmínky významně omezují realizaci inkluzivní hry. Ve veřejných mateřských školách může mít jeden učitel na starosti až 25 dětí, což omezuje možnosti práce v malých skupinách i pečlivého pozorování a podpory dětské hry. Zlepšení poměru počtu zaměstnanců k počtu dětí, například prostřednictvím společného působení dvou učitelů, by vytvořilo potřebný čas a prostor pro

přizpůsobování vzdělávacího prostředí konkrétním potřebám dětí, a umožnilo tak uskutečňovat skutečnou inkluzi v každodenní praxi.

SPOLUPRÁCE

Tato spolupráce se ukázala jako velmi účinná v mnoha ohledech, zejména díky učitelské síti, která usnadňuje dynamické sdílení osvědčených postupů a vzájemné pozorování praxe. Pedagogičtí poradci si rovněž velmi cení spolupráce s univerzitami a výzkumnými skupinami a aktivně ji vyhledávají. Je důležité nevnímat kurikula jako neměnné dokumenty, ale průběžně je revidovat a aktualizovat ve společném odborném dialogu na základě sdílených poznatků, údajů a zkušeností získaných vzájemnou výměnou.

VÝZKUM A DATA

Přenos vědeckých poznatků do praxe v oblasti předškolního vzdělávání a péče je v současnosti nejednotný, protože neexistují formální mechanismy, které by pedagogům systematicky zprostředkovávaly nové výzkumné poznatky. Přístup k těmto poznatkům je navíc často obtížný, protože výzkumné databáze vyžadují placené předplatné. Priority výzkumu se také ne vždy shodují s prioritami vzdělávací politiky, což vytváří napětí mezi výzkumnými přístupy založenými na autonomii dětí a vzdělávacími cíli určovanými politikou.

Pro zlepšení této situace je důležité shromažďovat vědecké poznatky v otevřených databázích, zpřístupňovat je a převádět je do podoby praktických nástrojů pro školy a tvůrce politik. Potřebný je rovněž trvalý mechanismus zpětné vazby, který by výzkumným týmům zprostředkovával praktické zkušenosti se zaváděním kurikul, a podporoval tak jejich průběžný rozvoj. Zobecňující závěry ve vzdělávací politice by se měly opírat o menší, kvalitně podložené studie, aby byla zajištěna platnost přijímaných opatření.

Důležitou budoucí prioritou pro Řecko by bylo zavedení systematických mechanismů zpětné vazby mezi výzkumem, praxí a politikou, které by propojovaly univerzity, tvůrce kurikul, obecní služby v oblasti předškolního vzdělávání a péče a odborníky z praxe. Takto nastavená zpětná vazba by mohla pomoci zajistit, aby reformy kurikul byly průběžně podloženy poznatky získanými při jejich zavádění.

Z rozhovorů lze celkově vyvodit, že Řecko již disponuje důležitým politickým rámcem pro inkluzivní učení založené na hře. Hlavní výzvou, kterou účastníci identifikovali, tedy není absence politických záměrů, ale důsledné uplatňování těchto principů prostřednictvím odpovídajících zdrojů, specializované podpory, mezisektorové spolupráce a průběžného profesního rozvoje.

Norsko

INKLUZE A PARTICIPACE

Norsko klade velký důraz na začleňování dětí s různorodými potřebami. V důsledku toho byla v posledních letech speciální zařízení předškolního vzdělávání a péče i speciální školy z velké části zrušeny, aby mohly být tyto děti začleněny do běžného vzdělávání. Přizpůsobení prostředí individuálním potřebám dětí a odstraňování překážek však vyžadují značné personální zdroje a dodatečné hodiny pedagogické práce.

V tomto kontextu je inkluze vnímána jako přístup založený na hodnotách, který uznává rozmanitost a zajišťuje, aby se všechny děti mohly podílet na životě komunity. Hra představuje pro děti klíčový prostředek inkluze; pedagogičtí pracovníci do ní mají aktivně vstupovat, podporovat ji a předcházet vyloučení dětí.

Norská politika klade silný důraz na vytváření inkluzivních komunit v běžných zařízeních předškolního vzdělávání a péče i ve školách. Většina dětí vyžadujících speciální podporu ji dostává v rámci běžného vzdělávacího systému, přesto však přetrvávají obavy, že inkluze není v praxi vždy důsledně realizována. Pracovníci upozorňují zejména na potřebu vyšších kompetencí v oblasti speciální pedagogiky a práce s vícejazyčnými dětmi.

UČEBNÍ PLÁN A POLITIKA

Norská politika v oblasti předškolního vzdělávání a péče se řídí zákonem o mateřských školách a rámcovým plánem, které prosazují holistický přístup k péči, hře, učení a formování osobnosti. Současná politika nespočívá pouze v požadavku na plošné navyšování zdrojů, ale usiluje také o vyšší úroveň odborných kompetencí, lepší personální obsazení tam, kde jsou potřeby největší, a cílenější systém řízení a financování.

Hra je uznávána jako činnost, která má sama o sobě zásadní hodnotu pro podporu sociálního a emocionálního vývoje. Někteří aktéři v oblasti politiky zdůrazňují, že budoucí zvyšování kvality bude možná vyžadovat kombinaci cíleného financování a využívání stávajících zdrojů založeného ve větší míře na potřebách.

Kritické hlasy upozorňují na to, že právní rámec je někdy příliš vágní, a ponechává tak příliš velký prostor pro výklad. Pokud místním orgánům chybějí finanční prostředky, může to vést k tomu, že práva dětí nejsou vždy plně dodržována. Na politické úrovni představují odborné zprávy známé jako NOU a souhrny výzkumu důležitý základ pro vypracování politických bílých knih, které následně přijímá parlament (Storting).

S cílem řešit nedostatek personálu a strukturální deficity poskytuje stát místním samosprávám stále více cílených finančních dotací, čímž dává institucím větší prostor pro realizaci vysoce kvalitní vzdělávací činnosti.

KVALIFIKACE A KOMPETENCE

Kompetence představují ústřední téma politiky. Norské úřady usilují o zvýšení podílu učitelů v předškolním vzdělávání a péči, posílení dalšího vzdělávání a motivování většího počtu těchto učitelů k získání kompetencí odpovídajících magisterské úrovni.

Dopad rozvoje kompetencí však závisí na jeho zaměření. Některé vzdělávací cesty zřejmě vedou k tomu, že učitelé toto odvětví opouštějí, zatímco rozvoj kompetencí specifických pro předškolní vzdělávání a péči může přispět k jejich udržení. Významným problémem je nedostatek času na individuální profesní rozvoj způsobený nepružnými rozvrhy a nároky každodenní péče. K řešení tohoto problému jsou do každodenní praxe začleňovány interní vzdělávací moduly, mikrovzdělávání a společný profesní rozvoj.

Navrhuje se také jasnější rozlišení rolí a odpovědností, například zavedením role „předškolního lektora“, tedy pedagoga s magisterským titulem, který by týmu poskytoval cílenou podporu. Překážku pro zavedení tohoto návrhu však představuje norská kultura, která přikládá velký význam rovnosti v rámci týmu.

PROSTŘEDÍ A ZDROJE

Úspěch pedagogické práce závisí do značné míry na strukturálních rámcích a fyzickém prostředí. Zařízení předškolního vzdělávání a péče v Norsku mají často velmi dobré fyzické podmínky: nabízejí prostor pro volnou hru a přírodní materiály, čímž vytvářejí pocit bezpečí a začlenění.

Norská zařízení předškolního vzdělávání a péče fungují v souladu se zákonnými normami pro personální obsazení a počet pedagogů. Některá zařízení však využívají dočasné výjimky z normy pro počet pedagogů nebo z požadavků na pedagogickou kvalifikaci, zejména tam, kde je obtížné najít kvalifikované uchazeče. Vysoká míra pracovní neschopnosti dále oslabuje každodenní personální obsazení. Formální dodržování předpisů proto není spolehlivým ukazatelem skutečného počtu dospělých přítomných u dětí v průběhu dne.

S cílem zmírnit nedostatek personálu a lépe využívat dostupné zdroje probíhají diskuse o tom, zda by kvalifikovaný personál mohl být uvolněn od každodenních rutinních úkolů, jako je vaření. Dlouhá otevírací doba a rozšířený model celodenní docházky navíc zvyšují nároky na personální obsazení a kontinuitu péče v průběhu dne.

SPOLUPRÁCE

Spolupráce mezi rodiči a zařízeními předškolního vzdělávání a péče je v Norsku zákonnou i pedagogickou povinností. V prostředí stále rozmanitějších skupin rodičů může tato spolupráce vyžadovat posílení odborných komunikačních kompetencí, zejména pokud dialog ovlivňují jazykové bariéry, odlišná očekávání týkající se péče o děti nebo nedostatečná znalost norského systému.

Práce s rodiči je často vnímána jako obtížná a časově náročná, zejména pokud existují jazykové bariéry nebo pokud rodiny hovořící menšinovými jazyky nerozumějí norskému systému. Ukázalo se, že zaměstnancům se snáze spolupracuje s rodiči, kteří mají podobné kulturní a sociální zázemí jako oni sami. Rodiče se však liší v přístupu ke vzdělávacím zdrojům, jazykových kompetencích, znalosti systému, očekáváních a předchozích zkušenostech s institucemi. To od zaměstnanců vyžaduje vysokou míru profesionality a specifické komunikační dovednosti.

S cílem zlepšit situaci pro všechny zúčastněné provádějí některá zařízení strukturální úpravy zavedených rutin a tradic. Například během akcí určených rodičům zůstávají rodiče po celou dobu s nejmladšími dětmi, aby se předešlo zbytečnému stresu, namísto toho, aby opakovaně přicházeli a odcházeli.

VÝZKUM A DATA

Trvalou výzvou zůstává převádění výsledků výzkumu do udržitelných změn v každodenní praxi. Pro přenos poznatků mají proto zásadní význam místní rozvojové aktivity vycházející z praxe a rozvoj kompetencí v oblasti předškolního vzdělávání a péče.

V Norsku je kladen velký důraz na to, aby se vzdělávací praxe opírala o aktuální výzkumné poznatky a osvědčené postupy. Národní orgány, včetně Úřadu pro vzdělávání a odbornou přípravu a znalostních center, zveřejňují statistiky, pokyny a souhrny výzkumných zjištění. Promítání těchto podkladů do každodenní praxe však zůstává nerovnoměrné.

- **Smíšený výzkumný design:** Kapitola zkoumá překážky a faktory podporující inkluzivní učení založené na hře prostřednictvím systematické analýzy literatury z let 2020–2026, online dotazníkového šetření mezi 443 odborníky, 13 fokusních skupin a devíti rozhovorů se zainteresovanými stranami v Rakousku, České republice, Řecku a Norsku.
- **Pohledy rodičů a dilema školní připravenosti:** Rodiče považují učení založené na hře za klíčové pro sociální inkluzi. Mnozí z nich, zejména ze skupin s nižšími příjmy, však pociťují značné napětí mezi volnou hrou a společenským tlakem na akademickou přípravu na školu. V norském empirickém materiálu nebyl nejvýraznějším problémem obecný tlak na školní připravenost, ale čas a odborné kompetence potřebné ke spolupráci se stále rozmanitějšími skupinami rodičů.
- **Výsledky kvantitativního šetření:** Data ukazují výraznou orientaci na dítě, současně však odhalují významné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Zatímco čeští pedagogové považují své vzdělání za pevný základ pro praxi, jejich norští kolegové poukazují na potřebu významných zlepšení. Řečtí pedagogové navíc vnímají rozmanitost související s migrací a inkluzí jako nejnáročnější oblasti v důsledku nedostatku zdrojů.
- **Kvalitativní překážky specifické pro jednotlivé země (fokusní skupiny):** Každodenní realizaci inkluze omezují strukturální nedostatky. Rakousko se potýká s byrokratickým federalismem a nedostatkem právní jistoty v oblasti zdravotní péče. V České republice se začínající pedagogové potýkají s nejistotou při podpoře volné hry: někteří do ní téměř nevstupují, zatímco jiní ji nadměrně řídí. Řecko čelí chronickému nedostatku investic, který vede k nedostatku zařízení, vybavení a odborné podpory. Norsko se vyrovnává s vysokou mírou pracovní neschopnosti a nekvalifikovaným zastupujícím personálem.
- **Strategické řízení, přenos a využívání poznatků (rozhovory s tvůrci politik):** Aktéři vzdělávací politiky zdůrazňují potřebu reforem založených na důkazech, zároveň však poukazují na nesoulad mezi politikou a praxí. V Rakousku zaznívají výzvy k flexibilnějším modelům přidělování zdrojů namísto pevně stanovených velikostí skupin, v České republice k vizuálním formátům kurikula namísto jeho čistě právního zpracování, v Řecku k systematickým mechanismům zpětné vazby a v Norsku k „mikrovýzkumu“ orientovanému na praxi a realizovanému přímo v jednotlivých institucích.

Analýza literatury ukazuje, že rodiče obecně uznávají význam skupinové hry pro navazování přátelství a sociální začlenění. Zejména rodiče ze vzdělanostně znevýhodněného nebo nízkopříjmového prostředí však někdy vnímají volnou hru pouze jako volnočasovou činnost bez vzdělávacího přínosu. Z obavy, že jejich dítě bude ve škole zaostávat, pak mohou upřednostňovat přímou akademickou přípravu, například formální nácvik pravopisu. V severském kontextu mají rodiče naopak vysokou důvěru v pedagogiku založenou na hře, zařízení předškolního vzdělávání a péče (ECEC) chápou především jako prostor pro socializaci a mají menší obavy z nedostatečných akademických výsledků.

Kvalitativní část výzkumu, tvořená fokusními skupinami a rozhovory se zainteresovanými stranami, toto napětí potvrzuje a současně poukazuje na významné problémy každodenní praxe:

Pohled z praxe (fokusní skupiny): Pedagogičtí pracovníci označují tlak rodičů za jednu z hlavních překážek uznání vzdělávací hodnoty hry. V České republice rodiče podle respondentů často požadují přípravu ve školním stylu, například výuku angličtiny nebo odpolední kroužky, a volnou hru mylně chápou jako pouhé „hlídání dětí“. Pedagogové proto potřebují dostatečné odborné znalosti a profesní jistotu, aby dokázali pracovat s očekáváními rodičů a srozumitelně jim vysvětlovat význam hry. V Norsku a Rakousku je spolupráce se stále rozmanitějšími skupinami rodičů náročná zejména kvůli jazykovým bariérám, nedostatečné znalosti institucionálního kontextu nebo náročným projevům chování dětí.

Systémová perspektiva (rozhovory se zainteresovanými stranami): V Rakousku mohou konflikty s rodiči vycházet z odlišných kulturně podmíněných přístupů k výchově nebo z náboženských výhrad. Norští tvůrci politik upozorňují na rostoucí potřebu profesních kompetencí pro práci s kulturní a jazykovou rozmanitostí. V Řecku přetrvává mezera mezi kurikulárními požadavky a jejich realizací: kurikulum sice podporuje inkluzivní hru, pedagogickým pracovníkům však často chybí specializované vzdělávání zaměřené na využívání hry jako prostředku inkluze při práci s rozmanitými rodinami.

Spravedlivé a inkluzivní prostředí předškolního vzdělávání a péče (ECEC) může fungovat jako „bezpečné útočiště“ pouze tehdy, jsou-li rodiče respektováni jako klíčoví partneři ve vzdělávání. Kvalitu spolupráce určují především přímý dialog a vzájemná důvěra. Právě v této oblasti však empirická zjištění poukazují na nedostatky v profesní přípravě.

Počáteční profesní příprava na odborných školách a univerzitách je často hodnocena jako příliš teoretická: u absolventů sice rozvíjí tvořivé dovednosti, méně je však připravuje na vedení náročných rozhovorů s rodiči, přebírání vedoucích rolí a práci s kulturními rozdíly. Další profesní rozvoj by proto měl být více zaměřen na praxi, nikoli především na formální získávání bodů a certifikátů.

Zjištění z analýzy literatury, dotazníkového šetření, fokusních skupin a rozhovorů se zainteresovanými stranami podávají napříč zeměmi poměrně konzistentní obraz. Národní systémy se sice liší správním uspořádáním, dostupnými zdroji a profesními tradicemi, všechny části výzkumu však směřují ke společnému závěru: inkluzivní učení založené na hře nezávisí

pouze na kurikulárních záměrech, ale také na souhře kvalitně připravených pedagogů, podpůrných organizačních podmínek, průběžného profesního rozvoje, smysluplného partnerství s rodinami a koherentní implementace politik.

Rozdíly mezi zeměmi tak patrně odrážejí spíše odlišnou kapacitu jednotlivých systémů tento pedagogický přístup uskutečňovat než rozdílnou míru jeho podpory. Potřebné jsou zejména systematické programy mentoringu pro začínající pracovníky, rozvoj kulturně citlivé komunikace a podpora kompetencí potřebných k vedení.

K dlouhodobému přerušení mezigeneračního přenosu znevýhodnění je zároveň nezbytné vybavit pedagogy argumenty a postupy, jejichž prostřednictvím mohou rodičům s různou vzdělávací zkušeností srozumitelně zprostředkovat vzdělávací hodnotu hry.

DOPORUČENÍ

- Selhávání moderních kurikul (vzdělávacích plánů) založených na hře má především systémové příčiny na makro – a mezoúrovni, jako jsou nedostatek finančních prostředků, byrokracie a nedostatek personálu, nikoli metodické nedostatky.

- Matoušův efekt vyvolává obavy, že bez cílených investic se nerovnosti ve vzdělávání prohloubí a zvýhodněny budou pouze děti z prostředí s dostatkem zdrojů.

- V některých zemích, například v Rakousku, České republice a Řecku, brzdí pokrok kulturní tlaky spojené se socioekonomickými obavami a tlakem rodičů na úspěch. To kontrastuje s důrazem, který je ve skandinávských zemích kladen na volnou hru.

- Inkluzivní vzdělávací systém se opírá o souhru spolehlivých finančních struktur, prakticky zaměřené profesní přípravy a mezioborových týmů.

- Vytvoření skutečného a bezpečného vzdělávacího prostředí vyžaduje, aby byly rodiny uznávány jako partneři, nikoli vnímány jako překážky, a aby tento princip nezůstával pouze na úrovni politických prohlášení.

Má-li politika v oblasti předškolního vzdělávání a péče (ECEC) podporovat spravedlivé příležitosti, inkluzi a vysokou kvalitu, musí být jednotlivá opatření koordinována na všech úrovních systému. Z empirických zjištění vycházejí následující výzkumně podložená doporučení:

Rakousko

STRUKTURÁLNÍ PŘEKÁŽKY (MAKROÚROVEŇ)

Největší překážku v Rakousku představuje federalismus. Vzhledem k tomu, že každý spolkový stát může přijímat vlastní zákony, chybějí jednotné standardy kvality. Vzdělávací příležitosti dětí se proto liší podle místa jejich bydliště. Systém navíc výrazně zatěžuje nepříznivý poměr počtu zaměstnanců k počtu dětí, kdy někdy připadají pouze dva kvalifikovaní pracovníci na 25 dětí, a mimořádně dlouhé čekací doby na stanovení diagnózy pro děti s SVP.

Významnou výzvu pro tvůrce politik představuje také „třetí skupina“ dětí. Tyto děti sice nemají formální diagnózu, vykazují však výrazné obtíže v chování, například v důsledku nadměrné konzumace médií, a nemají k dispozici žádné odpovídající systémy podpory.

INSTITUCE A PERSONÁL (MEZOÚROVEŇ)

Vysoká fluktuace personálu a časté pracovní neschopnosti výrazně narušují budování týmu a navazování vztahů. Přidělení asistenti pro inkluzi často nemají pedagogické vzdělání a náročnost práce s dětmi je přetěžuje, což dále zvyšuje zátěž vedoucích skupin (tříd). Počáteční odborná středoškolská příprava (BAfEP) je navíc často považována za příliš teoretickou, a proto je naléhavě zapotřebí zavést mentorské programy pro začínající pedagogy v oboru.

INTERAKCE A DOPORUČENÍ (MIKROÚROVEŇ)

Děti s poruchami chování vyžadují tolik pozornosti, že tišší děti bývají v každodenní praxi často přehlíženy. Aby se předešlo rozpadu vztahů nebo odchodu dětí ze systému, je naléhavě zapotřebí zavést závazné plány postupných kroků. Mobilní psychologové a další multiprofesní týmy se ukazují jako velmi účinní; jejich působení by proto mělo být dále rozvíjeno a rozšiřováno.

Česká republika

STRUKTURÁLNÍ PŘEKÁŽKY (MAKROÚROVEŇ)

Ačkoli revidovaný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2025) jednoznačně podporuje flexibilní přístup zaměřený na dítě a založený na hře, mezi teorií a praxí přetrvává značný nesoulad. V důsledku nedostatečné metodické podpory se mnozí pedagogové v každodenní praxi uchylují k rigidním rutinám, pracovním listům nebo metodám školní přípravy.

Tento trend dále prohlubují výrazné strukturální a finanční nevýhody mateřských škol ve srovnání se základními školami. Vysoké počty dětí ve skupinách a omezená dostupnost podpůrného personálu, zejména absence zákonného nároku na jeho přidělení, výrazně ztěžují praktickou realizaci otevřeného a flexibilního kurikula.

INSTITUCE A PERSONÁL (MEZOÚROVEŇ)

Učitelé mateřských škol jsou v českém systému odměňování ve veřejném sektoru strukturálně znevýhodněni. Obvykle jsou zařazeni do 9. platové třídy, zatímco učitelé základních škol zpravidla začínají ve 12. platové třídě. Tento rozdíl přispívá k nižšímu profesnímu statusu učitelů mateřských škol a ztěžuje udržení pracovníků v předškolním vzdělávání. Objevují se proto požadavky na zavedení plnohodnotného systému kariérního postupu, který by finančně oceňoval další vzdělávání a specializaci.

INTERAKCE A DOPORUČENÍ (MIKROÚROVEŇ)

Významný sociální tlak vyvíjejí rodiče, kteří požadují školsky pojatou akademickou přípravu a volnou hru odmítají jako pouhé „zabavení dětí“. V některých případech tento tlak dále posilují očekávání základních škol týkající se školní připravenosti. Je proto nezbytné posílit profesní sebevědomí učitelů mateřských škol. Při komunikaci s rodiči a základními školami musí být schopni srozumitelně vysvětlit a obhájit vývojovou a vzdělávací hodnotu hry, pohybu, učení v přírodě a činností vedených dětmi.

V rámci pedagogických opatření by měly být mateřské školy podporovány v tom, aby omezovaly převahu jednoúčelových a příliš strukturovaných hraček a doplňovaly je hračkami s otevřenými možnostmi využití a přírodními materiály. Venkovní prostředí by mělo být systematicky využíváno pro hru, pohyb, objevování a učení.

Řecko

STRUKTURÁLNÍ PŘEKÁŽKY (MAKROÚROVEŇ)

Řecký systém předškolního vzdělávání a péče (ECEC) se potýká se závažným strukturálním podfinancováním, které výrazně ovlivňuje každodenní fungování zařízení. Situace je obzvláště naléhavá ve veřejných mateřských školách v městských centrech, jako jsou Atény, kde může mít jeden pedagog na starosti až 25 dětí. To prakticky znemožňuje poskytování individuální podpory i úspěšnou realizaci inkluze.

Aby se tomuto přetížení předešlo, účastníci doporučili snížit počet dětí připadajících na jednoho pedagoga přibližně na 10–15. Zdůraznili rovněž význam přítomnosti dalšího pracovníka ve skupinách s

nejmladšími dětmi, která by umožnila lépe podporovat inkluzi a řešit nedostatek personálu.

Vedle personálního nedostatku představuje závažný problém také fyzická infrastruktura. Mnohá zařízení předškolního vzdělávání a péče působí v budovách, které původně nebyly navrženy pro tento účel. Postrádají bezbariérový přístup pro děti se zdravotním postižením, bezpečné venkovní prostory pro pohybové aktivity i dostatek prostoru pro vytváření flexibilních herních zón podporujících vývoj dětí. Tyto nedostatky dále prohlubuje výrazný nedostatek vhodných a inkluzivních herních a vzdělávacích materiálů.

INSTITUCE A PERSONÁL (MEZOÚROVEŇ)

Na institucionální úrovni se vedoucí a pedagogičtí pracovníci v oblasti předškolního vzdělávání a péče (ECEC) potýkají se značnou byrokratickou zátěží. Vedoucím mateřských škol zbývá v průměru pouze přibližně 50 minut denně na pedagogické vedení a plánování, protože značnou část jejich času zabírají administrativní úkoly.

Současný systém profesního rozvoje klade větší důraz na získávání formálních kvalifikací než na průběžné profesní vzdělávání orientované na praxi. Naléhavě je proto zapotřebí státem financovaný, kontinuální a prakticky zaměřený profesní rozvoj (CPD), který by cíleně posiloval odborné znalosti pracovníků v oblastech inkluze, mezikulturního vzdělávání a učení založeného na hře.

Dosud rovněž neexistuje jednotný a ucelený vzdělávací rámec pokrývající celé věkové rozpětí od 0 do 6 let. Jeho zavedení by proto mělo být prioritou.

INTERAKCE A DOPORUČENÍ (MIKROÚROVEŇ)

Tyto strukturální nedostatky se bezprostředně promítají do každodenního fungování skupin i do interakcí s dětmi. Vysoký počet dětí ve skupinách výrazně omezuje možnosti pedagogů cíleně děti pozorovat, poskytovat jim tzv. „scaffolding“ (pedagogickou podporu učebních procesů) a věnovat jim individuální pozornost. Role pracovníků se proto v každodenní praxi často redukuje na dohled, řešení krizových situací a zajišťování bezpečnosti.

I v těchto nepříznivých podmínkách se však objevují příklady úspěšné praxe. Využívání tzv. „Persona Puppets“ (identifikačních loutek) se osvědčilo jako mimořádně účinná metoda praktické realizace inkluze. Tyto loutky na ruku umožňují hravou a nestresující formou překonávat jazykové bariéry, zapojovat ostýchavé děti a při společných diskusích v kruhu citlivě otevírat i složitá témata diskriminace a rozmanitosti.

Aby bylo možné tyto přístupy dlouhodobě posilovat, je nezbytné úzce propojovat výzkum, praxi a politiku. Takové propojení umožní

vzdělávací program průběžně vyhodnocovat a flexibilně jej přizpůsobovat každodenní praxi.

Norsko

STRUKTURÁLNÍ PŘEKÁŽKY (MAKROÚROVEŇ)	Norsko má silně zakotvená zákonná práva, celostátní regulaci a vysokou úroveň veřejných investic. Zajištění srovnatelné kvality však nadále závisí na způsobu realizace na úrovni obcí, rozhodování o financování a dostupnosti kvalifikovaného personálu. Politika by se proto měla méně soustředit na vytváření nových univerzálních práv a více na zajištění toho, aby byla stávající práva skutečně naplňována. To vyžaduje přidělování zdrojů podle potřeb, transparentní monitorování a intenzivnější podporu obcí a poskytovatelů, kteří čelí vysokým nárokům v oblasti inkluze.
INSTITUCE A PERSONÁL (MEZOÚROVEŇ)	Zařízení předškolního vzdělávání a péče potřebují stabilnější každodenní personální obsazení. Formální dodržování personálních norem nestačí, pokud absence z důvodu nemoci, využívání náhradních pracovníků, schůzky, provozní doba a praktické úkoly snižují skutečný počet dospělých přítomných u dětí. Opatření na úrovni veřejné politiky i poskytovatelů by proto měla upřednostňovat vytváření skupin kvalifikovaných náhradních pracovníků, lepší plánování času, omezení zbytečné administrativy a místní rozvoj kompetencí celých pracovních týmů.
INTERAKCE A DOPORUČENÍ (MIKROÚROVEŇ)	Nejvýraznější potřeby profesního rozvoje se týkají spolupráce s rodiči v kontextu rozmanitosti, práce s vícejazyčnými dětmi a dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a způsobů, jakými mohou dospělí podporovat hru, aniž by ji nadměrně řídili. Projekt PLEOS by měl norské poznatky převést do případových studií zpracovaných jako otevřené vzdělávací zdroje (OER), které se zaměří na spolupráci s rodiči, podporu inkluzivní hry, vícejazyčnou komunikaci a výzkum realizovaný odborníky z praxe v oblasti předškolního vzdělávání a péče.

Studie ukazuje, že rozvoj inkluzivního učení založeného na hře v evropských systémech předškolního vzdělávání a péče (ECEC) ovlivňují složité vztahy a napětí mezi jednotlivými úrovněmi systému. Tento pedagogický přístup zároveň podporuje spravedlivé příležitosti. Překonávání Matoušova efektu však nelze redukovat pouze na volbu metod na mikroúrovni. Zavádění moderních kurikul (vzdělávacích plánů) založených na hře do každodenní praxe je opakovaně omezováno strukturálními podmínkami na makro- a mezoúrovni.

Zatímco severský přístup zdůrazňuje význam volné hry pro socializaci, pedagogickou praxi v Rakousku, České republice a Řecku výrazně ovlivňují socioekonomické obavy a tlak části rodičů na akademickou přípravu. Bez strukturálních investic, prakticky zaměřeného profesního rozvoje a pevnějšího partnerství s rodinami hrozí, že z přínosů učení založeného na hře budou častěji těžit děti z prostředí s lepším přístupem ke zdrojům, zatímco děti ze znevýhodněného prostředí nebudou moci jeho inkluzivní potenciál plně využít.

Norský příklad současně ukazuje, že univerzální dostupnost a silná regulace jsou nezbytnými, nikoli však postačujícími podmínkami inkluzivní kvality. Rozhodující je důsledná realizace v praxi: dostupnost kvalifikovaného personálu, skutečná přítomnost dostatečného počtu dospělých, odpovídající profesní kompetence a smysluplná participace všech dětí ve všech obcích a u všech poskytovatelů.

Bezpečné a inkluzivní vzdělávací prostředí proto vzniká souhrou spolehlivých strukturálních podmínek, multidisciplinární podpory a vztahově orientované pedagogiky, která chápe rodiče jako partnery ve vzdělávání.

Tabulka 2: Výzkumně podložené strategie reformy systému předškolního vzdělávání a péče (ECEC)

	Doporučení	Odpovědný subjekt	Časový horizont	Zdroje dopad	Empirický podklad	Ukazatel úspěchu
VŠECHNY ZEMĚ	Snížení počtu dětí ve skupinách a počtu dětí připadajících na jednoho zaměstnance: Strukturální změny, které umožní skutečnou pedagogickou práci namísto pouhého „dohledu“.	Ministerstva, místní samosprávy	Dlouhodobé	Vysoká	Cílové skupiny (akutní nedostatek personálu a časové omezení)	Zákonem stanovené maximální počty dětí ve skupině
VŠECHNY ZEMĚ	Cílené mentorské programy: Zavedení programů pro začínající pracovníky, které jim usnadní přechod do profesní praxe a pomohou začlenit poznatky o inkluzi do každodenní práce.	Vzdělávací instituce, vedení	Střednědobý horizont	Střední	Fokusní skupiny (školení s převahou teorie)	Vyhrazený čas na mentoring v rozvrhu práce
ČESKÁ REPUBLIKA A ŘECKO	Překonání resortní roztříštěnosti systému: Překonání rigidního administrativního oddělení jeslí a mateřských škol spadajících do působnosti různých ministerstev s cílem usnadnit přechody mezi jednotlivými stupni vzdělávání.	Vlády, ministerstva	Dlouhodobé	Střednědobý (reorganizace)	Systémová analýza (roztříštěnost)	Integrovaný systém péče o děti v předškolním věku pod jedním ministerstvem školství
RAKOUSKO	Celostátní standardy kvality a mobilní týmy: Překonání důsledků federalismu, v jehož rámci v současnosti platí devět různých zemských zákonů, prostřednictvím zavedení jednotných celostátních standardů a výrazného rozšíření mobilních multiprofesních týmů.	Federální vláda a vlády spolkových zemí	Střednědobý horizont	Velmi vysoká	Makroekonomické údaje a fokusní skupiny	Dosaženo poměru personálu k dětem 18 dětí.
ČESKÁ REPUBLIKA	Zlepšení systému kariérního postupu: Zavedení finančního ocenění dalšího vzdělávání a zvýšení platového zařazení – v současnosti jsou učitelé mateřských škol často zařazeni do 9. platové třídy, zatímco učitelé základních škol do 12. platové třídy – společně s politickými opatřeními na ochranu dětí před předčasným akademickým tlakem.	Ministerstvo školství	Krátkodobý až střednědobý horizont	Nízká až střední	Rozhovory (výzkum se často nedostává do praxe)	Pravidelné „mikro-výzkumné“ projekty v každodenním životě; lepší sledování provádění
ŘECKO	Posílení infrastruktury předškolního vzdělávání a péče a snížení počtu dětí připadajících na jednoho zaměstnance: Řešení chronického strukturálního podfinancování (méně než 0,30 % HDP) prostřednictvím zkvalitnění infrastruktury předškolního vzdělávání a péče, rozšíření venkovních vzdělávacích prostor a zvýšení dostupnosti odborného personálu pro podporu inkluze.	Ministerstvo školství, místní samosprávy	Střednědobý až dlouhodobý	střední až vysoká	Srovnání systémů a rozhovory	Národní rámec pro předškolní vzdělávání a péči o děti ve věku 0–6 let; celostátní dostupnost multidisciplinárních mobilních podpůrných týmů

NORSKO	Flexibilní rámec, profesní rozvoj a propojení výzkumu s praxí: Přijmout flexibilní rámec orientovaný na praxi, zavést profesní rozvoj v oblasti inkluzivní pedagogiky vycházející z potřeb a posílit profesní autonomii. Podporovat partnerství mezi výzkumnými pracovníky a odborníky z praxe a tvorbu politik založenou na výzkumných poznatcích s cílem zajistit praxi podloženou důkazy a zvýšit kvalitu vzdělávání nad rámec samotné péče o děti.	Ministerstvo školství a výzkumu, obce, poskytovatelé předškolního vzdělávání	Krátkodobý až střednědobý horizont	Střední	Fokusní skupiny a rozhovory (potřeba praktických inkluzivních kompetencí a silnějších vazeb mezi výzkumem a praxí)	Zvýšená účast zaměstnanců na profesním rozvoji založeném na praxi; zdokumentované mikro-výzkumné projekty; posílení sebedůvěry zaměstnanců v inkluzivní praxi

BIBLIOGRAFIE

Adams, S. E., & Myran, S. (2022). Leader-parent relationships in the early childhood education context: An exploration of testimonial and epistemic justice. *Improving Schools*, *25*(1), 65-82. https://doi.org/10.1177/13654802211019915

Bourha, D., Hatzigianni, M., Sidiropoulou, T., & Vitoulis, M. (2024). Views of parents on using technology-enhanced toys in the free play of children aged one to four years. *Education Sciences*, *14*(5), 469. https://doi.org/10.3390/educsci14050469

Brooker, L. (2018). Learning to play, or playing to learn? Children's participation in the cultures of homes and settings. In G. Goodliff, N. Canning, J. Parry, & L. Miller (Hrsg.), *Young children's play and creativity: Multiple voices* (S. 14–25). Routledge.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon, R. M. Lerner, & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology.* https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Bundeskanzleramt (2013). *Kindergarten*. https://www.oesterreich.gv.at/de/themen/familie_und_partnerschaft/familie-und-kinderfuersorge/kinderbetreuung/2/Seite.370130

Burns, S., Falenchuk, O., McMullen, E., & Perlman, M. (2024). Instability in early childhood education arrangements from birth to 30 months of age: Associations with children's mental health. *Early Childhood Education Journal*, *52*(6), 1259–1271. https://doi/10.1007/s10643-023-01513-8

Czech Statistical Office (2025, 16. Mai). *Population estimates, structure, and projection*. https://csu.gov.cz/population-estimates-structure-and-projection?pocet=10&start=0&podskupiny=132&razeni=-datumVydani

DeLuca, C., Pyle, A., Valiquette, A., & LaPointe-McEwan, D. (2020). New directions for kindergarten education: Embedding assessment in play-based learning. *The Elementary School Journal*, *120*(3), 455–479. https://doi.org/10.1086/707008

Dighe, S., & Seiden, J. (2020). Understanding parental engagement in early childhood education in Ethiopia: Perceptions, practices, and challenges. *International Journal of Early Childhood, 52*, 37–54. https://doi.org/10.1007/s13158-020-00262-8

Einarsdóttir, J. (2008). Children's and parents' perspectives on the purposes of playschool in Iceland. *International Journal of Educational Research*, *47*(5), 283–291. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.007

European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Comparative report*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.htmlEuropean Commission, European Education and Culture Executive Agency, & Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care*

in Europe – 2025: Eurydice report. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/66224

European Institute for Gender Equality. (2025). *Gender Equality Index 2025: Sharper data for a changing world*. https://doi.org/10.2839/075133

Gal, C., Ryder, C. H., & Raveh Amsalem, S. (2024). Unlocking the path: Exploring parental perception and coping strategies amidst special education challenges within mainstream educational settings in Israel. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *25*(1), 3–16. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12707

Hellenic Statistical Authority. (2026, 18. December). *Data on estimated population (1.1.2025) - migration flows (2024) and revised data on estimated population - migration flows for the period 2011 – 2024.* https://www.statistics.gr/en/statistics/-/publication/SPO18/-

Joy, K. S. (2025). Parental awareness in early education fostering child development. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 14*(6), 4832–4843. https://doi.org/10.11591/ijere.v14i6.33294

Kaindl, M., & Schipfer, R. K. (2025). *Familien in Zahlen 2025: Statistische Informationen zu Familien in Österreich.* Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) an der Universität Wien. https://doi.org/10.25365/phaidra.755

Kobakhidze, M. N., & Hui, J. (2024). Admission Olympics: The emerging tutoring market for kindergarten applicants. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *54*(8), 1347–1364. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2212109

Krenn-Wache, M. (2024). Österreich – Frühpädagogisches Personal: Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Forskrift FOR-2017-04-24-487). Lovdata. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Li, Y., Li, J., Devlieghere, J., & Vandenbroeck, M. (2020). What parents and teachers say about their relationships in ECEC: A study in rural China. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(3), 332–348. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1755489

Li, Y., Devlieghere, J., Li, J., & Vandenbroeck, M. (2023). Parental involvement in early childhood education and care: Exploring parents' perspectives in rural China. *European Early Childhood Education Research Journal, 31*(3), 343–358. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2098995

Loudová Stralczynská, B. (2024). Tschechische Republik – Frühpädagogisches Personal: Ausbildungen. Arbeitsfelder. Arbeitsbedingungen. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Loudová Stralczynská, B., Jelínková, M., & Stupak, O. (2025). Ukrainian refugee children in Czech early childhood settings: Why some families are more successful than others when integrating into a new environment. *Early Years*, 1–15. https://doi.org/10.1080/09575146.2025.2580482

Lungu, S., & Matafwali, B. (2020). Parents' Views on Play Based Learning for Children Aged 3-6 Years: Evidence from Selected Early Childhood Education Centres in Zambia. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 7*(5), 60–68. https://doi.org/10.20431/2349-0381.0705008

Mayring, P. (2010). Design. In *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225–237). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

McLaughlin, K. A., & Sheridan, M. A. (2016). Beyond cumulative risk: A dimensional approach to childhood adversity. *Current Directions in Psychological Science*, 25(4), 239–245. https://doi.org/10.1177/0963721416655883

Metaferia, B. K., Futo, J., Takács, Z. K., & Zsolnai, A. (2021). Parents' views on play and the goal of early childhood education: A cross-cultural investigation. *Frontiers in Psychology, 12*, 646074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646074

Mohammed, A. H., Nigussie, B., Schellens, T., & Rotsaert, T. (2026). Play-based learning in early childhood education: A scoping review. *Early Childhood Education Journal*, *54*(5), 3929–3975. https://doi.org/10.1007/s10643-026-02127-6

Nurse, L. (2025). Parental perception of inclusive education: Mothers' narrative construct of the school space. *International Journal of Inclusive Education, 29*(4), 603–617. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2266731

O'Connor, D., Treasure, T., Robinson, C., McCormack, M., & O'Rourke, V. (2021). Partners in play: Exploring playing with children. *British Journal of Occupational Therapy, 84*(11), 695–703. https://doi.org/10.1177/0308022620967293

Otwate, P., Kitsao-Wekulo, P., Nampijja, M., Langat, N., Oloo, L., & Onyango, S. (2025). Facilitators and barriers to the implementation of learning through play for preschoolers in Kenya. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *19*(1), 10. https://doi.org/10.1186/s40723-025-00151-4

Okullo, D. (2024). *Exploring the perceptions of teachers and parents on the use of play-based pedagogy in early childhood education: A case study of preschools in Kenya* [Doctoral dissertation, University of Cambridge]. https://doi.org/10.17863/CAM.113315

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2022). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *46*, e112.

Pattathil, L. G., & Neelakantan, M. S. (2026). Navigating the transition to preschool: Understanding the experience of parents in urban India. *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X261417797. https://doi.org/10.1177/1476718X261417797

Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. Early Education and Development, 28(3), 274–289. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771

Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024a). Griechenland – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Gulbrandsen, L. (2024b). Norwegen – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Schreyer, I., Oberhuemer, P., & Loudová Stralczynská, B. (2024c). Tschechische Republik – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *SEEPRO-3 Länderberichte*. Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz (ifp).

Singh, G. K. S., & Ngadni, I. (2023). Exploring preschool parents' understanding of play-based learning and its importance in early childhood education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 12*(2), 1910–1933. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/17546

Statistics Norway (2025, 12. August). *Population development in Norway, Sweden and selected metropolitan areas.* SSB. https://www.ssb.no/en/befolkning/befolkningsframskrivinger/artikler/population-development-in-norway-sweden-and-selected-metropolitan-areas

Statistics Norway (2026, 27. February). *Barnehager, ansatte og barn.* [Kindergartens, staff and children]. SSB. https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager

Statistik Austria. (2025, 12. November). *Bevölkerungswachstum flacht ab: Rückgang der Bevölkerungszahl wird ab den 2040er-Jahren erwartet* (Pressemitteilung 14 041-234/25).

Swan, C. (2021). The impact of gastrostomy feeding tubes on the early childhood education and care of young children. *Support for Learning, 36*(4), 559–571. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12380

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, *169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/m18-0850

Tympa, E., Karavida, V., & Siaviki, A. (2024). "You've got a friend in me"—An exploratory study on Greek parents' views on their children's friendships at the preschool setting. Child Care in Practice, 30(3), 368–383. https://doi.org/10.1080/13575279.2021.2007852

Van As, A. J., Excell, L., & Shaik, N. (2023). Parent perceptions: How disparate early childhood care and education centres in South Africa foster belongingness and well-being in children. *Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, *19*(1), a1225. https://doi.org/10.4102/td.v19i1.1225

Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. Mind, Brain, and Education, 7(2), 104–112. https://doi.org/10.1111/mbe.12015

Westman Andersson, G., Gillberg, N., & Miniscalco, C. (2021). Parents of children diagnosed with autism spectrum disorder: What do they expect and experience from preschools?. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *17*, 3025–3037. https://doi.org/10.2147/ndt.s324291

Yngvesson, T. E. (2026). Parents' experiences of communication with preschool teachers in Sweden: A qualitative study. *Education Sciences,* *16*(1), 90. https://doi.org/10.3390/educsci16010090

Zimanyi, L., & Rossovska, O. (2020, online first). Who is John the snail and when can we meet him?: Parent perspectives on their children's engagement in a forest nature program. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*. https://jipe.ca/index.php/jipe/article/view/130

Zhang, K. C., & Li, Q. (2021). "It would be harder without faith": An exploratory study of low-income families' experiences of early childhood inclusive education in New Zealand. *Journal of Religion and Health*, *60*(6), 4151–4166. https://doi.org/10.1007/s10943-021-01270-1

Metodická poznámka k využití nástrojů umělé inteligence a překladových nástrojů

Za účelem zajištění jazykové přesnosti a efektivního zpracování komplexních dat byly při přípravě tohoto dokumentu využity moderní digitální nástroje:

Gramatická a stylistická úprava: V závěrečné fázi úpravy textu byla umělá inteligence (AI) využita ke kontrole gramatické správnosti a stylistické konzistence počítačově generovaných shrnutí. Odborná kontrola i odpovědnost za obsah zůstaly po celou dobu výhradně na autorském týmu.

Syntéza textových částí: Nástroje podporované umělou inteligencí byly využity ke zpracování a shrnutí rozsáhlého souboru odborné literatury zahrnuté do výzkumu i obsahu zápisů. Sloužily ke strukturování a zhuštění jednotlivých informačních celků tak, aby přesně vystihovaly klíčové závěry analýzy literatury.

Překlad (DeepL): Vzhledem k tomu, že výzkumné zdroje zahrnovaly pět jazyků – angličtinu, norštinu, němčinu, češtinu a řečtinu –, byly využity služby neuronového překladu DeepL a UniYou. Ty umožnily technicky přesné převedení odborné terminologie specifické pro jednotlivé země do cílového jazyka dokumentu.

Propojení lidské odbornosti s technologickými nástroji přispělo k metodologicky korektní a jazykově kvalitní dokumentaci výsledků výzkumu.

PŘÍLOHA

Fokusní skupiny

Země	FG-ID	KÓD	Povolání	Region Kontext	Sociální Kontext	Nejvyšší dosažené vzdělání	Pracovní zkušenosti	Učení formou hry – Hodnocení*	Inkluzivní vzdělávání – Hodnocení**
Rakousko	FG-1	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Bez sociálního znevýhodnění	Bakalář (B.A.)	15 let	5	3
		P2	Učitel v předškolním vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	5 let	4	4
		P3	Učitel v předškolním vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	1 rok	3	2
		P4	Učitel v předškolním vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Maturita	1 rok	4	4
		P5	Poradenství v oblasti vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	9 let	5	5
		P6	Učitel v předškolním vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	6 let	3	4
	FG-2	P1	Poradenství v oblasti vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Maturita	3 roky	4	4

	P2	Sociální pracovník v oblasti předškolní výchovy a péče o děti	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	1 rok	-	-
	P3	Učitel v předškolním vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	1 rok	-	-
FG-3	P1	Učitel v předškolním vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Bez sociálního znevýhodnění	20 let	3	3
	P2	Učitel v předškolním vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	17 let	4	5
	P3	Poradenství v oblasti vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	1 rok	-	-
	P4	Učitel v předškolním vzdělávání	Metropole (>300 000)	Zcela sociálně znevýhodněný	Magisterský titul (M.A.)	27 let	5	5
	P5	Učitel v předškolním vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	30 let	3	3
FG-4	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Bez sociálního znevýhodnění	Maturita	6 let	5	5

	P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Maturita	17 let	5	4
	P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	26 let	5	5
	P4	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Bez sociálního znevýhodnění	Bakalář (B.A.)	24 let	4	4
	P5	Učitel v předškolním vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Maturita	7 let	5	5
	P6	Učitel v předškolním vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Maturita	9 let	5	4
FG-5	P1	Sociální pracovník v oblasti předškolní výchovy a péče o děti	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Maturita	4 roky	4	4
	P2	Sociální pracovník v oblasti předškolní výchovy a péče o děti	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	1 rok	-	-
	P3	Sociální pracovník v oblasti	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	1 rok	1	1

			předškolní výchovy a péče o děti						
Česká republika	FG-1	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Venkovské oblasti (<5 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	Více než 10 let	4	4
		P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Venkovské oblasti (<5 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	Více než 10 let	4	4
		P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	Více než 10 let	5	5
	FG-2	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	Více než 10 let	4	3
		P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	Více než 10 let	4	3
		P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Není sociálně zařazen	Magisterský titul (M.A.)	Méně než 5 let	4	4
		P4	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Není sociálně zařazen	Magisterský titul (M.A.)	Více než 10 let	3	4

		P5	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Doktor (Ph.D.)	Méně než 5 let	5	5
Řecko	FG-1	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	13,5 let	3	3
		P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	25 let	2	2
		P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	28 let	3	3
		P4	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Vysokoškolské vzdělání (TEI/AEI)	5 let	4	4
	FG-2	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	1,5 roku	3	3
		P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Doktorát (PhD)	7 let	5	4
		P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	3 roky	5	4

	P4	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	4 roky	5	4
	P5	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	7 let	5	4
FG-3	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	30 let	4	4
	P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Bez sociálního znevýhodnění	Bakalář (B.A.)	23 let	5	5
	P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	17 let	5	4
FG-4	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	30 let	4	5
	P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	20 let	5	5
	P3	Ředitel/ka zařízení	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	26 let	5	5

			předškolního vzdělávání						
		P4	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	10 let	5	5
Norsko	FG-1 (N=6)	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Magisterský titul (M.A.)	30 let	4	5
		P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Bakalář (B.A.)	15 let	3	4
		P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Nelze posoudit	Bakalář (B.A.)	29 let	4	5
		P4	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	9 let	3	4
		P5	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	17 let	5	5
		P6	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	25 let	4	4

FG-2 (N=5)	P1	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Malé město (5 000–20 000 obyvatel)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	28 let	-	4
	P2	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Venkovské oblasti (<5 000)	Sociálně znevýhodněné	Magisterský titul (M.A.)	26 let	-	-
	P3	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Středně velké město (20 000–100 000 obyvatel)	Nelze posoudit	Bakalář (B.A.)	18 let	5	5
	P4	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Venkovské oblasti (<5 000)	Sociálně znevýhodněné	Bakalář (B.A.)	26 let	3	5
	P5	Ředitel/ka zařízení předškolního vzdělávání	Metropole (>300 000)	Bez sociálního znevýhodnění	Bakalář (B.A.)	20 let	3	4

***Poznámka: Učení založené na hře:** Do jaké míry zaměstnanci vaší instituce uplatňují metody učení založené na hře? Hodnocení (1 = Vůbec ne; 2 = V malé míře; 3 = V mírné míře; 4 = Ve velké míře; 5 = Ve velmi velké míře).

****Poznámka: Inkluzivní postupy:** Do jaké míry zaměstnanci ve vašem zařízení snaží vytvářet inkluzivní prostředí? Hodnocení (1 = Vůbec ne; 2 = V malé míře; 3 = V střední míře; 4 = Ve velké míře; 5 = Ve velmi velké míře).

Vzor – tvůrce politik

	MÍSTNÍ	REGIONÁLNÍ	NÁRODNÍ
RAKOUSKO	X	X	X
ČESKÁ REPUBLIKA*			X X
ŘECKO	X	X	
NORSKO		X	X

* Oba respondenti pracují v celostátních institucích. Vzhledem k jejich úzké spolupráci s regiony (včetně Prahy) a jejich úloze při poskytování metodické podpory však jejich povinnosti mají přímý dopad na regiony.

Vzorový dotazník

		AT	CZ	GR	NO	CELKEM
Regionální kontext	***Méně než 5 000 obyvatel (venkovská obec / vesnice)***	54	35	8	3	100
	5 000 až méně než 20 000 obyvatel (malé město)	26	11	23	39	99
	20 000 až méně než 100 000 obyvatel (středně velké město)	4	8	33	18	63
	100 000 obyvatel a více (městské centrum)	13	3	14	4	63
	300 000 obyvatel a více (metropole)	31	78	35	3	147
Sociální znevýhodnění	***Ano***	16	11	31	5	63
	Ne	93	114	47	49	303
	Nedokážu říct	19	10	35	13	77
Migrační původ	***0 % – 10 %***	64	90	94	43	291
	11 % – 25 %	28	25	16	16	85
	26 % – 50 %	20	14	1	6	41
	Více než 50 %	16	6	2	2	26
Diagnostikované speciální potřeby	***žádné***	41	40	35	32	148
	1–2 děti	68	79	59	31	237
	3 a více dětí	19	16	19	4	58
Zařízení	***Jesle (0–3 roky)***	18	2	85	-	105
	Mateřská škola (3–6 let)	93	125	20	-	238
	Smíšené věkové skupiny	17	8	8	-	33
Zřizovatel	***Veřejný***	47	106	100	26	279
	Soukromé / neziskové	16	11	4	38	69
	Soukromá zisková	2	16	9	3	30
	Náboženské / konfesní	63	2	0	0	65
Profesní role	***Vedoucí***	46	25	19	45	135
	ECEC	60	97	66	11	234
	Asistent	22	13	28	11	74
Nejvyšší dosažené vzdělání	***Střední škola***	81	70	23	15	189
	BA	19	22	54	43	138
	MA	28	43	36	9	116

Dotazník

INKLUZIVNÍ VÝUKA ZALOŽENÁ NA HRÁCH

		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím, ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	N
V RVP PV jsou jasně popsané pokyny, jak realizovat učení založené na hře tak, aby se mohly zapojit všechny děti.	AT	(18 %) 21	(42 %) 49	(8,7 %) 10	(25,2 %) 29	(5,2 %) 6	115
	CZ	(13,2 %) 17	(46,5 %) 60	(17,1 %) 22	(21 %) 27	(2,33 %) 3	129
	GR	(19,3 %) 21	(22 %) 24	(23,4 %) 26	(26,6 %) 29	(8,25 %) 9	109
	NE	(59,1 %) 39	(3,03 %) 2	(4,5 %) 3	(33,3 %) 22	(0 %) 0	66
Na našem pracovišti máme společný postup, jak reagovat na děti s různými potřebami.	AT	(46,4 %) 58	(44,0 %) 55	(4 %) 5	(4,8 %) 6	(0,8 %) 1	125
	CZ	(24,6 %) 32	(46,9 %) 61	(10,0 %) 13	(13,8 %) 18	(4,6 %) 6	130
	GR	(34,2 %) 38	(19,8 %) 22	(18,0 %) 20	(16,2 %) 18	(11,7 %) 13	111
	NE	(43,3 %) 29	(7,5 %) 5	(7,5 %) 5	(41,8 %) 28	0	67
Moje kvalifikační studium mě naučilo přemýšlet o tom, zda svým přístupem dávám všem dětem stejné příležitosti k zapojení.	AT	(26,6 %) 34	(40,6 %) 52	(5,5 %) 7	(20,3 %) 26	(7,0 %) 9	128
	CZ	(33,6 %) 45	(44,8 %) 60	(12,7 %) 17	(8,2 %) 11	(0,7 %) 1	134
	GR	(40,5 %) 45	(30,6 %) 34	(16,2 %) 18	(10,8 %) 12	(1,8 %) 2	111
	NE	(31,3 %) 21	(6,0 %) 4	(10,4 %) 7	(52,2 %) 35	(0 %) 0	67
Moje kvalifikační studium mi poskytlo pevný základ pro řešení nerovností a diskriminace v každodenním životě.	AT	(20,6 %) 26	(36,5 %) 46	(11,1 %) 14	(20,6 %) 26	(11,1 %) 14	126
	CZ	(16,0 %) 21	(46,6 %) 61	(20,6 %) 27	(15,3 %) 20	(1,5 %) 2	131
	GR	(26,8 %) 30	(35,7 %) 40	(20,5 %) 23	(14,3 %) 16	(2,7 %) 3	112
	NE	(35,8 %) 24	(7,5 %) 5	(19,4 %) 13	(37,3 %) 25	(0 %) 0	67
Díky dalšímu vzdělávání (DVPP) dokážu rozpoznat situace, kdy mohou být některé děti (např. kvůli jazyku, původu nebo potřebám) znevýhodněny, jsem schopen rozpoznat nerovnosti a diskriminaci v každodenním životě.	AT	(49,6 %) 62	(38,4 %) 48	(8,8 %) 11	(1,6 %) 2	(1,6 %) 2	125
	CZ	(28 %) 37	(51,9 %) 78	(11,4 %) 15	(1,5 %) 2	(0 %) 0	132
	GR	(31,5 %) 35	(50,5 %) 56	(11,7 %) 13	(4,5 %) 5	(1,8 %) 2	111
	NE	(41,8 %) 28	(3,0 %) 2	(14,9 %) 10	(38,8 %) 26	(1,5 %) 1	67
Díky dalšímu vzdělávání (DVPP) jsem schopen/schopna řešit nerovnosti a diskriminaci v každodenním životě.	AT	(40,5 %) 51	(46,8 %) 59	(7,9 %) 10	(4,0 %) 5	(0,8 %) 1	126
	CZ	(15,9 %) 21	(61,4 %) 81	(19,7 %) 26	(3,0 %) 4	(0 %) 0	132
	GR	(30,9 %) 34	(40,9 %) 45	(19,1 %) 21	(7,3 %) 8	(1,8 %) 2	110
	NE	(41,8 %)	(3,0 %)	(1,5 %)	(38,8 %)	(1,5 %)	67

Mám pravidelně možnost účastnit se vzdělávání, které mi pomáhá flexibilně plánovat a přizpůsobovat činnosti tak, aby se mohly zapojit všechny děti.	AT	28 (47,6 %)	2 (38,1 %)	1 (2,4 %)	26 (11,1 %)	1 (0,8 %)	126
	CZ	60 (40,3 %)	48 (48,5 %)	3 (5,2 %)	14 (5,2 %)	1 (0,7 %)	134
	GR	54 (26,6 %)	65 (31,2 %)	7 (18,3 %)	7 (17,4 %)	1 (6,4 %)	109
	NE	29 (41,8 %)	34 (3,0 %)	20 (20,9 %)	19 (32,8 %)	7 (1,5 %)	67
Prostor a uspořádání třídy umožňuje, aby se všechny děti (včetně dětí se zdravotním omezením) mohly zapojit do činností a her.	AT	28 (30,2 %)	2 (31,3 %)	1 (6,3 %)	22 (17,5 %)	1 (7,9 %)	126
	CZ	38 (43,3 %)	47 (34,3 %)	8 (6,7 %)	22 (9,7 %)	10 (6,0 %)	134
	GR	58 (16,5 %)	46 (22,0 %)	9 (19,3 %)	13 (28,4 %)	8 (13,8 %)	109
	NE	18 (10,4 %)	24 (23,9 %)	21 (20,9 %)	31 (37,3 %)	15 (7,5 %)	67
Mám dostatek různých pomůcek (materiálů), abych mohl přizpůsobit hru potřebám všech dětí.	AT	7 (48,4 %)	16 (29,7 %)	14 (6,2 %)	25 (12,5 %)	5 (3,1 %)	128
	CZ	62 (42,5 %)	38 (38,1 %)	8 (11,9 %)	16 (6,7 %)	4 (0,7 %)	134
	GR	57 (17,0 %)	51 (29,5 %)	16 (24,1 %)	9 (16,1 %)	1 (13,4 %)	112
	NE	19 (32,8 %)	33 (9,0 %)	27 (4,5 %)	18 (50,7 %)	15 (3,0 %)	67
		22	6	3	34	2	

Pedagogická praxe a každodenní výzvy

		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím, ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	N
Při hrách a činnostech se v naší třídě řídíme především potřebami a možnostmi jednotlivých dětí.	AT	(37,5 %) 48	(52,3 %) 67	(3,9 %) 5	(5,5 %) 7	(0,8 %) 1	128
	CZ	(51,9 %) 70	(40,0 %) 54	(5,9 %) 8	(2,2 %) 3	(0 %) 0	135
	GR	(54,0 %) 61	(34,5 %) 39	(10,6 %) 12	(3,5 %) 4	(0 %) 0	113
	NE						
Vědomé využívám aktuální situace a příležitosti k cílené podpoře rozvoje všech dětí.	AT	(60,2 %) 77	(36,7 %) 47	(1,6 %) 2	(1,6 %) 2	(0 %) 0	128
	CZ	(57,0 %) 77	(39,3 %) 53	(3,7 %) 5	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(56,6 %) 64	(40,7 %) 46	(2,7 %) 3	(0 %) 0	(0 %) 0	113
	NE	(44,8 %) 30	(44,8 %) 30	(1,5 %) 1	(9,0 %) 6	(0 %) 0	67

Práce s dětmi, které mají odlišný mateřský jazyk, je pro mě náročná.	AT	(28,1 %) 36	(20,3 %) 26	(18 %) 23	(2,3 %) 3	(8,6 %) 11	128
	CZ	(21,5 %) 29	(30,4 %) 41	(20,7 %) 28	(22,2 %) 30	(5,2 %) 7	135
	GR	(38,1 %) 43	(33,6 %) 38	(20,4 %) 23	(6,2 %) 7	(1,8 %) 2	113
	NE	(4,5 %) 3	(19,4 %) 13	(25,4 %) 17	(20,9 %) 14	(29,9 %) 20	67
Práce s dětmi z různých kulturních prostředí je pro mě náročná.	AT	(18,0 %) 23	(21,9 %) 28	(21,1 %) 27	(27,3 %) 35	(11,7 %) 15	128
	CZ	(12,6 %) 17	(27,4 %) 37	(21,5 %) 29	(31,1 %) 42	(7,4 %) 10	135
	GR	(41,6 %) 47	(40,7 %) 46	(15,0 %) 17	(2,7 %) 3	(0 %) 0	113
	NE	(3,0 %) 2	(11,9 %) 8	(13,4 %) 9	(29,9 %) 20	(41,8 %) 28	67
Práce s dětmi z různých náboženských prostředí je pro mě náročná.	AT	(10,9 %) 14	(16,4 %) 21	(25,0 %) 32	(27,3 %) 35	(20,3 %) 26	128
	CZ	(8,9 %) 12	(17,0 %) 23	(29,6 %) 40	(30,4 %) 41	(14,1 %) 19	135
	GR	(25,7 %) 29	(30,1 %) 34	(29,2 %) 33	(7,1 %) 8	(8,0 %) 9	113
	NE	(3,0 %) 2	(17,9 %) 12	(6,0 %) 4	(20,9 %) 14	(52,2 %) 35	67
Práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je pro mě náročná.	AT	(39,1 %) 50	(33,6 %) 43	(10,2 %) 13	(13,3 %) 17	(3,9 %) 5	128
	CZ	(24,4 %) 33	(33,3 %) 45	(16,3 %) 22	(23,0 %) 31	(3,0 %) 4	135
	GR	(41,6 %) 47	(35,4 %) 40	(17,7 %) 20	(5,3 %) 6	(0 %) 0	113
	NE						

PODPORA INTERAKCE A AKTIVNÍ ÚČASTI

		Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Ani souhlasím, ani nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	N
	AT	(49,2 %) 63	(35,9 %)	(5,5 %) 7	(8,6 %) 11	(0,8 %) 1	128

Považuji za důležité sledovat, zda se všechny děti zapojují do společné hry.	CZ	(75,6 %) 102	46 (18,5 %)	(2,2 %) 3	(3,0 %) 4	(0,7 %) 1	135
	GR	(79,6 %) 90	25 (13,3 %)	(7,1 %) 8	(0 %) 0	(0 %) 0	113
	NE	(94,0 %) 63	15 (4,5 %)	(1,5 %) 1	(0 %) 0	(0 %) 0	67
Podporuji interakci mezi dětmi s různými schopnostmi.	AT	(62,5 %) 80	(34,4 %) 44	(1,6 %) 2	(0,8 %) 1	(0,8 %) 1	128
	CZ	(71,9 %) 97	(26,7 %) 36	(1,5 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(77,9 %) 88	(17,7 %) 20	(3,5 %) 4	(0,9 %) 1	(0 %) 0	113
	NE	(70,1 %) 47	(26,9 %) 18	(1,5 %) 1	(1,5 %) 1	(0 %) 0	67
Podporuji vzájemnou interakci mezi dětmi bez rozdílu pohlaví.	AT	(84,4 %) 108	(14,1 %) 18	(1,6 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	128
	CZ	(92,6 %) 125	(7,4 %) 10	(0 %) 0	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(86,7 %) 98	(11,5 %) 13	(1,8 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	113
	NE	(88,1 %) 59	(10,4 %) 7	(0 %) 0	(1,5 %) 1	(0 %) 0	67
Podporuji interakci mezi dětmi z různých kulturních prostředí.	AT	(74,2 %) 95	(16,4 %) 21	(8,6 %) 11	(0,8 %) 1	(0 %) 0	128
	CZ	(85,2 %) 115	(12,6 %) 17	(2,2 %) 3	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(79,6 %) 90	(15,9 %) 18	(2,7 %) 3	(1,8 %) 2	(0 %) 0	113
	NE	(80,6 %) 54	(13,4 %) 9	(6,0 %) 4	(0 %) 0	(0 %) 0	67
Děti v mé třídě mají možnost spolurozhodovat o tom, jaké budeme používat pomůcky a materiál pro hru.	AT	(54,7 %) 70	(35,9 %) 46	(5,5 %) 7	(3,1 %) 4	(0,8 %) 1	128
	CZ	(48,9 %) 66	(37,8 %) 51	(11,1 %) 15	(2,2 %) 3	(0 %) 0	135
	GR	(42,5 %) 48	(38,9 %) 44	(16,8 %) 19	(1,8 %) 2	(0 %) 0	113
	NE	(40,3 %) 27	(47,8 %) 32	(10,4 %) 7	(1,5 %) 1	(0 %) 0	67

Děti v mé třídě se aktivně podílejí na rozhodování o tom, jakých aktivit se během dne zúčastní.	AT	(49,2 %) 63	(43,8 %) 56	(3,1 %) 4	(3,1 %) 4	(0,8 %) 1	128
	CZ	(48,9 %) 66	(35,6 %) 48	(11,9 %) 16	(3,7 %) 5	(0 %) 0	135
	GR	46,9 %) 53	(32,7 %) 37	(17,7 %) 20	(1,8 %) 2	(0,9 %) 1	113
	NE	44,8 %) 30	(38,8 %) 26	(7,5 %) 5	(9,0 %) 6	(0 %) 0	67
Pravidelně přemýšlím o svém pedagogickém přístupu k hře a podle potřeby jej přizpůsobuji.	AT	(73,4 %) 94	(25,0 %) 32	(1,6 %) 2	(0 %) 0	(0 %) 0	128
	CZ	(60 %) 81	(31,1 %) 42	(8,9 %) 12	(0 %) 0	(0 %) 0	135
	GR	(63,7 %) 72	(30,1 %) 34	(5,3 %) 6	(0,9 %) 1	(0 %) 0	113
	NE	(55,2 %) 37	(32,8 %) 22	(7,5 %) 5	(4,5 %) 3	(0 %) 0	67