

Práce s dvouletými dětmi v předškolních zařízeních

Alena Zetíková

Bakalářská práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Alena Zetíková**
Osobní číslo: **H17774**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Práce s dvouletými dětmi v předškolních zařízeních**

Zásady pro vypracování

Zpracování řešerše a studium odborné literatury z oblasti péče a vzdělávání dětí v raném věku.
Vymezení terminologie a teoretických východisek o možnostech vzdělávání dětí mladších tří let.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu s učitelkami v mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumů, jejich shrnutí a doporučení pro praxi v mateřských školách.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Berk, L., E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children and adolescents*. Boston: Pearson.
Gregora, M., & Kropáčková, J. (2016). *Vývoj batolete od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada.
Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Praha: Raabe.
Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Praha: Raabe.
Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku – komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně
4.4.2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Věnuje se především učitelům mateřských škol, jejich přípravě a vedení třídní dokumentace s ohledem na specifika dětí mladších tří let v různých typech tříd. Dvouleté děti autorka charakterizuje jako děti generace Alfa. V textu jsou zdůrazněny také podmínky vzdělávání u dětí raného věku v předškolních zařízeních a zařazením dětí mladších tří let s akcentem na zařazení do homogenních nebo heterogenních tříd. Autorka se v práci věnuje také výzkumům ze zahraničí a jejich srovnání. Empirická část je věnována kvalitativně orientovanému výzkumu, který byl realizován prostřednictvím obsahové analýzy třídních vzdělávacích programů a nestrukturovaného pozorování v homogenních a heterogenních třídách. Ze závěrů výzkumu vyplývá, že vzdělávání dvouletých dětí je možné za dodržení určitých podmínek a individuálním přístupem učitelek s ohledem na vývojová specifika těchto dětí. Třídní vzdělávací program by měl být tvořen přehledně a při tvoření vzdělávacích cílů by se nemělo zapomínat na vývojová specifika dvouletých dětí.

Klíčová slova: specifika dvouletého dítěte, třídní vzdělávací program, generace Alfa

ABSTRACT

The bachelor work has theoretical – empirical character. It deals with nursery school teachers, their preparation and administration of class documentation. Specification is on under three year children in different class types. The author characterizes two year children like ones of Alfa Generation. In the work there are educational conditions of young children in pre – school facilities. It is necessary to give these children with accent of under three year into homogeneous or heterogeneous classes. The author works with foreign researches and she compares them. The empirical part devotes to qualitative directed study and non – structure research in both – homogeneous and heterogeneous classes. It was realised through analyzies of class educational programs and non – structurer attention in theses classes. Finally we can say that integration of two young children in possible and required. But all conditions must be defined and of course with educational and pedagogical strategies. Nursery school teachers must know everything

about two young children. All proces is for them and teachers have to accept individual needs of children. The educational aim must be given and priority is the age of children categories. This experience must be adapted in all class documentation.

Keywords: two young children specification, class educational program, Alfa generation

Děkuji doc. Peadr. Adrianě Wiegerové, PhD. za cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení mé bakalářské práce. Velké díky také patří ředitelkám, vedoucím a učitelkám, které mi umožnily zrealizovat výzkum v jejich třídách. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým přátelům za podporu v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 RANÁ PÉČE A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ.....	13
1.1 PRÁCE S DVOULETÝMI DĚTMI Z POHLEDU VÝZKUMU	17
2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÝCH DĚTÍ.....	18
2.1 POTŘEBY DÍTĚTE RANÉHO VĚKU.....	18
3 DÍTĚ V 21.STOLENÍ POHLEDEM GENERACÍ.....	24
3.1 GENERACE ALFA.....	24
3.2 DIGITÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	25
3.3 POHLED ODBORNÍKŮ NA VLIV DIGITÁLNÍHO SVĚTA NA DĚTI.....	26
4 SPECIFIKA TŘÍDNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU S OHLEDEM NA DVOULETÉ DĚTI.....	28
4.1 VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	30
5 HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ TŘÍDY V PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍCH	33
5.1 DVOULETÉ DĚTI V HETEROGENNÍCH TŘÍDÁCH PODLE ČŠI.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	38
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	38
6.2 METODA SBĚRU DAT	39
6.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	39
6.4 PRŮBĚH VÝZKUMU	42
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	44
7.1 INTERPRETACE POZOROVÁNÍ Z MATEŘSKÝCH ŠKOL	44
7.2 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ Z ANALÝZY TŘÍDNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ DANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	53
8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	60
9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	65
10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
SEZNAM TABULEK.....	75

ÚVOD

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V teoretické části se věnuji specifikám dvouletých dětí, nástup generace Alfa s ohledem na problematiku vzdělávání dvouletých dětí v MŠ. Zmiňuji podmínky vzdělávání dvouletých dětí ve vybraných zemích v zahraničí. Ve své práci se zabývám podmínkami vzdělávání u dětí raného věku v předškolních zařízeních a zařazení dětí mladších dětí do homogenních a heterogenních tříd. V neposlední řadě se věnuji i výzkumy daného tématu v zahraničí. Konkrétně jakým způsobem je zajištěna péče a vzdělání dětí mladší tří let. V empirické části se věnuji kvalitativně orientovanému výzkumu, jehož cílem je zhodnotit současné postupy užívané učitelkami mateřských škol při vzdělávání dětí mladších tří let, profesionální přístup k dětem této věkové kategorie. Součástí výzkumné části je také kvalitativní zhodnocení třídních vzdělávacích programů vybraných mateřských škol, ať již po formální i věcné stránce. Závěrem jsem na základě výzkumu vytvořila doporučení pro pedagogy v mateřské škole.

Cílem bakalářské práce je zjistit současné ukotvení vzdělávání dvouletých dětí v kurikulárních dokumentech, jak na úrovni státu, tak na úrovni školní. Současně je analyzována situace ve vybraných mateřských školách, jakožto vzorku daného stupně vzdělávání. Jsou zkoumány postupy při vzdělávání dvouletých dětí a celkový přístup učitelk k dětem této věkové kategorie.

Poskytování služby institucionální péče a vzdělávání dětí mladších tří let je v současné době hodně diskutovaným tématem. Je to způsobeno větší pracovní poptávkou, jinými výchovnými styly doma i ve školách, měnícími se potřebami rodin, jež jsou způsobeny ekonomickým vývojem i rozvojem sociální politiky. Čím dál více rodičů potřebuje zabezpečit své dítě v relativně nízkém věku a to ideálně v mateřské škole. V současné době je možnost péči o děti mladších tří let poskytovat několika způsoby, mezi ně patří i přijetí do mateřské školy za předpokladu, že s tím bude souhlasit zřizovatel nebo ředitelka MŠ. Při četbě několika odborných časopisů jsem narazila i na článek, kde se vyjadřovalo několik učitelů k přijímání dětí mladších tří let. Většina dotazovaných s tím razantně nesouhlasila, konkrétně to byly učitelky starších ročníků. Jiní by potenciálně s tímto souhlasili, současně by však byla nutná úprava právních předpisů a vymezení pravidel, která by toto přijímání upravovala. Při četbě jednoho výzkumu mě překvapilo, že rodiče své děti umísťují do vzdělávacích institucí promyšleně a nejsou to pouze unáhlené

rozhodnutí. Rodiče považují mateřskou školu za důležitý zdroj sociálních zkušeností pro své dítě. A zároveň se u dítěte rozvíjí kognitivní, jazykový a emoční vývoj.

Je zapotřebí se tomuto tématu věnovat a stanovit jasná pravidla. Ať již vzhledem k personálním podmínkám a získaným kompetencím učitelů s ohledem na znalost specifík dětí této věkové kategorie. Je nezbytné, aby tito učitelé dokázali vhodně volit metody i formy vzdělávání, přizpůsobovat činnosti aktuálním podmínkám i potřebám dětí. Dalším podstatným aspektem je i nastavení vhodné a efektivní formy spolupráce s rodinou. Pracuji v zařízení, kde jsou děti od 1 do 3 let, a nedovedla jsem si představit, jak tak malé děti zapadnou do prostředí MŠ, kdy denní režim je jiný než na našem oddělení. Při výzkumu jsem byla v některých případech velmi mile překvapena, jak dokáží děti spolupracovat se staršími dětmi, jak dokáží pozorně naslouchat učitelce, ale i svým kamarádům ve třídě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RANÁ PÉČE A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ

Předškolní výchova je tradiční české označení pro preprimární vzdělávání. Jde o úroveň ISCED 0, která uvádí děti raného věku do školního prostředí. Předškolní vzdělávání je ve světě chápáno jako výchozí etapa celoživotního vzdělávání. V České pedagogice se pojem „předškolní vzdělávání“ vztahuje výhradně na výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 6 let. Oproti tomu v zahraničí se již zaměřuje na děti mladší tří let (ECEC).

Syslová, Grůzová (2015, s. 19) uvádí, že bylo uskutečněno několik výzkumů, které ukázaly, že investice do předškolního vzdělávání, (pokud je realizováno kvalitně), mají vysokou návratnost pro dítě samotné i pro celou společnost.

Splavcová (2016, s. 23) zmiňuje, že mezi evropskými zeměmi jsou značné rozdíly ve věkové hranici, kdy dítě získá právní nárok na umístění v zařízení pro péči v raném dětství a vzdělávání.

V Evropě je přístup ke vzdělávání dětí v raném věku odlišný. Všechny země Evropy nabízí určitou formu programu vzdělávání v raném věku, ale organizace práce a vzdělávání v raném věku je odlišná (Wiegerová, 2015, s. 84).

Podle Splavcové (2016, s. 23) hlavně severské země poskytují právní nárok na umístění v zařízení pro péči v raném dětství a vzdělávání během několika týdnů po narození.

Cílem preprimárního vzdělávání je ve všech rozvinutých zemích shodný, má připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit ho určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a další vzdělávání. (Průcha, 2015, s. 87)

Předškolní vzdělávání je v Evropě rozděleno do dvou organizačních modelů a to:

- Integrovaný model – nabízí péči o všechny děti předškolního věku a jejich vzdělávání v jedné instituci. V tomto modelu zajišťuje péči a vzdělávání pouze jeden řídicí tým. Pracovníci mají stejnou kvalifikaci a to bez ohledu na věk dítěte, o něž se starají. Tito pracovníci často spolupracují z jinými profesními obory péče o dítě (Henrychová, 2013, s. 76). S tímto modelem se setkáváme většinou ve skandinávských zemích (s výjimkou Dánska), Lotyšska a Slovinska.

- Věkem, kdy děti začínají zařízení navštěvovat – v Evropě je tento model nejrozšířenější. Děti diferencuje do skupin dle věku, do tří let a od tří let do šesti let (Belgie, Bulharsko).

Oba dva organizační modely předškolního vzdělávání se objevují v Dánsku, Řecku, Španělsku, Litvě i na Kypru.

Mezi jednotlivými zeměmi mohou být rozdíly jak v organizačních formách, kompetencích úřadů, ale také ve věku, od kdy mohou děti tyto zařízení navštěvovat

Průcha (2015, s. 76) uvádí tyto dva modely:

1) Školský model (school model), kde je preprimární vzdělávání organizováno ve třídách, kde jsou děti zařazováni podle věkových kategorií, podobně jako ve skutečné škole. Tento model můžeme vidět ve Francii, Španělsku, Řecku, Slovensku, Maďarsku, Polsku, Británii aj.

2) Rodinný model (family model) vzdělávání je organizováno ve skupinách, které sdružují děti různého věku, tedy podobně jako ve skutečných rodinách. Tento model můžeme vidět ve Finsku, Švédsku, Dánsku, Nizozemí a Německu.

3) V Belgii, Nizozemí, Itálii a Portugalsku uplatňují oba modely, podle toho, pro který se rodiče nebo zřizovatelé předškolního zařízení rozhodnou.

„Výzkumem nejsou dosud spolehlivě prokázány klady a zápory modelu A a B, i když se o nich často teoreticky diskutuje“ (Průcha, 2015, s. 77).

Evropské země vydávají řídicí dokumenty, ve kterých bývají vymezeny vzdělávací cíle, výsledky učení, metody práce, hodnocení pokroku. Pro děti raného věku je v některých zemích vytvářen odděleně a je podmínkou k získání akreditace pro vzdělávání těchto dětí. Jinde je dokument zaměřen jen na péči a sociální dovednosti dítěte (Kropáčková, Syslová, 2016, s. 24).

Dánsko

Obce jsou povinny zajistit institucionální péči v jeslích nebo mikrojeslích všem dětem již od 26 měsíců a od rodičů mohou požadovat úhradu provozních nákladů ve výši 25%. Obec dbá na kvalitu výběru poskytovatelů služby. V Dánsku jsou integrovaná zařízení pro děti do 6 let, ale jsou i zařízení, která jsou rozdělena do dvou stupňů a to podle věku dítěte. První stupeň je určen dětem do 3 let a druhý stupeň pro děti od 3 let do 6 let.

Norsko

V Norsku patří mezi vládní priority zajištění míst v zařízeních, které poskytují vzdělávání a péči v raném dětství pro všechny děti od 0 do 5 let. Dále v Norsku fungují pro děti od jednoho roku státní nebo soukromé školy. Na jednu učitelku připadají tři až čtyři děti. 90% mužů využívá svého práva na rodičovskou dovolenou, což je způsobeno kladením důrazu na rovnoprávnost mužů a žen. Zaměstnavatel vychází matkám velmi vstřícně. Samozřejmostí je jednak upravení pracovní doby, tak také možnost zaměstnání na částečný úvazek.

Švédsko

Ve Švédsku musí být zajištěno preprimární vzdělávání a péče všem dětem, až do zahájení volitelné přípravné třídy nebo povinné školní docházky obecními úřady, a to již od 1 roku dítěte. Tzv. předškolky, jak se těmto zařízením říká jsou zřizovány komunálně, státem nebo soukromě. Všechna zařízení se řídí daným učebním plánem.

Finsko

Tak jako v Norsku tak i ve Finsku mají otcové právo na otcovskou dovolenou v délce 18 pracovních dní. Ve Finsku nejsou instituce předškolní výchovy součástí formálního vzdělávacího systému, ale jsou v kompetenci Ministerstva sociálních věcí a zdravotnictví.

Předškolní zařízení mají vysokou úroveň, ve státních školách musí mít pedagogové vysokoškolské vzdělání. Ve Finsku jsou zřizována i střediska denní péče tzv. denní centra, kde je poskytována péče dětem od 1 do 7 let Tato zařízení jsou velmi podobná českým jeslím a mateřským školám (Průcha, 2016, in Kropáčková, Syslová, 2016, s. 24).

Výchova v dětských centrech probíhá na základě kurikulárních dokumentů. V těchto materiálech je vymezeno, jak rozvíjet dětskou osobnost po stránce tělesné, sociální, kognitivní a emocionální (Průcha, 2015, s. 81).

Zároveň jsou ve Finsku velmi oblíbené domácí mateřské školy. V těchto zařízeních zpravidla pracují matky, které si ke svému dítěti přidají další dvě děti. Tyto ženy pak musí mít certifikát způsobilosti, jež jim vydává obec. V jedné rodinné skupině by nemělo být více jak 4 děti. V rodinných centrech nejsou realizována žádná kurikulární opatření. Pozitivem tohoto vzdělávání je rodinné prostředí a menší počet dětí ve skupině (Průcha, 2015, s. 82).

Ve Finsku i v Norsku se jakékoliv násilí, od sebemenšího vztáhnutí ruky na dítě trestá.

Belgie

V Belgii jsou mateřské školy, které přijímají děti od 2,5 let do 6 let. Pro rodiče jsou bezplatné. Pro nedostatek volných míst v těchto zařízeních jsou zřizovány soukromé školky, které nejsou dotovány státem, vládní agentury na tyto školky pouze dohlíží. Výše školného se vypočítává z čistého příjmu rodiny.

Francie

Nabídka služeb pro děti mladší tří let je ve Francii rozmanitá. Je běžné umísťovat děti do zařízení od tří měsíců. Institucionální péče o tyto děti se děje např. v obecních jeslích, kde získá místo méně jak třetina dětí tohoto věku (Henrychová, 2013, s. 78). Druhou variantou jsou chůvy, které hlídají v domově dítěte nebo u sebe doma. Tato služba je ale příliš drahá, a často se stává, že se domluví dvě rodiny a zaměstnají jednu chůvu. Ve třech letech má dítě garantováno místo v mateřské škole (Kropáčková, Syslová, 2016, s. 26). Pokud jde o obsah preprimárního vzdělávání je hlavní důraz kladen na rozvoj dovedností jazykové komunikace, smyslových a rozumových schopností pomocí písni, kreseb, výtvarných činností (Průcha, 2015, s. 28).

Nizozemsko

V Nizozemsku mají možnost děti navštěvovat jesle již od čtyř měsíců do čtyř let. Tato péče je většinou zajišťována soukromým sektorem, a tedy musí být za akreditované služby zapláceno. V pěti letech začíná povinná školní docházka. Pro děti od čtyř do pěti let není zajištěno žádné předškolní zařízení, proto musejí rodiče dávat děti do školy. Dva roky školní docházky má dítě hravé a volnější.

Kropáčková, Syslová (2016) uvádí, že „*včasné umožnění institucionální péče a výchovy a především zajištění práva na umístění dvouletých dětí do mateřské školy, je velmi důležitým předpokladem pro zlepšení jejich životních a vzdělávacích šancí.*“

Péčí, výchovou a vzděláváním dětí mladších tří let, by se neměla bránit ani Česká republika.

1.1 Práce s dvouletými dětmi z pohledu výzkumu

Z oblasti formálního předškolního vzdělávání, např. britské výzkumy uvádí, že děti rodičů, kteří pracují na plný úvazek, mají lepší kognitivní výsledky, když navštěvují předškolní vzdělávání, než když jsou v péči příbuzných nebo doma s rodiči (Layout, 2005, in Šulová, 2005, in Syslová, Grůzová, 2015, s. 20). Výzkum zaměřený na rozvoj řeči v rámci vzdělávacích aktivit v USA, zkoumal interakce mezi dětmi v raném věku a jejich pedagogy v prostředí jeslí. Výsledkem tohoto výzkumu bylo zjištění, že působení učitelů na děti raného věku spolu s rodiči má pozitiva v emočním rozvoji, kognitivním a řečovém rozvoji a v sebehodnocení dítěte (Tilton, 2010, in Syslová, Grůzová, 2015, s. 20). Nejdůležitější pro dítě je, aby mělo možnost vyjadřovat své názory a bylo mu nasloucháno.

Výzkumy, které se týkají institucionální péče o děti předškolního věku, spolupráce s rodiči jen potvrzují efektivnost těchto modelů, které zahrnují aktivity zaměřené na zapojení, vzdělávání a podporu spolupráce rodičů.

Existují výzkumy, jež jsou proti formálnímu vzdělávání dětí mladších tří let. Poukazují na to, že institucionálně vzdělané děti mladší tří let jsou ve vývoji více pozadu než ty, jež jsou s matkou až do vstupu do školy. Taktéž tvrdí, že děti, které navštěvovaly zařízení rané péče, jsou podle výzkumu méně populární mezi vrstevníky a jsou i více agresivní (Layout, 2005, in Šulová, 2005, in Syslová, Grůzová, 2015, s. 20).

Wiegerová, Gavora (2018) se ve svém výzkumu zabývali důvody, proč rodiče umísťují děti mladších tří let do vzdělávacích institucí. Došli k závěru, že rodiče umísťují své děti mladší tří let do institucionálních zařízení promyšleně a nejsou to pouze unáhlená rozhodnutí. Rodiče po čase zjistili, že jejich dítě, díky docházce do mateřské školy, se zlepšilo v komunikaci, rozšířila se jeho slovní zásoba, plynulost řeči a složitost používaných vět. Všechny tyto komunikační dovednosti jsou důležité pro dítě, aby se domluvilo, jak se svými vrstevníky, tak s dospělými. Dále si rodiče všimli, že se zlepšili sociální dovednosti, především frekvence hraní s vrstevníky a nebyly ostýchaví oslovit jiné děti nebo dospělé. Rodiče považují mateřskou školu za důležitý zdroj sociálních zkušeností pro dítě, ale zároveň pro rozvoj kognitivního, jazykového i emočního vývoje dítěte (Wiegerová, Gavora, 2018, s. 41-42).

2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÝCH DĚTÍ

Velmi důležitým a významným pro dítě, je období mezi druhým a třetím rokem věku. V tomto období dochází k intenzivnímu rozvoji řeči, k výraznému osamotňování, rozvoji motorických dovedností, kde především zdokonaluje pohybové aktivity. Dítě v tomto období má touhu po poznání, objevování, manipulaci a rádo experimentuje s různými předměty (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 67).

Při zvažování nástupu dítěte do MŠ je nutné zvážit jeho schopnost separace od matky, především adaptační schopnost na nové prostředí, kolektiv i dominující dospělou osobu. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu (RVP PV, 2018) a pro jeho rozvoj a aktivnímu učení zajistit podnětné prostředí.

2.1 Potřeby dítěte raného věku

S ohledem na biologický, psychologický a sociální vývoj dítěte, bychom si měli uvědomit, jaké mají tyto děti potřeby, co už dokáží, co už umí, co je pro ně důležité a zásadní. Co by se v tomto věku mělo rozvíjet, čemu je třeba věnovat větší důslednost a na co by se nemělo zapomenout. Díky vývojovým specifikám dětí raného věku, bychom měli volit vhodné činnosti, aktivity, hry a jiné. Měli bychom znát jeho vývojové dispozice a jeho potřeby a měli bychom je postupně uspokojovat tak, aby se mohlo vyvíjet v psychicky zdravou a zdatnou osobnost.

Podle Maslowa jsou nejdříve uspokojeny potřeby biologické (bazální), následují potřeby psychické, sociální a vrcholem je seberealizace. Jestliže potřeby u dítěte nejsou v dostatečné míře nebo plně uspokojeny, mohou nastat u dítěte problémy v psychickém i biologickém vývoji.

Psychologové Matějček a Langmajer (1981) vypracovali model pěti základních psychických potřeb dětí. Především poukazují na potřebu určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů, potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, potřebu prvotních citových a sociálních vztahů, potřebu identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty a potřebu otevřené budoucnosti.

2.1.1 Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů z vnějších podnětů

Je velmi důležité v prostředí mateřské školy zajistit dítěti dostatečné množství přiměřených a kvalitních podnětů. Dítě bychom měli zásobovat nejrůznějšími náměty k činnostem a přemýšlení a citlivě sledovat zájmy dítěte a podněty vycházející z jeho vlastní aktivity. Jednou z podmínek učení je přiměřená stimulace, jelikož aktivizuje jeho bdělost a jeho připravenost k nějaké činnosti (Hendrychová, 2013, s. 13).

Podle Vágnerové (2005) podněty, které neodpovídají individuálním potřebám dítěte, mohou jeho rozvoj narušit.

Nadměrná stimulace vede k přetěžování nebo k vyčerpanosti dítěte a to může vést k tomu, že příliš podnětů dítě zahlcuje a může u něho vyvolat pocity selhání nebo neschopnosti. Dítě se může chovat podrážděně, nesoustředěně, často střídá hračky, bývá unavené, přestává vyhledávat nové zkušenosti, mívá problémy s usínáním.

Pokud v určitém vývojovém období dítě nezíská patřičnou zkušenost, dochází k ohrožení vývoje. Podle Opravilové (2016) v případě, že dítě nezíská zkušenost v patřičnou dobu, do určité míry ztrácí příležitost z ní mít jakýkoliv prospěch.

Nedostatek podnětů se projevuje u dětí sníženou motivací k činnostem, nejeví zájem o hračky, při jakékoliv změně zneklidní.

2.1.2 Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech

Dítě se potřebuje na určité věci spolehnout. Neměli bychom měnit prostředí najednou. Pokud budeme měnit hračky, měli bychom nechat i hračky, které znají. V mateřské škole bychom měli mít pravidelný denní režim, rituály, v dítěti pravidelnost navozuje pocit uspokojení a jistoty a je klidnější.

Pravidla a řád formují osobnost dítěte a zároveň přispívá k jeho osamostatnění a socializaci. Dodržování pravidel je základ výchovy, začleňování do společnosti. Mateřská škola má za úkol dávat jednoduchá pravidla děti by je měly dodržovat nejenom ve školce, ale i doma, proto by s těmito pravidly měli být seznámeni i rodiče (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 71).

2.1.3 Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů

Je jednou z nejdůležitějších základních potřeb dítěte. Je naplňována v rodině zejména v kojeneckém věku. Vytváří si prvotní vazby k pečujícím osobám (attachment). Tento proces je ukončen tehdy, je-li dítě schopné oddálit se od blízké osoby a je schopné navazovat kvalitní citové vztahy.

Vágnerová (2005) uvádí: „*Vazba dítěte k matce je zdrojem pocitu bezpečí, to znamená, že ovlivní dětské chování především v zátěžových situacích aktivizujících potřebu potvrzení jistoty.*“

Následně vzniká potřeba lásky a sounáležitosti. Mateřská škola je dobrým prostředím pro vytváření nových širších citových vztahů. Dítě má potřebu být milováno a umět samo milovat a respektovat skupinu. Navazuje nové kontakty s vrstevníky a dospělými osobami. Dvouleté dítě vyžaduje více pozornosti, může se projevit i žárlivost (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 54).

Pocit jistoty a bezpečí je pro dítě velmi důležitý. Primárně mu ji zabezpečuje rodina. A proto by měla mateřská škola úzce spolupracovat s rodinou, tak, aby i rodiče měli jistotu, že dítě bude v bezpečí.

2.1.4 Potřeba identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty

Dítě má potřebu někam patřit a být okolím přijímán. Dítě patří do své rodiny, později do skupiny kamarádů v mateřské škole. Utváří se nová osobnost, posiluje sebevědomí, dítě hledá a nachází vlastní místo ve společnosti. V mateřské škole by děti měly být chváleny i za to, když se něco nepovede např. postup, nebo snaha (Kropáčková, Splavcová, 2016 s. 55).

2.1.5 Potřeba otevřené budoucnosti a seberealizace

Dítě raného věku žije tady a teď, neorientuje se v čase. Ale i tak má dítě v tomto věku společnou budoucnost ve své rodině, kde prožívají společné chvíle, kde se raduje. Každým pokrokem, naučením nové dovednosti, zvyšováním komunikačních dovedností se dítě seberealizuje.

2.1.6 Výrazné osamostatňování

V tomto období dochází k odpoutání dítěte s mateřskou osobou. Zároveň dochází k rozvoji vědomí sebe sama, projevuje se potřebou sebeprosazení, chce některé činnosti provádět samo, uvědomuje si samo sebe. Charakteristickým rysem tohoto období je negativismus.

„Z hlediska smyslu batolecího vývoje, je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě“ (Vágnerová, 2000).

Podle Vágnerové (2000) si dítě ověřuje prostřednictvím vzdoru své hranice a hranice, které jsou dány sociálním okolím. Nejen že naplňuje svou potřebu orientace ve světě a získává pocit bezpečí a jistoty, ale zároveň se dozvídá, kde končí jeho svoboda, a začínají platit stanovená pravidla.

2.1.7 Rozvoj motorických dovedností

V batolecím období mají děti velkou potřebu pohybu, dochází k rychlému rozvoji hrubé motoriky, především samostatné lokomoce. Zvýšená aktivita je u dítěte přirozená, rádo chodí, leze, běhá, samo chodí do schodů. V případě neuspokojení potřeby aktivity může u dítěte vyvolat napětí a tím je omezena přirozená oblast stimulace. V MŠ, kde jsou děti v batolecím věku, by měly být upraveny prostory tak, aby děti měly možnost volného pohybu.

Jemná motorika u dvouletého dítěte se rychle zdokonaluje. Je schopné řadit kostky nejen svisle (věž), ale i vodorovně (vlak) (Matějček, 2005 in Syslova, Grůzová, 2015, s. 33).

Mezi druhým a třetím rokem dítě dokáže přiřadit základní tvary k příslušným otvorům. Pokroky můžeme sledovat v prvních pokusech o čmárání. Nejdřív jde o nahodilé pohyby rukou, které přesahují papír. Přebírají kruhové pohyby nebo vertikální směr čáry, popř. i nepřesný křížek (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dítě drží tužku pomocí dlaňového úchopu, drží ji sevřenou v pěsti. Velmi rád přesypá písek, nalévá vodu do nádob a jiné podobné aktivity (Allen a Marotz, 2002 in Syslová, Grůzová, 2015, s. 32).

V batolecím období se dítě učí zvládat základní sebeobslužné dovednosti a zvyšuje si při tom svoji autonomii. Dítě chce spoustu věcí zvládnout samo. Pro toto období je typická

věta „Já sám“. Dítě se snaží pít z hrnečku samo, často se ale polije. Dokáže se z větší části najíst samo lžící, ale ještě při tom používá své prstíky. Je to pro ně jednodušší.

V batolecím věku si dítě samo zvládá obléknout a svléknout některé části oblečení, kalhoty, čepici, ponožky. Dokáže si i samo obout papuče, či boty. Díky tomu, že jeho jemná motorika není dostatečně vyvinuta, nejdou mu ještě zapnout knoflíky nebo zavázat tkaničky.

2.1.8 Řeč

Prudký vývoj řeči souvisí s rozvojem symbolického myšlení. Ze začátku dítě používá obrazná slova, později dítě začíná mluvit v jednoduchých větách, které tvoří dvě, tři, čtyři slova. Kolem dvou let zná dítě 200-300 slov kolem třetího roku až 700 slov (Vágnerová, 2000). Velmi rádo dítě opakuje básničky, krátké písničky nejraději má ty, které bývají spojené s rytmiací nebo pohybem. Pro to, aby se u dítěte správně rozvíjela řeč, je nezbytný správný mluvený vzor, jak v rodiči, tak v učiteli. V mateřské škole je řeč důležitá pro to, aby dítě vyjádřilo své potřeby a přání. Učitelka by měla dětem nabízet možnost seznamovat se s literaturou pro děti prostřednictvím dětských leporel, knížek pro nejmenší, čtení pohádek nebo dětem zdramatizovat krátkou pohádku (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 75).

Bohužel v dnešní době moderní techniky, mobilních telefonů a tabletů si někteří rodiče najdou jen málo času k tomu, aby si popovídali se svým dítětem, prohlíželi si knížky, nebo povídali pohádky.

„S rozvojem motoriky dochází k rozvoji řeči a zvyšuje se touha po poznání, dítě zkoumá, objevuje, experimentuje nejenom s předměty ale i se slovy. Vývoj řeči značně zrychluje rozvoj myšlení motoriky a dalších schopností“ (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 44).

2.1.9 Hra

Pomocí hry dítě získává nové zkušenosti je základním prostředkem učení, poznávání a prožívání. Díky hře dítě objevuje hranice, co smí a co nesmí. Od manipulačních her se dítě dostává ke hrám konstruktivním, počátkem těchto her je destrukce, jde o způsob poznávání. Oblíbené, vývojově významné je období napodobivých her, kde dítě napodobuje, co vidělo, zažilo. Napodobuje maminku, jak doma vaří, tatínka jak opravuje auto, montuje v dílně.

Vývoj postoupil od hry izolované ke hře paralelní, kdy si děti hrají vedle sebe, jedno dítě napodobí druhé, dělají např. stejnou věc, ale ke spolupráci ještě nedorostly. Vývoj od paralelní ke skupinové můžeme vidět ve hrách napodobivých a později se společně zapojují do her konstruktivních.

Děti mají rády si hrát s různými materiály, které mohou tvarovat, měnit (písek, plastelína, hlína, mouka, kamínky, přírodní materiál). Nejen, že je dotyk s tímto materiálem pro dítě příjemný, ale zároveň rozvíjí jemnou motoriku, tvořivost a fantazii dítěte (Kropáčková, Splavcová, 2016, s. 48).

3 DÍTĚ V 21.STOLENÍ POHLEDEM GENERACÍ

3.1 Generace Alfa

S názvem „Generace Alfa“ poprvé přišel Mark McCrindle. Jedná se o děti, které se narodily po roce 2010. V době kdy na trh přišel první iPad, světlo světa spatřil poprvé Instagram a „aplikace“ se stala slovem roku. Pro tuto generaci, tak jako předchozí „generaci Z“, jsou technologie neustále připojené k internetu přirozenou součástí jejich života. Podle McCrindleho by to měla být *„formálně nejvzdělanější, technologicky nejvybavenější a z globálního hlediska i nejbohatší generace v lidské historii.“*

Obrazovky, mobilní telefony, tablety, ale i nastupující brýle virtuální reality jsou a budou nedílnou součástí generace Alfa. Pro tyto děti budou sociální média druhou přirozeností, budou nakupovat primárně online, bohužel budou mít i v životě mnohem méně lidského kontaktu než předchozí generace. Podle psychologického výzkumu Michinganské univerzity to přinese i velmi silný pocit sociální izolace. Život ve skutečném světě bude pro mnohé osamocenejší a teplého lidského slova bude méně.

Před pár lety byl mobilní telefon luxusní výrobek, dnes se bez něj nemůžeme obejít, stal se samozřejmostí. Bez mobilních telefonů bychom si život už dnes nedokázali představit, od základů změnily svět mezilidské komunikace.

Naše životy stále více doprovází digitální technika a začíná do nich pronikat stále více internetové technologie. Mění se i prostředí, v němž vyrůstají i naše děti.

Na děti vliv digitální techniky působí ještě výrazněji. Přirozeností dětí je napodobovat své rodiče. Rodiče běžně pročítají internetové stránky, aby se dozvěděli, co je ve světě nového, poslouchají internetové rádio. Business Insideru McCrindle řekl, že děti nebudou brát technologie jako nástroj, ale kompletně je integrují do svých životů.

Klasické učení jim bude vzdálené, logické myšlení budou mít slabší, protože jejich hlava bude zaplněná informacemi z internetu. K. Černý (2009) uvádí, že se žáci snaží aktivně vzdorovat vzdělání, nechtějí si nic pamatovat a nic se naučit. Hlavním argumentem je, že si to mohou najít na internetu.

To čemu se, ale nenaučí a nenajdou na internetu je, jak jednat s lidmi., být ohleduplní ke starším lidem, ale i k sobě navzájem, umět spolupracovat a pomáhat si. Předpokladem toho je schopnost empatie a komunikace s druhými.

Děti, které mají dnes dva nebo tři roky budou mít za tři roky zásadní problém s psaným písmenem ve škole, protože jejich rodiče už jenom píšou na klávesnici. Dokonce už i děti a výjimkou nejsou i batolata, která ještě neumějí mluvit, hrají interaktivní hry pomocí prstíků přejíždějících po internetu. S různými dotykovými zařízeními a interaktivitou se děti mohou setkat například v muzeích, zoologických zahradách, nákupních centrech a jinde. Tomuto trendu se přizpůsobili i firmy, zejména ty co vyrábí hračky. Česká televize nabízí dětem na oblíbeném Děčku i internetový portál se vzdělávacími i zábavnými programy. Dokáže děti motivovat tak, že je prostřednictvím her dostane ven, za poznáním přírody a historických památek.

3.2 Digitální vzdělávání v mateřské škole

Dle Splavcové (2018) ve stávajícím RVP PV (2018) nenajdeme termíny digitální gramotnost, ani inforatické myšlení, ale jsou tam jasné znaky, které vedou děti předškolního věku k naplňování kompetencí inforatického myšlení a to nejvíc v dílčích vzdělávacích cílech a ve vzdělávací nabídce. V současné době kdy je digitální technologie nedílnou součástí našich životů, bychom měli hledat smysluplné využití nových možností v souvislosti s používáním těchto technologií s ohledem na možnosti, potřeby a vývojové předpoklady dětí, jejich úroveň myšlení a způsoby učení – nápodoba, kooperace, manipulace, prožitky a jiné.

„Digitální gramotnost je dnes definována, jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitální technologie při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojování do společenského světa“ (NÚV, 2018).

Na rizika spojená s nevhodným, nadměrným a předčasným používáním digitálních technologií, upozorňují i psychologové i neurologové. Dokonce jsou i tato rizika popsána v RVP PV (2018) v oblasti Dítě a jeho psychika.

V mateřské škole by měly být nastaveny určité bariéry, které brání využívání nových technologií jako např. počítače, televize a video, zejména samotnými dětmi. V mateřské škole můžeme technologie využívat dětmi pouze jako doplněk nebo zpestření, pokud nejsou jiné možnosti přiblížení tématu. Využít můžeme například při badatelské činnosti nebo experimentování.

Splavcová (2018) uvádí, že v dnešní době, která je zahlcena digitálními technologiemi, je nutnost zvyšování digitální gramotnosti a profesních kompetencí učitelů modernějším vybavením školek, připojením k internetu a další.

Ve svém článku Havlová (2012, s. 20-22) uvádí: *„Dnešní společnost očekává od vzdělávání více, než jsme byli zvyklí dříve. Klade důraz na kompetence důležité pro život 21. století...“*

Péče v raném dětství a kvalitní vzdělávání je jeden z mála způsobů jak zlepšit sociální a ekonomické vyhlídky společnosti (Syslová, Borkovicová, Průcha, 2016, s. 19).

3.3 Pohled odborníků na vliv digitálního světa na děti

Na odborné konferenci s názvem „Dítě v síti 2018“, promluvili přední odborníci z oblasti digitální komunikace. První ročník se zabýval společnými tématy datové doby: „Jak se smysluplně vzdělávat“? „Jak se v digitálním světě prezentovat“?, ale hlavně: „Jak nezapomenout na život offline“?

Jedním z řečníků byl také Jan Müller, šéfredaktor Flowee (2018), který zdůraznil skutečnost, že děti jsou v dnešní době součástí digitální džungle. V této džungli jsou v podstatě samy bez pomoci a vědomí rodičů. Při porovnání s dřívějšími lety, kdy se rodiče obávali pouštět děti samotné do lesa, se toto porovnání zdá naprosto zcestné.

Rudolf Urbánek, generální ředitel Microsoftu ČR (2018) upozorňuje na rizika upadající komunikace „face-to-face“, která se postupně s nástupem nových technologií postupně vytrácí.

Jelikož doba digitálních technologií jde stále dopředu, dle Tomáše Zatloukala, zemského školního inspektora (2018) je nutné, vzdělávat budoucí učitele mediální výchově a také jim

nabídnout vhodný systém podpory, především formou metodických materiálů, které jim budou k dispozici.

Senta Čermáková, ředitelka pro inovace (2018) upozorňovala na nutnost stanovení cílů a směřování. V tomto případě se technologie stávají dobrým pomocníkem i rádcem, ovšem pozor i na tu skutečnost, že v opačném případě mohou mít negativní důsledky.

Další přínosnou poznámkou přispěl i následující autor, který popisuje významnost pospolitosti a komunity.

„Každý systém je celek. A každý, kdo patří k tomu systému, rodině, nebo firmě, musí mít a má právo na příslušnost k tomu celku“ (Jan Bílý, kouč, 2018).

Ovšem i v době digitální je třeba nabízet dětem i jiné činnosti, ať již výtvarné, hudební, pracovní, dramatické, ... Dítě, při dostatečném množství podnětů a nabídky činností nepocituje takové nutkání k využívání internetu. S touto myšlenkou také soucítí další řečník konference – Martin Brix, generální ředitel Leaseplan (2018), který se vyjádřil, že bychom měli děti přimět k tomu, aby se dokázaly zabavit i jinak, než jen na internetu.

Na rizika spojená s digitálními technologiemi i sociálními sítěmi upozorňoval Zbyněk Malý, Anect (2018). *„Děti jsou důvěřivé a jsou ochotny sdělit cokoli a komukoli. Zvláště na síti.“*

Další řečnice, Lidija Zavoralová, spisovatelka a koučka (2018) se zaměřovala na využívání volného času rodiči s dětmi a utváření jejich společného vztahu. Na konferenci přednesla: *„Zkuste vzít tu kvalitní hodinu dvě denně pro svoje děti, věnujte se jim stoprocentně. Zahodte elektroniku, nezvedejte telefony. A ty děti vám to vrátí úplně neskutečným způsobem.“*

A v neposlední řadě je také nutné dětem tyto technologie nezakazovat. Spíše s nimi o tom diskutovat, rozebírat a nabídnou jim možnost si kdykoliv o čemkoliv promluvit. Tuto myšlenku vnesl i Tomáš Hrivnák, Contagious (2018), který uvedl, že *„Když děti odsekneme od internetu, nezískávají dovednosti, které souvisejí s používáním internetu. Čím větší mají děti zkušenosti s používáním internetu, tím větší dovednosti získají a tím je také pravděpodobnější, že budou umět kriticky posoudit obsah.“* Z toho důvodu je důležité dětem dát možnost tyto zkušenosti získávat a naučit se s nimi efektivně pracovat. U dětí se tím podstatnou měrou rozvíjí kritické myšlení, které je pro život nezbytné.

4 SPECIFIKA TŘÍDNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU S OHLEDEM NA DVOULETÉ DĚTI

Zásadní pro vzdělávání dvouletých dětí je ukotvení v RVP PV od ledna 2017. Podle RVP PV je možné vzdělávat děti mladší tří let. V předškolním vzdělávání můžeme na dvouleté děti aplikovat jak rámcové cíle, tak i záměry v případě, že se bude brát zřetel na vývojová specifika dítěte ve všech vzdělávacích oblastech. Měla by se volit vhodná organizační forma, metoda vzdělávání a používat vhodné pomůcky. V RVP PV jsou i stanoveny podmínky, které jsou nutné k bezpečnému vzdělávání dvouletých dětí. MŠMT vytvořilo Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let (leden, 2017). Jsou zde podrobnější informace k vzdělávání těchto dětí. Cílem tohoto materiálu je zpřesnit informace, které se týkají vzdělávání této věkové skupiny a poukázat na dílčí odlišnosti těchto dětí což je takovým vodítkem pro MŠ.

Mateřské školy, které budou přijímat dvouleté děti, by si měly upravit i ŠVP a následně i právní předpisy související s předškolním vzděláváním. Zásady, jak bude probíhat plánování ve třídách je jasně formulováno v ŠVP. V případě přijímání dvouletých dětí by měly učitelky při tvoření TVP, počítat s tím, aby umožnil rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rámci jeho individuálních možností a potřeb. Na začátku roku by měly učitelky lépe poznat děti a jejich individuální potřeby, možnosti a potřeby (Svobodová, 2010, s. 53).

TVP vychází ze ŠVP. Je to souhrn dokumentů, které se vztahují k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy. TVP je rámcově zaměřen na celý školní rok, je průběžně plánován pro jednotlivé části roku a podrobně v přípravách učitelek na krátká časová rozmezí.

„TVP by měly být dokladem plánovité práce pedagoga, resp. pedagogů, a proto by měly být vytvořeny ve spolupráci s druhým pedagogem ve třídě. Mělo by být, ale umožněno, aby si TVP jako pracovní materiály připravoval každý pedagog sám a v takové podobě, která mu vyhovuje“ (RVP PV, s. 43).

„Předškolní pedagog odpovídá za to, že program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován...“ (RVP PV, s. 44).

Pro vytvoření TVP není žádný předpis a ani není povinností učitelky si ho tvořit. Pro většinu mateřských škol je tvorba TVP určena ŠVP a část učitelek ji pojala jako tvorbu

funkčního souhrnu dokumentů, které jsou prospěšné jak pro práci s dětmi tak mohou navíc sloužit jako prostředek komunikace mezi učitelkami, dětmi a rodiči. Aby nevznikaly zbytečné problémy, jsou součástí TVP i různé pokyny a pravidla pro rodiče. Tyto pravidla by měly být psány demokratickou formou, která podporuje neformální vztahy mezi mateřskou školou a rodičem (Svobodová, 2010, s. 58).

TVP se skládá z plánů jednotlivých integrovaných bloků, které rozvíjejí jejich schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Integrované bloky učitelka realizuje v průběhu vzdělávání postupně, je tedy logické, že by měl vznikat postupně, protože neznáme děti, nevíme nic o jejich specifických potřebách, zájmech a ani nevíme, jak budou reagovat na různé situace. Praxe je ale jiná, učitelky svůj TVP mají již na začátku školního roku podrobně zpracovaný na celý školní rok, může to být nejen překážkou individualizace vzdělávání, ale učitelky spíše mají tendenci plnit plán, který si vytvořily, nepřizpůsobit vzdělávání aktuálním potřebám dětí a vzniklým situacím (Kargerová, Krajčová, Syslová, 2015, s. 109).

Jestliže má být vzdělávací nabídka přizpůsobena dětem ve třídě, musí učitel, který ji připravuje mít prostor uplatnit při plánování svůj styl. Některé učitelky mají rády tabulky, jiné dávají přednost myšlenkovým mapám – bublinám, jiné preferují záznam v bodech, nebo zaznamenávají plánované činnosti detailněji (Kargerová, Krejčová, Syslová, 2015, s. 122).

TVP pomáhá pedagogovi v průběhu vzdělávání *„zajistit, aby vzdělávací obsah odpovídal svým zaměřením i úrovni náročnosti potřebám, možnostem a zkušenostem dětí ve třídě, aby se odvíjel od nejbližšího a známého ke vzdálenějšímu a neznámému, aby již osvojené poznatky a dovednosti byly postupně prohlubovány a dále rozvíjeny apod.“* (VÚP, 2005)

Pedagog by se měl při své práci řídit následujícími pravidly:

- Třídní bloky si nemusí připravovat na celý rok dopředu.
- Třídní blok by měl rozpracovat postupně a průběžně, měl by využívat evaluačních činností (sleduje, vyhodnocuje, co se daří nebo nedaří).
- Třídní blok stačí nastínit, rozvíjet během školního roku.

- Nemusí dodržovat vše, co je naplánováno, pokud se pedagog odkloní od plánu, je to pouze pozitivní jev, kdy pedagog reaguje na danou situaci.
- Zaměřit se na děti v průběhu vzdělávání, kdy pedagog sleduje jejich projevy.
- Sledovat vlastní kroky a uvědomovat si rizika (co se zdařilo a nezdařilo, na co si dát příště pozor apod.) (VÚP, 2005).

Jedná se pouze o doporučení, která by měla přispět k efektivnímu vzdělávacímu programu. Samozřejmě je zcela individuální záležitostí a záleží na mnoha faktorech, jak učitelky své činnosti uchopí a jakými pravidly se při tvorbě TVP budou řídit.

4.1 Výchovně vzdělávací cíle

Jsou rozděleny do několika kategorií, vzájemně se doplňují a komplexně působí na dítě.

Koťátková (2014, s. 123) uvádí pět základních cílů, které se objevují v TVP:

- Cíle se zaměřením na rozvoj motoriky. Pohybové koordinace a různé pohybové a sportovní dovednosti.
- Cíle zaměřené na rozvoj myšlení a řeči. Rozvoj slovní zásoby, prevence poruch výslovnosti a chápání pojmů, souvislostí a začleňování nových zkušeností a poznatků do vztahových systémů.
- Cíle zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte a jeho dovedností pro soužití s druhými. Vytváření pěkných vzájemných vztahů se spoluprací a porozuměním.
- Cíle zaměřené na rozvoj tvořivosti, seberealizace a vrozených dispozic – esteticko-výchovná kultivace (hudební, výtvarná, dramatická, hudebně pohybová).
- Cíle zaměřené na rozvoj celé škály dovedností, které se používají v běžném životě.

Podle RVP PV(2018) je vzdělávací obsah rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí:

- Dítě a tělo – biologická oblast
- Dítě a jeho psychika – psychologická oblast

- Dítě a ten druhý – interpersonální oblast
- Dítě a společnost – sociálně – kulturní oblast
- Dítě a svět – environmentální oblast

Vzdělávací nabídka by měla obsáhnout všechny tyto oblasti, aby byla komplexní a rozvíjela dítě ve všech oblastech současně. V průběhu celého dne učitelka ovlivňuje dítě a není tedy třeba se výhradně zaměřovat na řízené činnosti. Je vhodné brát celý den dítěte jako komplex činností, chování i jednání a dle toho přizpůsobit nabídku.

Vzdělávací oblasti jsou zpracovány tak, aby byly srozumitelné pro učitele. Každá oblast obsahuje vzájemně propojené kategorie:

- Dílčí cíle (záměry) – v průběhu předškolního vzdělávání učitel u dětí sleduje a podporuje.
- Vzdělávací nabídka – soubor praktických a intelektových činností, příležitostí, které jsou vhodné k naplňování cílů a dosahování výstupů.
- Očekávané výstupy – jsou dílčí výstupy vzdělávání, které považujeme v této úrovni za dosažitelné.

Košťátková (2014, s.124) uvádí „*Vzdělávací cíle jsou směřovány k získávání kompetencí, které vytvářejí dobré základy pro další příznivý rozvoj dítěte.*“

RVP PV (2004, s. 10) uvádí, že klíčové kompetence jsou formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností postojů a hodnot*“, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Klíčové kompetence mají následujících pět rovin:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální (osobnostní)

- Kompetence činnostní a občanské

Jedním z cílů vzdělávání je vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, které je pro něho dosažitelná.

Tato oblast je nejpodstatnější pro práci učitelky. V případě, že učitelka neumí přesně definovat cíle, jichž chce při práci dosáhnout, pak se celý proces míjí účinkem. Je směrodatné, aby byla schopna určit, čeho chce dosáhnout, jakým způsobem a jak následně zhodnotí, zda stanoveného bylo, či nebylo dosaženo. Musí si uvědomovat, jak důležité je vést děti k získávání kompetencí, které jsou zásadní pro budoucí život dětí.

5 HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ TŘÍDY V PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍCH

V roce 1967 byl vytvořen Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, kde se třídy organizovaly podle věku dětí (homogenní). Toto období převážně homogenních tříd trvalo až do pádu totalitního režimu (1989).

V roce 2004 byl vydán RVP PV, který přinesl mateřským školám možnost volby rozdělit třídy na homogenní nebo heterogenní. *„Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného, či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní, či věkově heterogenní“* (RVP PV, 2018).

„...vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy s věkově homogenním i heterogenním uspořádáním, kde mohou děti vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně speciálních“ (RVP PV, 2018).

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. se mateřská škola organizačně dělí do tříd, které je možno rozdělit podle věku dětí. Třídy mohou být homogenní či heterogenní a to je plně v kompetenci ředitele (ky).

Česká školní inspekce nedokáže přesně sdělit, kolik a jakých tříd mateřské školy mají... *„je možné uvést, že většina škol má obě varianty – heterogenní a homogenní třídy. Počet škol s homogenními třídami zůstává již několik let stejný a zhruba odpovídá 30%. Přibývá však všetrždních škol, které mají jinak všechny třídy heterogenní, ale pro pětileté až šestileté vytvářejí třídu homogenní“* (Štefflová, 2014, s. 4-6).

Podle Věry Krejčové, odborné asistentky katedry pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové, je zařazení dětí do věkově smíšených tříd výhodnější. Děti zde vyrůstají v přirozeném prostředí a učí se spolupracovat, tolerovat odlišnosti. Děti jsou ve třídě různého věku a na různých úrovních dovedností. Heterogenní skupina vytváří situace, při kterých se děti mohou učit spolupráci, komunikaci nebo respektování odlišností. Oproti tomu v homogenní třídě tolik podnětů není, v této třídě stejně starých dětí často dochází k větší orientaci na výkon a mezi dětmi roste soutěživost, hlavně u předškoláků (Štefflová, 2014, s. 4-6).

Havlová ve svém článku uvádí, jak velký vliv má věkově smíšená třída na rozvoj kooperace a hru dětí předškolního věku. Cituje i Václava Příhodu, který ve své publikaci vydané v roce 1977 „Ontogeneze lidské psychiky I.“ uvádí: *„Bylo prokázáno empiricky i experimentálně, že si děti ve věku druhého dětství spontánně nehrají v kolektivu, takže si samy zřídka vynalézají hry, které vyžadují skutečné dávání a přijímání. Jsou však schopny účastnit se činně, nejen jako diváci, her organizovaných dětmi staršími.“*

Dále se Havlová opírá o publikaci Karla Rýdla „Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori“ (1999), kde zdůrazňuje, jak je důležité množství podnětů v prostředí pro harmonický rozvoj dítěte v předškolním věku ... *„smyslem těchto skupin dětí je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro kooperaci. Věkový rozdíl a toto míchání různých věkových a vývojových stupňů je jedním ze základů sebevýchovy. Zavedená pravidla skupinového soužití přijímají děti lépe, když je od nich nevyžaduje jen dospělý, ale i starší děti. Starší děti poznávají v zrcadle mladších svoji zralost, čímž se zvyšuje jejich sebevědomí jejich pocit odpovědnosti.“* (Havlová, 2012, s. 20-22).

Podle Havlové nespočívá hlavní řídicí činnost pedagoga v manipulaci dítěte, ale v připravenosti podnětného prostředí, umožnění svobody, volby, času, pohybu a druhu spolupráce (Havlová, 2012, s. 20-22).

V dnešní době je důležité se umět domluvit a spolupracovat a to je jeden z důvodů proč se učit ve smíšených skupinách. Je tam mnoho příležitostí se tomu všemu naučit.

5.1 Dvouleté děti v heterogenních třídách podle ČŠI

Podle ČŠI (2019) jsou dvouleté děti nejčastěji zařazovány do věkově smíšených tříd a to je podle inspekce nepříznivý stav. Potřeby dětí mladších tří let se v mnoha hlediscích výrazně odlišují od potřeb dětí předškolního věku. Jsou odlišné materiální vybavení, častým nedostatkem je absence oddělených zón, kde by mohly dvouleté děti relaxovat podle svých individuálních potřeb. ČŠI se setkává s případy, kdy sociální zázemí neodpovídá věkovým požadavkům těchto dětí např. umyvadla, záchody. Stoly a židle nesplňují požadované ergonomické parametry.

I organizace a obsah vzdělávání nekoresponduje s jejich věkovými specifiky. V heterogenních třídách je velmi náročné připravit pro děti mladších tří let vzdělávací nabídku. Podle inspekce byla vhodná a přiměřená nabídka zjištěna v 65,7%, ve zbylých

případech neodpovídala vývojovým a individuálním možnostem dětí mladší tří let. Neuspokojivá je i skutečnost, že pedagogové nepřizpůsobují cíle odlišným potřebám dětí, a to dokonce i v případě, že jsou ve třídě děti různého věku. Je to v rozporu s požadavky individualizace vzdělávání.

Podle zjištění inspekce často pedagogové využívají nevhodné pomůcky pro grafomotorický rozvoj dětí dle jejich vývojových potřeb např. velké plochy pro volnou kresbu, prstové barvy pro malování aj. Je velmi náročná i organizace vzdělávání, tyto děti potřebují jiný režim dne. Podle nových možností, které můžou využít ředitelé MŠ je vzít si chůvu ze šablon MŠMT, která v těchto obtížných situacích může pomoci. ČŠI při svých návštěvách zjistila, že v homogenních třídách pro dvou až tříleté děti pomáhalo 62,5% chův a v heterogenních třídách 18,5% chův.

Tabulka 1 *Homogenní třída dětí 2-3 let*

16 a méně dětí	39,40%
více než 16 dětí maximálně 24	39,40%
více než 24 dětí	21,20%

Tabulka 2 *Heterogenní třída včetně dětí od 2 let*

16 a méně dětí	11,70%
více než 16 dětí maximálně 24	43,00%
více než 24 dětí	45,30%

ČŠI došla k závěru a zároveň doporučuje nezařazovat děti do věkově smíšených tříd, ale raději je přijímat do homogenních tříd. Brát ohled na vývojová specifika dětí mladší tří let a přizpůsobit jim metody, formy, obsah a organizaci vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vzhledem k zaměření mé bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, konkrétně „Práce s dvouletými dětmi v předškolním zařízení“.

6.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavní výzkumné cíle jsem si zvolila dva. Konkrétně zkoumání práce učitele s dvouletými dětmi v mateřské škole a také analýzu TVP. Podstatnou otázkou je, zda TVP naplňuje stanovené cíle a koresponduje s diferenciací edukačního procesu pro dvouleté děti.

Hlavní výzkumná otázka:

- Zohledňují TVP vývojová specifika dvouletých dětí v MŠ?
- Je edukační realita přizpůsobena infiltraci dvouletých dětí do edukačního procesu?

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, zda učitelka dodržela stanovené cíle s ohledem na věk dítěte.
- Popsat, zda byla třída uzpůsobena věku dětí.
- Zjistit, zda učitelka respektuje specifika dvouletých dětí.
- Popsat, zda učitelka přizpůsobila pedagogickou činnost pro větší a menší děti.
- Zjistit, jakým způsobem je edukační proces přizpůsoben dvouletým dětem

Dílčí výzkumné otázky:

- Dodržela učitelka stanovené cíle s ohledem na věk dítěte?
- Vyhovují podmínky a vhodnost prostředí dvouletým dětem?

- Zohledňuje učitelka specifika dvouletých dětí?
- Přizpůsobuje učitelka pedagogickou činnost pro větší a menší děti?
- Přizpůsobuje učitelka edukační proces specifickým dvoutletých dětí?

6.2 Metoda sběru dat

Během pozorování jsem navštívila celkem čtyři MŠ a jako metodu sběru dat jsem zvolila nestrukturované pozorování. Tato metoda mě umožnila zachytit všechny okolnosti. Předem jsem se domluvila v jednotlivých MŠ na mé přítomnosti. Během pozorování jsem učitelce nijak nezasahovala do její práce, byla jsem jen jako tichý pozorovatel. Se souhlasem učitelek jsem si pozorování nahrávala na diktafon, následně byl udělán přepis daného pozorování. Nestrukturované pozorování jsem po té doplnila o obsahovou analýzu. Analyzovala jsem TVP, který mají učitelky vypracovaný ve své třídě. Bohužel mě nebylo možno si daný třídní vzdělávací program vypůjčit a tak jsem si je pouze ofotila.

6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

MŠ 1

MŠ se nachází ve Zlínském kraji. Jsou zde čtyři homogenní třídy. Ve třídě, kde jsem prováděla pozorování, bylo zapsáno 24 dětí, z toho 15 děvčat a 9 chlapců. 3 děti jsou zapsány a nastoupí v průběhu roku. Z celkového počtu je 14 dětí, které dosáhnou 3 let v průběhu školního roku, z toho 9 děvčat a 5 chlapců. 9 dětí již nastupovalo k předškolnímu vzdělávání ve věku 3 let. Personálně tuto třídu zajišťují dvě starší učitelky s dlouholetou pedagogickou praxí a chůva. Tato je prioritně určena k dopomoci se sebeobsluhou dětí a do pedagogických činností učitelky nijak nezasahuje. Pouze v případě individuální práce u stolu chůva pomáhá učitelce při individuální práci s dětmi. Chůva pracuje ve třídě na zkrácený úvazek, konkrétně v časovém úseku od 7.45 do 11.45 hodin

MŠ 2

MŠ s homogenní třídou, kde jsem prováděla svůj výzkum, se nachází ve Zlínském kraji. MŠ je součástí základní školy. V mateřské škole jsou celkem 3 třídy, které jsou rozděleny podle věku dětí.

Ve třídě je celkem 18 dětí, 9 chlapců a 9 děvčat přičemž 5 dětí nastoupilo ve věku 2,5 roku po novém roce. Počet dětí byl snížen z důvodu nastavení hygienických norem. V této třídě pracují dvě učitelky, jedna paní učitelka má dlouholetou praxi a druhá je profesně mladší, má vysokoškolské vzdělání.

MŠ 3

MŠ s heterogenní třídou, kde jsem prováděla svůj výzkum, se nachází ve Zlínském kraji. V MŠ jsou tři třídy, z toho jedna, kde jsou přijaty i dvouleté děti a jedna třída je jen pro předškolní děti. Celkem je ve třídě 24 dětí, 10 chlapců a 14 dívek.

V této třídě pracují dvě mladé učitelky, jedna paní učitelka má i kurz logopedické činnosti a má vysokoškolské vzdělání a chuva, která pomáhá nejen při sebeobsluze dětí, ale je i nápomocna učitelce, při dopoledních činnostech. Chuva pracuje v MŠ od 7.45 – 11.45 hodin.

MŠ 4

MŠ s heterogenní třídou, kde jsem prováděla svůj výzkum, se nachází ve Zlínském kraji. V MŠ jsou čtyři třídy. Do jedné třídy jsou přijaty i děti dvouleté. Celkem je ve třídě zapsáno 25 dětí, 13 chlapců, 12 děvčat z toho mladší tři let bylo při nástupu do mateřské školy 7 dětí.

V této třídě pracují dvě učitelky. Jedna učitelka má dlouholetou praxi a druhá je profesně mladší a dodělává si vysokoškolské vzdělání.

Tabulka 3 Profesní složení třídy

	věkové složení třídy	chůva	věk učitelky	délka praxe	vzdělání
MŠ1	Homogenní třída	Ano	Kategorie 4	nad 32 let	středoškolské
			Kategorie 4	nad 32 let	vysokoškolské
MŠ2	Homogenní třída	Ne	Kategorie2	do 19 let	vysokoškolské
			Kategorie4	nad 32 let	středoškolské
MŠ3	Heterogenní třída	Ano	Kategorie2	do 6 let	vysokoškolské
			Kategorie1	do 2 let	středoškolské
MŠ4	Heterogenní třída	Ne	Kategorie4	nad 32 let	středoškolské
			Kategorie2	do 19 let	středoškolské – dodělává vysokoškolské

Věk učitelky:

- Kategorie 1: 25-35 let
- Kategorie 2: 36-45 let
- Kategorie 3: 46-55 let
- Kategorie 4: 56 a více let

Délka praxe:

- Do 2 let praxe
- Do 6 let praxe
- Do 12 let praxe
- Do 19 let praxe
- Do 27 let praxe
- Do 32 let praxe
- Nad 32 let praxe

6.4 Průběh výzkumu

Pozorování ve vybraných MŠ jsem prováděla v rozmezí měsíců listopad 2019 až únor 2020. Celkem jsem v každé MŠ realizovala 10 pozorování. Snažila jsem si vybrat MŠ, kdy bych mohla porovnat práci s dvouletými dětmi nejdříve v homogenních třídách a z toho jedna mateřská škola, kde byla nápomocna i chůva. Následně jsem navštívila heterogenní třídy a z toho jedna, kde byla taktéž přítomna chůva. Pozorování jsem zahájila v MŠ1, kde pozorování probíhalo v čase od 8.15 do 10.00 hodin. Během tohoto času jsem měla možnost pozorovat, jak si děti uklízí hračky, zvládají hygienu před snídaní, pedagogickou činnost, která probíhala v této školce zpravidla od 8.30 do 9.15 hodin. Během těchto 10 dní jsem měla možnost i pozorovat co všechno zvládá chůva a nahlídnout do TVP, ale bohužel mě nebyl zapůjčen a proto jsem si ho musela ofotit.

Další pozorování probíhalo MŠ 2, kde jsem byla přítomna od 8.00 do 10.00 hodin. Pedagogickou činnost učitelka zahájila po snídani a děti tak byly připraveni naslouchat učitelce. Záměrně jsem byla v MŠ delší dobu, abych viděla, jak se chovají děti i mimo pedagogickou činnost. TVP jsem si bohužel mohla pouze ofotit, ale učitelka byla ochotna sdělit, jak si ho spolu s druhou učitelkou tvoří.

Pozorování v MŠ 3 jsem byla přítomna v čase od 8.15 do 10.00 hodin. Pedagogickou činnost učitelka zahajovala po snídani dětí. Ovlivněno to bylo také docházkou dětí, jež mají možnost přicházet později do mateřské školy. Při pedagogické činnosti byla přítomna i chůva, která ochotně učitelce byla nápomocna. TVP jsem si nemohla půjčit domů, paní učitelka mě ochotně sdělila, jak si ho tvoří a mohla jsem si ho ofotit.

Poslední pozorování jsem prováděla v mateřské škole 4, kde jsem byla přítomna v čase od 8.00 do 10.00 hodin. Pedagogická činnost byla zahájena vždy v 8.30 hodin a končila v 9.15 hodin, někdy byla činnost zkrácena nebo prodloužena. TVP jsem měla možnost si prohlédnout, neměla jsem možnost si ho zapůjčit domů, proto jsem si ho ofotila.

TVP jsem analyzovala na základě Manuálu k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu MŠ (VÚP, 2005). Jednotlivé pozorování jsem z diktafonu přepsala do elektronické podoby. Texty jednotlivých pozorování jsem si rozdělila na úseky a k nim jsem přiřadila kódy, které jsem rozdělila do významových kategorií. Při obsahové analýze jsem nepoužívala žádný počítačový program.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při zpracování dat ze všech pozorování mě vzešlo 6 oblastí.

7.1 Interpretace pozorování z mateřských škol

7.1.1 Svoboda dítěte

Na psychosociálním vývoji dítěte se odráží psychický vývoj dítěte, kdy se tvoří jeho sebeuvědomění. Emocionální a sociální vývoj jako začleňování do společnosti je závislé na hodnocení dospělým.

V předškolním vzdělávání dochází k osobnímu rozvoji dítěte. Je tedy potřeba vytvořit takové podmínky, aby se rozvíjela u dítěte individualita. Učitelka dítě ovlivňuje nejen v komunikativní dovednosti, ale také svým projevem, chováním a jednáním. Měla by se dokázat vcítit do pocitů dítěte, měla by mu umět naslouchat a následně ho umět podpořit. Co by měla učitelka podporovat v předškolním vzdělávání u dvouletého dítěte je, poznávat sebe sama, měla by rozvíjet pozitivní city ve vztahu k sobě, tím je myšleno, aby si dítě uvědomilo vlastní identitu, aby získalo větší sebeuvědomí a sebedůvěru. Učitelka by měla u dítěte rozvíjet pocit uspokojení z výsledků vlastní činnosti aj. Dále by si měla učitelka u dítěte vytvořit kladný vztah, kdy mu bude dítě důvěřovat a postupně si formovat vzájemné empatie. Dávat volný prostor dítěti, aby rozvíjelo své schopnosti a dovednosti. Dětem, ale musí dát učitelka určité hranice, kam až může jejich chování zajít. Tyto hranice jsou vytvořeny např. pravidly třídy, které by se měly dodržovat. Z mé zkušenosti, ale děti neustále zkouší, kde mají tyto hranice.

Při mém výzkumu v MŠ jsem měla možnost vidět pracovat učitelku a její chování nebylo vždy profesionální. V jedné školce dokázaly učitelky naslouchat dítěti, dát mu prostor se vyjádřit, daly mu prostor vyřešit si konflikty se svými vrstevníky. Příklad z pozorování: Učitelka: „*Nelinko a Haničko běžte si sednout zpátky na židli. Obě holčičky se začnou hádat o židličku, která je blíž k ostatním dětem. Po chvíli Nelinka ustoupí a vezme si druhou židli a posune si jí blíž.*“ Děti byly chváleny a následně motivovány k dalším činnostem, které dokázaly prožívat radostně a nebály se jakéhokoli projevu. Příklad z pozorování: Učitelka: „*Kdo nám tam dá ty poslední obrázky, kdo tady ještě nebyl?*“

Michal: „*Já.*“ Učitelka: „*Tak pojd' Michálku, prozkoumej to, kde by to mohlo patřit, prohlédni si obrázek, kde by to mohlo patřit.*“ Štěpánek: „*Já vím.*“ Učitelka: „*Tak pojd' mu pomoci Štěpánku, to je výborné, když si můžete takhle pomoci. Patří to takhle? Jo tak dejte magnetky, každý jeden magnetek.*“ Michal: „*Na tom obrázku je sněhulák a my jsme s tatínkem taky stavěli sněhuláka.*“ Oproti tomu v jiné školce, jsem byla svědkem, že učitelka nenechala dítě vyjádřit se k danému tématu, nedala prostor dítěti se projevit, nenaslouchala. Příklad z pozorování: děti sedí u stolečku a mají na tvrdý papír lepit barevné proužky papíru, hra na krejčí. Ondra: „*Bude ze mě pošťák.*“ Učitelka: „*Zamkni pusu, ted' poslouchej, bude z tebe krejčí a mamince nazdobíš halenku, zamkneme pusu.*“ Při některých činnostech učitelka limitovala, jak v jeho projevu, tak v činnostech. Bohužel při řízených činnostech v některých případech děti za splněný úkol nebyly chváleny nebo oceněny. Šlo vidět, a to ne jenom u malých dětí, ale i u velkých, že jsou smutné a ztrácely motivaci se dál snažit. Příklad z pozorování: Bětuška (předškolačka): „*Můžu si podepsat obrázek sama?*“ Učitelka: „*To nebudeš podepisovat, to ti podepíšu já, ať je to všechno stejné.*“

V předškolním vzdělávání dvouletých dětí by měl být kladen důraz na profesní kompetence učitele, proto aby učitel mohl vykonávat tuto profesi úspěšně a profesionálně. Měl by mít dostatečné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Potřebu identity, uznání a sebedůvěry.

7.1.2 Životní vzor

Dvouleté děti v tomto období nalézají další vzory, kromě těch nejbližších a tím může být právě i učitelka nebo vrstevníci v MŠ. U dvouletého dítěte se rozvojem schopností pozorovat, napodobovat, rozšiřují další zkušenosti. Dítě dokáže napodobit rodiče při činnostech, které běžně vykonávají doma, ale i učitelku, vrstevníky, ale i starší děti v prostředí MŠ. Učitelka by měla být pro děti zrcadlem všeho dobrého, žádoucího, ale i špatného, děti jsou tzv. všude a učitelku jako vzor sledují, i když si jí nevšímají např. při volné hře nebo na zahradě. Učitelky, ač říkají dětem, běžte se umýt, měla by být tím správným vzorem a jít také. V mnoha případech se učitelky umýt nešly. Všimla jsem si při svém výzkumu, že děti dokážou napodobit i dvě učitelky, jak si mezi sebou vykládají, nebo i uklízečku, jak umývá stoly. Přebírají role dospělých a taky se tak cítí a mají z toho obrovskou radost.

Při svém výzkumu v heterogenních třídách měly děti možnost vzoru u svých starších vrstevníků. Při volné hře, kdy si děti hrály s dřevěnou stavebnicí, se některé dvouleté děti snažily napodobovat, co starší postavily - učení nápodobou. Nebo se jen přiblížily a sledovaly, jak si jejich kamarádi staví z kostek. Dochází k častějším střetům mezi dětmi a to v důsledku majetnictví dvouletých dětí, kdy si prochází obdobím „moje“. Učitelka, jak v jedné, tak i ve druhé heterogenní třídě zareagovala správně, kdy nechala konflikt dvou dětí vyřešit mezi sebou. Dbala pouze na korektnost jednání, v případě násilí by musela zakročit. Děti se tak učí si problémy řešit samy a nespoléhat na další osobu. Učitelka by měla být pouze přihlížejícím. V jedné heterogenní třídě, kde jsou vzdělávány dvouleté, nastal opačný moment, kdy starší dítě napodobovalo mladší dítě. Začalo se pomočovat, přestalo komunikovat, plakalo při ranním loučení s matkou. Učitelka by se měla chovat k dítěti s porozuměním. Bohužel v tomto případě ho učitelka pouze okřikla a zdůraznila, že je starší a brečet nemá. Příklad z pozorování: Učitelka: „*Jonáši přestaň brečet, už jsi veliký kluk a budou se ti všichni smát, podívej se na maloše, jak jsou šikovní a nebrečí.*“ Při řízené činnosti u stolečku byly děti rozděleny na šikovné, starší děti. Během činnosti učitelka ke stolečku se staršími dětmi ani nešla, nezazněla žádná pochvala, ani při snažení se sama podepsat. Mladší děti tak neměly možnost se od starších naučit správně použít lepidlo, držet štětec aj. V jiné řízené činnosti, kdy byly děti spolu na koberci, se učitelka ptala pouze starších dětí na položené otázky. V druhé heterogenní třídě byla přítomna chůva. Při řízené činnosti dvouleté děti nebyly rozděleny od starších, pouze v případě pomoci jim byla chůva nápomocna. Starší děti v této třídě byly vedeny učitelkou tak, aby pomáhaly malým dětem a dělaly vše společně. Docházelo tak k různým situacím, zkušenostem, které dítě dříve socializovalo. Starší děti učitelka chválila a oni se potom cítili důležitě, byly učitelkou motivovány příště zase pomoci a uvědomit si, co je správné. Příklad z praxe: Učitelka: „Ve třídě byli i sourozenci a bylo pěkné, jak se starší sestřička stará o mladšího brášku. Nejen, že se ptala, jestli nechce na záchod, ale i při řízené činnosti, při tvoření s plastelínou se ho ptala, zda chce něco podat nebo pomoci.“

V homogenní třídě s chůvou byl vidět velký respekt učitelky. Dokázala sice udržet pozornost dětí i 45 minut a děti naučit stálým opakováním básničku nebo písničku, ale větší důvěru dětí má druhá učitelka, která děti pochválí, pohladí, hraje si s nimi a dokáže se s nimi radovat z každé povedené věci. V této třídě je i chůva, která pomáhá dětem při sebeobsluze a při individuálních činnostech. V druhé homogenní třídě děti byly motivovány chválením z povedené věci, obě učitelky dokázaly respektovat individualitu

každého dítěte. Při příchodu plačtivého dítěte z důvodu dlouhodobé nemoci, si učitelka vzala dítě na klín a snažila se ho utišit. Během dne dítě plakalo ještě několikrát a i ostatní děti začaly utišovat holčičku, že maminka přijde brzo. Učitelka při chování plačtivé holčičky, dokázala být trpělivá a dětem vysvětlit, jak by se měly chovat. Při pohybové aktivitě nenutila děti dělat něco, co nechtějí a dala jim možnost jim dát prostor pro rozkoukání a případné pozdější zapojení do hry.

7.1.3 Učitelka v mnoha rolích

Učitelka by se měla chovat pravdivě, měla by se umět projevovat přirozeně, neměla by skrývat před dětmi i své pocity, měla by být sama sebou. Aby se vytvořila mezi učitelkou a dítětem důvěra, měla by učitelka dovolit to samé i jemu. Rovnoprávný vztah mezi učitelkou a dítětem není založen na nadřazenosti nebo podřazenosti. Nejsou to jenom profesní kompetence, které učitelku dělají učitelkou, ale je to i něco navíc. Učitelka by se měla co nejvíc přiblížit dětskému světu. Měla by být pro dítě „náhradní mámou“ nebo pečovatelkou. Vždy, když je dítěti smutno a nejenom dvouletému, by měla být oporou a citlivou duší, která dítě pochová a utiší. V heterogenní třídě s chůvou tuto roli zastává většinou chůva, ale i učitelka, za kterou dítě přišlo, objala a pochovala. Viděla jsem i pár momentů, kdy starší děti přišly a dítě utišily. V druhé heterogenní třídě jsem tento moment neshlédla, možná z důvodu velkého počtu dětí. Menší děti pokud plakaly, byly jim předkládány za vzor starší děti, a při tom stačilo tak málo. V homogenní třídě s chůvou pečovala

o strádající děti chůva, která si je vzala na klín a pochovala. Druhá učitelka byla pro ně jako hodná babička, která jim dopřeje vše na světě, tak jak je to v běžném životě. Také v druhé homogenní třídě se učitelky dokázaly vžít do smutné situace a dítě pochovaly a utišily.

Další rolí, kterou by měla učitelka zvládnout je role kamaráda, který si s nimi pohraje, ukáže něco nového a zasměje. Ve třídě heterogenní s chůvou byly děti radostné, učitelka si dokázala k dětem sednout, zazpívat jenom tak při volné hře, pustit písničku z počítače, kterou měly děti rády. Možná je to i tím, že ve třídě během mého výzkumu bylo méně dětí a učitelka na ně měla víc času. V homogenní třídě s chůvou, jsem měla možnost vidět učitelku „babičku“, která si s dětmi na zahradě kopala balónem, tančila tanečky a zpívala. V herně si s nimi jen tak malovala, povídala, seděla na koberci a děti ji česaly. V druhé homogenní třídě dokázala učitelka se s dětmi bavit i o tom, co ji potkalo při cestě domů, co

dělala se svými syny o víkendu, dokázala se dětem svěřit o svém domově, co jí právě trápí, že má nemocnou babičku.

Role průvodce je také důležitá. Ukazuje a vysvětluje, co je v běžném životě může potkat a čemu by se měly vyvarovat, nebo naopak z čeho by se měly poučit. Příklad z pozorování: děti mají jet do solné jeskyně. Učitelka se ptá dětí: „*děti víte kam pojedeme* „? Děti: „*ano, do solné jeskyně*“. Učitelka: „*a s čím si tam hrajete*“. Děti: „*auta, kýblíčky, kolečka, skluzavka*“. Učitelka: „*výborně a co se tam nesmí dělat*“? Michal: „*házet*“. Učitelka: „*a proč se nesmí házet*“? Děti: „*protože je tam sůl a ono by to pálilo*“. Učitelka: „*výborně děti je dobře, že si to pamatujete a teď se podíváme, jestli pro nás už přijel ten autobus do té solné jeskyně*“. Učitelka v roli průvodce byla ve všech třídách. Nejen že učitelky pokaždé, když se děti přemisťovaly z jednoho místa na druhé, jim říkaly, aby dávaly pozor a upozornily je na případná rizika, ale viděla jsem v heterogenní třídě s chůvou, učitelku, která při řízení činnosti povídala, čemu by se děti měly vyhnout, když budou péct preclíky. Také v homogenní třídě jsem měla možnost vidět učitelku, kdy během povídání o zimních sportech, řekla i rizika s nimi spojené. Učitelky by měly více děti seznamovat i s riziky, aby nebyly překvapeny, když se jim něco přihodí, tak už budou vědět, jak se mají zachovat nebo co mají udělat. Příklad z pozorování: Učitelka: „*Podívejte děti, ta holčička má na nohách brusle a mají tam takový ostrý nůž a my musíme dávat pozor, abychom někoho nezranili a taky musíme dávat pozor, protože to na ledě klouže*.“ Učitelka: „*A děti víte co je ten led*“? Děti: „*Jo*“. Učitelka: „*To je zmrzlá voda a myslíte si, že když jenom trošičku mrzne, že se může chodit po zamrzlém rybníčku? A že tam můžeme bruslit*? Děti: „*Jo*“. Učitelka: „*Ano, ale musí to vždycky vyzkoušet tatínek, jestli je ta voda zmrzlá hodně a my na ni můžeme bruslit, aby se to s námi nepropadlo a mohli se utopit*.“

Učitelka by měla být kouzelnicí. Vykouzlit úsměv u dítěte a vidět jak je dítě šťastné a radostné je velkým uměním dané učitelky ve svém oboru. V takovém prostředí, kde učitelka vytvoří pozitivní klima, je radost pro děti školku navštěvovat a radost učitelky v takové třídě učit.

7.1.4 Uplatňování zásady přiměřenosti

Pokud jsou do MŠ přijímány dvouleté děti, měla by si učitelka uvědomit zásadu přiměřenosti. Nemělo by docházet k přetěžování dětí nepřiměřeným množstvím nebo náročností požadavků. Předpokladem této zásady je také, že nebude brzdit rozvoj dítěte

příliš nízkými nároky na jeho sebeobsluhu, návyky aj. Naopak opačný moment přetěžování může nastat v MŠ tím, že jsou na dítě kladeny vysoké nároky, ale i zvýšený hluk, na který není dítě zvyklé z rodinného prostředí, rychlý pohyb a vůbec celkovou aktivitou ve třídě. Největší rizika jsou v heterogenních třídách. Větší děti jsou velmi hlučné, snaží se překřikovat navzájem, jsou více aktivní, tím že je mladší dítě snaží napodobit, dřív se unaví a nastává problém. Starší děti si ještě chtějí hrát, mladší chtějí jít spát. Činnosti, které učitelka připravuje, by měly být přiměřené věku dítěte a měly by dbát individuality každého dítěte zvlášť. To platí i na nároky kladené na dítě a zvlášť u těch nejmenších. Ne vždy je každé dvouleté dítě ve vývoji stejné, jako jiné dvouleté dítě. Také komunikace učitelka - dítě je velmi důležitá, měla by s dítětem mluvit jako se staršími dětmi, neměla by dělat rozdíly a nemluvit na ně jako na miminko. Motivace je důležitá k dalšímu rozvoji dítěte, ale i ta by měla být přiměřená.

Při svém výzkumu jsem zjistila, že ne všude respektují přiměřenost činností pro dvouleté děti. V heterogenní třídě učitelka měla činnost, kdy měly dvouleté děti stříhat nůžkami. Při velkém počtu dětí bych z důvodu bezpečnosti upustila od této činnosti, anebo pokud chce pracovat ve skupině, měla by zajistit dohled nad mladšími dětmi, aby se tak mohla věnovat celé skupině nebo s dětmi může pracovat individuálně. Překvapilo mě, že při výtvarné činnosti, většinou ve všech MŠ, pouze v heterogenní třídě s chůvou se tak nedělo, dětem dotváří obrázek učitelka a nedává jim prostor k jejich vlastnímu tvoření. Ze strany učitelky je málo času. Je to potom práce spíš učitelky než dítěte, nevím potom, co u dítěte rozvíjejí.

7.1.5 Využívání rituálů ve třídě

Dítě ve dvou letech potřebuje podporovat, usměrňovat a mít hlavně pocit bezpečí a jistoty, že jedná správně. K tomu mu stačí jen neverbální projev učitelky. Stačí, když se na něj učitelka zamračí a on ví, že jedná špatně, anebo z úsměvu pozná, že je vše v pořádku a může si dál hrát. Pociť jistoty úzce souvisí s pocitem uznání. Dítě si tak získává důvěru učitele a může tak být naplněno pozitivní klima třídy. Učitelka by měla dát třídě určitý řád a pravidla, která by se měla dodržovat. Může s dětmi vykonávat různé rituály, které dají třídě nějaký řád. Měla by si dát, ale pozor na stereotyp a hlavně dítě musí vědět, že může nastat změna a té by se mělo přizpůsobit, můžou jít např. do divadla, exkurzi, navštívit solnou jeskyni nebo jít na besídku.

Při svém výzkumu jsem měla možnost v homogenní třídě vidět, jak děti ví, co mají dělat po snídani. Vydaly se na záchod umýt a odcházely na koberec, kde si vzaly svoje polštářky, na ty si lehly a odpočívaly, dokud tam nebudou všichni, dokonce učitelce nachystali židli, aby si měla kam sednout. Učitelka je pouze utvrdila v tom, že to dělají správně. Děti byly klidné, spokojené a učitelka měla prostor se v klidu věnovat nachystané pedagogické činnosti. Příklad z pozorování: „*Děti si lehnou na polštářky a odpočíváme, ať si svačinka najde místečko v bříšku a pokud už si našla, posadíme se, kdo potřebuje, tak si ještě lehne, nebude rušit kamarády, co ještě chtějí odpočívat*“. Děti jezdily dvakrát týdně do solné jeskyně a dokázaly i bez tohoto rituálu bez problému si pouze sednout v komunitním kruhu a jen si krátce povědět co je čeká, než pro ně přijel autobus. V druhé heterogenní třídě s chůvou učitelka dětem řekla, aby si vzaly svoje židle od stolu a přenesly si je do herny a tam si na ně sedly. Z důvodu bezpečnosti bych asi od tohoto přemísťování nábytku upustila. Ale i v této třídě děti seděly a poslouchaly pozorně učitelku. Mám pocit, že takové „ukotvení“ malých dětí je pro práci s dvouletými velmi zásadní. Dítě se tak cítí bezpečně a jistě. V homogenní třídě s chůvou děti sedí v komunitním kruhu, kde si povídají, ale je vidět že jsou nejen malé děti nevrelé. V druhé heterogenní třídě děti sedí na koberci před tabulí, většinou malé děti seděly vzadu, možná z důvodu nějaké izolace. Učitelka se ptá většinou na otázky starších dětí. Nejen, že malé děti nevidí, neslyší, ale také nejsou nijak zapojeny do činnosti, pokud nemají pohybovou hru, kterou tak děti milují. Také opakování může sloužit jako rituál. Ve všech třídách se zahájila pedagogická činnost opakováním věcí z předešlého dne, děti byly aktivní a projevovaly pocit radosti, když je učitelka pochválila.

7.1.6 Spontánní aktivity

U dvouletých dětí by měla převažovat volná hra a hlavně dostatečný prostor pro aktivní pohyb. Hlavně u volné hry dochází u dvouletých dětí k učení, měla by být hlavní činností u těchto dětí. Učitelka v MŠ by měla dítěti vytvořit podnětné prostředí a podmínky k tomu aby mohlo objevovat, zkoumat, experimentovat. Pokud dáme dětem dostatek prostoru a času dojdou si k poznatkům samy. U dětí se rozvíjí představivost, fantazie. Právě volná hra je pro učitele důležitá. Pokud zná specifika vývoje dětí a znalost hry, může provádět diagnostiku dítěte, kterou následně vkládá do portfolia dítěte. Díky diagnostice mohou být odhaleny problémy ve vývoji dítěte, následně výsledky mohou učitelky využít k rozvoji dítěte. U dvouletých dětí je potřeba měnit činnosti, po chvíli kdy si hračku ohmatají, vyzkouší, je hra přestává bavit a je potřeba zvolit jinou hru.

Při výzkumu v MŠ jsem tuto činnost postrádala. Za celé tři měsíce jsem viděla asi 5x volnou hru u dětí a je to škoda. Bohužel při vysokých nárocích na učitelku, ale i nárocích samotné učitelky nezbývá čas, dát prostor dětem si jenom tak hrát. Právě u takové činnosti vidíme dítě být šťastné, z každé jeho povedené věci, je spontánní, komunikuje, dokáže se soustředit na danou věc, dokáže se podělit o radost s učitelkou. V MŠ učitelé mohou upevňovat u dětí samostatné rozhodování, kdy si samo zvolí, s čím si chce hrát. Většinou si ve zkoumaných školách děti vzaly Lego stavebnici, kuchyňku – vaření, nebo doktora.

Tabulka 4 Interpretace výzkumných zjištění

		MŠ1	MŠ2	MŠ3	MŠ4
Celkový projev učitelky	Motivace	++++	+++++	++++	+
	Verbální a neverbální projev	+++	++++	+++	+
	Využití hlasu	+++	++++	+++	+
Reakce dětí na výstup		Děti naslouchaly, ale neměly možnost se projevit, unavené, u pohybové aktivity se radovaly	Děti měly možnost se projevit, naslouchaly, odpovídaly na otevřené otázky, měly radost	Děti měly možnost se projevit, odpovídaly na otevřené otázky, měly radost s pohybových aktivit	Děti neměly možnost se projevit, byly unavené
Metody		Napodobování Předvádění Práce s obrázkovým materiálem Grafomotorické listy	Napodobování Předvádění Práce s obrázkovým materiálem	Napodobování Předvádění Práce s obrázkovým materiálem	Předvádění Práce s obrázkovým materiálem Grafomotorické listy
Organizační forma (pomůcky a prostředky)		Řízená činnost Individualizovaná forma (2x)	Divadelní představení Řízená činnost Individualizovaná forma (4x)	Řízená činnost Exkurze Individualizovaná forma (3x)	U všech pozorovaných činností byla řízená činnost

V tabulce číslo 2 jsou shrnuty pedagogická strategie učitelek v pozorovaných mateřských školách. Z tabulky je patrné, že MŠ2 je lehce nadprůměrná nad ostatními. Může to být způsobeno týmem učitelek, jež mají obě dlouholetou praxi. Naopak MŠ4 je velmi podprůměrná téměř ve všech kategoriích. Mezi „nejlepší“ a „nejhorší“ MŠ je také rozdíl v uspořádání třídy. MŠ2 je homogenní a MŠ4 heterogenní, což také může mít vliv na výsledek.

7.2 Interpretace zjištění z analýzy třídních vzdělávacích programů daných mateřských škol

Třídní vzdělávací plán vychází ze ŠVP. Je to otevřený pracovní plán učitelek z dané třídy, který je připravován a postupně dotvářen. Učitelky si mohou samy rozhodnout, jakým způsobem se na vzdělávací práci s dětmi budou připravovat (Průcha, Kořátková, 2013).

TVP vychází z charakteristiky třídy. Týká se konkrétní vzdělávací nabídky v rámci integrovaného bloku. Je to plán, který pomáhá učitelům v průběhu vzdělávacího procesu *„zajistit, aby vzdělávací obsah odpovídal svým zaměřením i úrovni náročnosti potřebám, možnostem a zkušenostem dětí ve třídě, aby se odvíjel od nejbližšího a známého ke vzdálenějšímu a neznámému, aby již osvojené poznatky a dovednosti byly postupně prohlubovány a dále rozvíjen“* (VÚP, 2005).

TVP by měl vycházet z individuálních potřeb a zájmů dětí. Obsahem má třídní vzdělávací program odpovídat věku, zájmům, možnostem a potřebám dětí dané třídy a svou formou by měl odpovídat způsobu pedagoga (RVP PV, 2016).

Při analýze TVP jsem se zaměřila na celkový obsah těchto dokumentů a následně na jejich formu zpracování. Následně jsem popsala, jak vzdělávací cíle korespondují s vývojovými specifiky dítěte.

V tabulkách a textu používám označení jednotlivých TVP a tříd následovně:

TVP MŠ1 – Třídní vzdělávací program mateřské školy 1 (homogenní s chůvou)

TVP MŠ2 – Třídní vzdělávací program mateřské školy 2 (homogenní třída)

TVP MŠ3 – Třídní vzdělávací program mateřské školy 3 (heterogenní třída s chůvou)

TVP MŠ4 – Třídní vzdělávací program mateřské školy 4 (heterogenní třída)

Tabulka 5 Celkový obsah TVP

Obsahová analýza TVP (Struktura)	TVP MŠ 1	TVP MŠ 2	TVP MŠ 3	TVP MŠ 4
Charakteristika třídy	Charakteristika třídy je na začátku TVP, napsána na celou stranu A4. Podrobně popsána třída i její vybavení.	Charakteristika třídy je podrobně popsána na 1,5 strany A4. Je zařazen na začátek TVP	Charakteristika třídy není vypracována	Charakteristika není vypracována
Charakteristika dětí	Je součástí charakteristiky třídy, jsou zde počty dětí, rozděleny na chlapce a dívky. Je zde uvedeno jak se chovat k dvouletým dětem	Charakteristika dětí je zařazena za charakteristiku třídy. Je zde uveden celkový počet dětí, rozdělen na chlapce, dívky	Charakteristika dětí je zařazena na začátek režimu dne. Je zde uveden celkový počet dětí, rozdělen na chlapce a dívky	Charakteristika dětí je zařazena za charakteristiku třídy. Je zde uvedený celkový počet dětí, rozdělen na chlapce, dívky a jiné kategorie
Třídní seznam dětí	Není vyhotoven	Je vypracován	Není vyhotoven	Není vyhotoven
Pravidla třídy	Nejsou vyhotovena ani ve třídě	Jsou vypracovány společně s dětmi, nejsou v TVP, ale jsou vyvěšena ve třídě	Jsou vypracované společně s dětmi, nejsou v TVP, ale jsou vytvořeny fotografie a ty jsou vyvěšeny ve třídě	Jsou vypracovány, zařazeny do TVP za charakteristiku dětí

Režim dne	Není vypracován	Je vypracován a zařazen za třídní seznam dětí	Je podrobně vypracován na 1,5 strany A4. Je zařazen na začátek TVP.	Není vypracován
Evaluace	Evaluace se píše vždy po ukončení integrovaného bloku	Evaluace je psána každý týden, vždy po ukončení daného tématu	Evaluace je psána každý týden, vždy po ukončení daného tématu	Evaluace je psána po ukončení integrovaného bloku, evaluují pět vzdělávacích oblastí

Tabulka byla vytvořena s pomocí Manuálu k přípravě TVP MŠ (VÚP, 2005). V tabulce 3 je shrnut seznam částí TVP, jež byl rozčleněn do výše uvedených kategorií. Z tabulky je patrné, že není dána jednotná struktura TVP a přítomnost jednotlivých částí se liší.

Struktura třídních vzdělávacích programů

V obsahu TVP jsem začala charakteristikou třídy. TVP MŠ1 má charakteristiku třídy na začátku TVP. Charakteristika třídy obsahuje současně i charakteristiku dětí. Je napsána na celou A4. V charakteristice třídy je podrobně popsáno vybavení třídy, toalety i šatny. V TVP MŠ2 je charakteristika třídy spolu s toaletou a šatnou popsána na jeden a půl listu A4. Je podrobně popsána. Je zde i uveden důvod, proč tato třída má pouze 18 dětí na třídě. Je zařazena na začátek TVP. Charakteristika třídy TVP MŠ3 a TVP MŠ4 nejsou vypracována.

Charakteristika dětí je zařazena u TVP MŠ1 do charakteristiky třídy. Jsou zde počty dětí rozděleny na chlapce a dívky. Zároveň je zde rozepsáno, kolik dětí dovršilo 3 let při nástupu MŠ a kolik dětí dosáhne v průběhu školního roku 3 roky. Děti, které nastoupí do MŠ v průběhu školního roku je zde také uveden. Je zde uvedeno jak k dětem mladším tří let přistupovat. Zařazen je za charakteristiku třídy. V TVP MŠ2 jsou počty dětí rozděleny na chlapce, dívky, jsou zde přesně rozepsány kolik dětí, již dovršilo před nástupem do MŠ 3 roky a kolik jich dovrší 3 let v průběhu školního roku. Je zde i podrobný seznam dětí, které ještě nastoupí během školního roku. Je zařazen hned za charakteristiku třídy. TVP MŠ3 má celkový počet dětí a následně byl rozdělen, na chlapce a dívky. Je zařazen na

začátek režimu dne. TVP MŠ4 má celkový počet dětí a rozdělen na chlapce a dívky. Počty dětí má i rozděleny i podle věků a to počet dětí mladší 3 let, 3-4 roky, 4-5 let, 5-6 let, s odkladem školní docházky, s nepravidelnou docházkou, počet dětí navštěvující MŠ prvním rokem, sourozenci, počet dětí jiné národnosti, sociálně kulturně znevýhodněné prostředí, se zdravotním postižením, děti se specifickými potřebami (jmenovitě). Je zařazen za charakteristiku třídy.

Třídní jmenný seznam dětí má pouze TVP MŠ2. Ke jménu je i daná značka, která byla dítěti přiřazena na začátku školního roku.

Pravidla třídy u TVP MŠ1 nejsou vyhotoveny. U TVP MŠ2 jsou pravidla třídy, nejsou zařazeny do TVP, ale jsou napsány jednotlivě na papír formátu A4 a jsou rozmístěny po třídě. TVP MŠ3 má pravidla, ale nejsou zařazeny do TVP. Jsou společně vytvořené s dětmi, formou fotografie a doprovázené básní, říkankou. TVP MŠ4 má vypracované pravidla třídy a jsou zařazeny za režim dne. Ve třídě je, ale nikde nemají vyvěšeny, což si myslím, že je škoda.

Denní režim má TVP MŠ1 nemá vyhotovený. TVP MŠ2 má svůj režim třídy zařazen za třídní jmenný seznam. TVP MŠ3 má režim dne zařazen na začátek TVP a je podrobně popsán na jeden a půl strany. TVP MŠ4 má stručně popsán a vložen za charakteristiku třídy.

Hodnocení v TVP MŠ1 je umístěna za každým měsíčním integrovaným blokem. Je zde popsáno čemu se učitelka celý měsíc věnovala a jsou tady uvedeny závěry pro další činnost. TVP MŠ2 má hodnocení vždy každý týden k danému tématu. Mají vypracovanou šablonu hodnotícího listu a 4 okruhy, ke kterým se učitelka vyjadřuje. TVP MŠ4 mají vypracovanou šablonu, kde k danému integrovanému bloku evaluují 5 vzdělávacích oblastí.

Tabulka 6 *Forma zpracování TVP*

Forma zpracování TVP	Forma zpracování	Portfolio k danému bloku	Formální úprava TVP
TVP MS 1	Forma zpracování třídních bloků je psána v souvislém textu	Do TVP nejsou zakládány žádné materiály – nebyl ani odkaz na vlastní zásobník	Je psán na počítači následně vytištěn a založen, není moc obsáhlý ani barevný
TVP MS 2	Forma zpracování: je zpracována do myšlenkových map	Do TVP jsou vkládány písničky, básničky, hry, které se děti učily. Jsou vkládány i fotografie z prožitých akcí (masopust, karneval), je možnost se k nim s dětmi vracet	Je psán ručně do předem tištěných formulářů, je barevný, obsáhlý. I přes to se v něm dá pěkně orientovat. Pod danými činnostmi si přesně vybavím, co se s dětmi dělalo, díky podrobnému popisu a doložením např. básničkou.
TVP MS 3	Forma zpracování: Je zpracována do myšlenkových map	Do TVP jsou vkládány písničky, básničky, hry, které se děti učily. V případě neúspěchu, se mohou učitelky ke konkrétním činnostem s dětmi vracet.	Je psán na počítači, následně vytištěn a založen do TVP, je barevný, přehledný a obsáhlý. Pod danými činnostmi si vybavím, co se s dětmi dělalo
TVP MS 4	Forma zpracování: Je zpracováno do myšlenkových map	Do TVP nejsou zakládány žádné materiály – nebyl odkaz ani na vlastní zásobník	Je psán ručně, do předem tištěných formulářů není moc obsáhlý ani barevný

Forma zpracování třídního vzdělávacího programu

Forma zpracování nabídek činností – orientace, přehlednost

Portfolio k danému bloku – nabídka činností, básničky, písničky, nápady, návrhy k tvoření, fotografie

Formální úprava TVP – celkový vzhled

Obsah třídních vzdělávacích programů vybraných mateřských školek

TVP MŠ1 – obsahuje třídní cíle pro aktuální školní rok, které vychází z RVP PV. V přípravě vyhotovené dva tiskopisy. Jeden jsou cíle a druhý činnosti. Oba tiskopisy jsou rozděleny na pět vzdělávacích oblastí. Oba tiskopisy spolu korespondují. Každý měsíc je vypracován hodnotící list, který, vychází z cílů. Jsou uvedeny i závěry pro další činnost.

TVP MŠ2 – mají vypracovaný integrovaný blok. Na měsíc mají dané téma a na každý týden mají dané podtéma. Týdenní plán zpracovávají do pěti oblastí a ty se následně dělí na dílčí cíle, které mají uvedenou i náplň. Zároveň mají zpracován na každý týden očekávané výstupy, které vychází z dílčích výstupů. Týdenní plán si rozpracovávají do denních příprav a na každý týden vypracují hodnotící list, který má danou strukturu (co děti zaujalo nejvíce, co se povedlo, co dělalo dětem potíže a závěry pro další činnost).

TVP MŠ3 – má vypracovaný měsíční integrovaný blok. Týdně si vypracovávají tematický blok. Mají vypsané dílčí cíle. Mají rozpracovanou vzdělávací nabídku do konkrétních oblastí (výtvarná, hudební, pohybová, poznávací a rozumové činnosti, jazykové, literární a dramatické činnosti, pobyt venku). Učitelky mají rozpracované činnosti na každý den. Na konci týdne mají hodnocení, kde evaluují co se dětem povedlo, co se nepovedlo a na co zaměřit příště.

TVP MŠ4 – mají vypracované cíle pro daný školní rok, které nevychází z RVP PV, ale z potřeb třídy. Vychází ze ŠVP a obsahuje pět integrovaných bloků. Obsahuje také dílčí vzdělávací cíle, které jsou taky rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí. Mají dvě šablony, jedna je na vzdělávací nabídku a druhá na cíle a jsou rozděleny do pěti oblastí. Na hodnocení mají předtištěný list, kde evaluují pět vzdělávacích oblastí vždy po integrovaném bloku.

Měla jsem možnost porovnat čtyři TVP a každý byl jiný. Nejsou dány ani školou ani jinými kurikulárními dokumenty přesné postupy, přesně daný obsah, forma a jak by takový dokument měl být psaný.

Je pouze na každé učitelce jak ho bude mít založený, v jaké formě, ale hlavně by měl být jednotný pro obě učitelky ve třídě, aby se v něm dokázali obě zorientovat. Možná je problém v tom, že si učitelky zadávají měsíční bloky, týdenní témata a tím jsou hodně časově limitovány a na dané činnosti jim zbývá velmi málo času nebo žádný. Jsou pod časovým tlakem a snaží se vše zvládnout. Dětem dotváří jejich tvorbu a nedávají jim dostatek prostoru k jejich vlastnímu projevu. Učitelka by měla pracovat s časovým plánem bloku pouze orientačně a měl by být přizpůsobován jeho průběhu podle potřeby a měl by být popřípadě prodloužen nebo zkrácen. Měl by brát hlavně zřetel na individualitu každého dítěte.

8 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Během pozorování jsem vytvořila analýzou dat 6 oblastí, které objasňují práci učitelek v prostředí daných MŠ. Výsledkem pozorování bylo zodpovězení na hlavní výzkumnou otázku: „Je edukační realita přizpůsobena infiltraci dvouletých dětí do edukačního procesu?“

Měla jsem možnost navštívit čtyři školy a nahlédnout nejen do prostor MŠ, ale i zjistit zda učitelky jsou připraveny na vzdělávání dvouletých dětí. Z vlastní zkušenosti vím, jak je práce s dvouletými dětmi náročná, aby učitelka vhodně motivovala a následně udržela pozornost dětí na chvíli, kterou ji umožní pro ně vytvořit prostředí pro následnou edukaci, ale spíš bych tomu ze začátku věnovala pozornost výchově, která je pro děti bližší až následně, kdy už dítě bude ovládat sebeobsluhu, bude adaptované a bude chtít k sobě pustit někoho jiného je dítě připraveno přijímat složitější činnosti, které se budou blížit ke vzdělávání. Při pozorování v homogenní třídě s chůvou si učitelka svým důrazným působením na děti a důslednou intonací hlasu sice udržela děti na delší dobu pozorné, naučily se stálým opakováním i písničky a básničky, měla pěkně nachystané podnětné prostředí pro vzdělávání, ale chybělo tady to, co si myslím, že je pro dvouleté děti hodně důležité a to je důvěra a láska. V případě druhé učitelky této třídy musím říct, že na prvním místě u ní byla radost a úsměv na dětské tváři a vzdělávací činnosti šly částečně bokem, dávala i dětem větší prostor pro uvědomění si vlastního já, seznamování se s prostředím, dávala jim možnost volné hry, kde si s nimi dokázala hrát. Byla ve třídě vidět větší pohoda, děti byli klidnější, neubližovaly si. Chůva v této třídě spíš pomáhala dětem v sebeobsluze, při oblékání, když se šlo na zahradu nebo při jídle. Byla pomocná i při pedagogické činnosti, když děti něco tvořily, aby danou činnost stihly s dětmi udělat v daném čase a individuálně, učitelka by to s tolika dětmi sama nestihla. V druhé homogenní třídě měly obě učitelky s dětmi pěkný kamarádský vztah. Dokázaly vytvořit ve třídě klima, které upevní dětem pocit bezpečí, důvěry a jistoty. Dokázaly dětem připravit činnosti, které děti motivovaly, spolupracovaly s učitelkou a současně se upevňovaly vztahy mezi vrstevníky. Učitelky se nabídkou činností snažily přizpůsobit realitě a současnosti, ale zároveň nezapomínaly i na tradice, které dokázaly dětem krásně přiblížit a dokázaly děti i zapojit. Například tato třída dětí od 2,5 do 3,5 let zdramatizovala Tři krále a chodily koledovat nejen do dvou tříd MŠ, ale zašly i na ZŠ, kde koledovaly u paní ředitelky a navštívily i děti v první třídě. Tím, že je ve třídě pouze 18 dětí možná ulehčuje i práci s těmito dětmi a lepší

se s nimi i pracuje. V heterogenní třídě s chůvou, měli od začátku méně dětí. V této třídě mají velké prostory pro volný pohyb, ve třídě mají i spoustu koutků pro volnou hru. Chůva v této třídě působila jako pomoc při pedagogické činnosti a věnovala se mladším dětem. Měla jsem možnost vidět práci obou učitelek. Mladší učitelka měla menší respekt u dětí a musela tak všechno vícekrát opakovat. Dětem je v této třídě dopřáváno hodně pohybu a jde vidět, že to děti velmi baví a projevují u toho radost. Nejen že písničky zpívají a tančí u toho, ale nejraději mají, když jim učitelka pustí písničku z počítače. Druhá učitelka měla u dětí respekt, ale bylo vidět, že jí mají děti rády a přijdou se za ní pomazlit. S dětmi dokázala prožívat smutek i radost. Nejen, že za ní přišly malé děti, ale přitiskly se za ní i ty starší. V této školce hodně využívají různých exkurzí, které dětem umožní prožití určité reálné situace tzv. situační učení, při kterém dítě získá nové zážitky, které si děti můžou vyzkoušet na vlastní kůži. V druhé heterogenní třídě jsem mohla vidět práci obou učitelek. Učitelka s delší praxí, i přes to, že je od začátku zvyklá mít heterogenní třídu a vyhovuje jí to, jsem měla pocit, že spíše upřednostňuje zájem starších dětí a mladší děti přehlíží nebo kárá. Při pedagogické činnosti většinou používala uzavřené otázky, děti se hlásily, jak ve škole. Když už měl odpovědět někdo z mladších dětí, nedala mu prostor a mezi tím vyvolala někoho ze starších. Tím učitelka nedala prostor se mladším dětem projevat, seděly většinou v zadu, kde neviděly na obrázky a ani moc neslyšely, co učitelka povídá. Druhá učitelka využila velkého prostoru a dětem připravila pohybové aktivity, i když měly změny, bylo to pro malé děti moc dlouhé, neudržely ani pozornost a byly brzo unavené. Odpověď na otázku, zda je správná doba na vzdělávání dvouletých dětí je ano, ale jen za splnění určitých podmínek. Nejen, že by měly MŠ zajistit dostatečně vhodné podmínky ke vzdělávání těchto dětí, které jsou vypsány v RVP PV, ale hlavně je to přístup učitelky k těmto dětem. Sice může učitelka s dlouholetou praxí pracovat v MŠ, ale bohužel nemá vztah k dvouletým dětem. Neměla by zapomínat na emoce, dokázat se vžít do dítěte a vidět vše jeho očima. Nezapomínat na individualitu každého dítěte. Učitelky zapomínají na vývojová specifika dvouletých dětí a kladou na ně vysoké nároky.

Během pozorování jsem měla možnost vidět ve všech MŠ prostory a posoudit je z pohledu k přijímání dvouletých dětí. Tím bych chtěla odpovědět na dílčí otázku „Popsat vhodnost prostředí a podmínky třídy pro dvouleté děti.“ V homogenní třídě s chůvou byly podmínky uspokojivé. Třída i herna byly prostorné a pro dětskou hru vyhovující. V herně byly vytvořeny hrací kouty, ve kterých měly děti možnost námětových her. Ve třídě byl k jejich odpočinku vytvořen i relaxační koutek. Bohužel hracích prvků, různých stavebnic,

kostek a didaktických her, měly málo a tak i málo podnětů k manipulaci s předměty a zkoumání jejich vlastností. Hračky měly uloženy v pojízdných boxech. V druhé homogenní třídě je málo prostoru, ale pro to byla třída otevřena pouze pro 18 dětí. I tak měly ve třídě koutek, kde měly kuchyňku a ve druhém koutku byla dětská pohovka křesílko a stoleček, kde měly i vázu s květinou. Učitelky tak mohly u dětí vytvářet při volné hře estetické citění. Třída byla vyzdobena do daného období. Hračky měly uloženy do boxů, ke kterým měly děti přístup. Tyto hračky byly pro děti atraktivní. Také si je po sobě vždy uklidily. V heterogenní třídě je i herna. Oba tyto prostory jsou veliké a pro děti vyhovující. Ve třídě jsou hrací koutky, kde si děti mohou hrát na kuchaře, doktora. V herně mají i stan, ve kterém si děti mohou hrát s panenkami. V herně mají jednu stěnu polepenou zrcadlem, kde děti vykonávají logopedické chvílky. Děti zde mají dostatek podnětných a atraktivních hraček. V druhé heterogenní třídě jsou podmínky pro vzdělávání dětí vyhovující. Třída je spojena s hernou, oba tyto prostory jsou prostorné. V herně mají několik hracích koutů, kde si děti mohou hrát na doktora, kuchaře, mají relaxační pohovku a děti zde mohou odpočívat nebo si prohlížet knížky. Hračky mají uloženy v boxech. Hraček mají dostatek, ale pro dvouleté děti se musí ještě dokoupit. Odpověď na otázku je tedy ano. Všechny třídy, které jsem během výzkumu navštívila, splňovaly podmínky vzdělávání pro dvouleté děti. Děti nepotřebují moc hraček, ale často je po chvíli přestanou bavit a tak se musí změnit hra. Děti by si po sobě měly hračky umět uklidit. Měl by to být jeden z návyků, který učitelka děti naučí a její důsledností si tento návyk děti upevní. Hračky by měly být pro děti atraktivní, a měly by být dostupné dítěti. Z vlastní zkušenosti můžu říct, že děti baví hry s dřevěnými kostkami, zvířátka, autíčka garáže, didaktické hračky, které se dají rozložit a složit, vláčky, dřevěné koleje, hra s panenkami a kočárky a námětové hry, velmi oblíbená hra na doktora nebo vaření, pečení v kuchyňce. Když se do hry zapojí i učitelka stane se tak partnerem, kamarádem pro dítě a hra je potom radostnější.

V průběhu pozorování jsem měla možnost vidět, jak pracuje učitelka s dětmi v homogenní třídě a heterogenní třídě. Chtěla bych tímto odpovědět na dílčí výzkumnou otázku a popsat jak učitelka přizpůsobuje pedagogickou činnost pro větší a menší děti. V homogenní třídě s chůvou učitelka pracovala při řízené činnosti se všemi dětmi dohromady. Individualitu zohledňovala pouze v případě, že měla pro děti nachystanou pracovní nebo výtvarnou činnost a to jí při tom pomáhala chůva, aby tuto danou činnost stihli do svačiny. V druhé homogenní třídě učitelky zohledňovaly individualitu každého dítěte. Při jakékoli činnosti dávaly dětem činnost, která je pro ně přiměřená. V heterogenní třídě s chůvou děti učitelky

braly jako celek a děti při činnostech nerozlišovaly, zda jsou velcí nebo malí. Při výtvarné výchově jim nechávaly možnost vlastní kreativity, jen při tvoření mladším dětem zadávaly úkoly, které nebyly zohledněny jejich věkem. V druhé heterogenní třídě učitelka rozdělila děti při tvoření na šikovné, velké děti k jednomu stolu a ostatní děti k druhým stolům. Ostatní činnosti byly stejné jak pro větší děti tak i pro menší. Menší děti mohly být přetěžovány většími nároky na ně. Ve všech MŠ, které jsem při svém výzkumu navštívila, jsem se setkala se stejným přístupem učitelek. Pomáhaly a dotvářely obrázky a ostatní výrobky tak, aby byly dokonalé, na danou aktivitu bylo málo času. Nenechávaly obrázky, tak jak si je dítě udělalo samo a to je škoda, přece u malých dětí jde hlavně o radost z dané aktivity, že se dítě vůbec zapojí, ale hlavně nejde o výsledek. Pro dvouleté děti to může být teprve první seznámení s danou metodou a potřebuje si jí pořádně užít. Učitelky, aby stihly s tak početnou skupinou udělat výtvarnou, nebo pracovní činnost musejí kolikrát začít už ráno, když přijdou děti do MŠ a tím jsou okradeny o čas, který mohou využít k volné hře nebo komunikaci s vrstevníky.

Při pozorování jsem měla možnost vidět učitelky, jakým způsobem přistupují k dvouletým dětem, zda zohledňují jejich specifika“. Chtěla bych odpovědět na výzkumnou dílčí otázku a popsat „Jak učitelka zohledňuje specifika dvouletých dětí?“ Učitelka by měla dětem vytvořit podnětné prostředí pro to, aby dítě mělo možnost projevit touhu po poznání, objevování, manipulaci a mít možnost experimentovat s předměty. Měla by dětem vybírat činnosti, které jsou pro ně vhodné, dát jim možnost volné hry, pohybu, pocitu bezpečí, jistoty a lásky. V homogenní třídě s chůvou tyto potřeby zajistily částečně, chyběla především volná hra. Učitelky měly velkou oporu v chůvě, která dokázala vyhovět určitým potřebám dvouletých dětí. V druhé homogenní třídě učitelky dokázaly naslouchat dětem a naplnit jejich potřeby a zajistit jim podmínky ke klidnému pobytu v MŠ. V heterogenní třídě s chůvou se nejen o potřeby dvouletých dětí starala chůva, ale tyto potřeby jim zajišťovaly i učitelky. Podnětné potřeby dětem bylo vytvořeno, aby měly podmínky k dalšímu rozvoji. V heterogenní třídě tyto potřeby nebyly vůbec zohledněny. Pouze v případě zabezpečení základních potřeb dítěte.

Analýzou TVP jsem zjistila, že každá učitelka si najde svůj způsob tvorby TVP, někdy v souladu s druhou učitelkou ve třídě jindy ne. Vzhledem k tomu, že tento dokument pro učitelky je nepovinný tak je rozdílný i v obsahu. Z některých dokumentů jsem měla pocit, že je to spíš zátěž pro učitelky.

TVP MŠ1 byl velmi strohý, chyběly zde sice pravidla třídy, cíle a činnosti jsou rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí a zohledňují specifika dvouletých dětí. Hodnocení je vždy děláno po splnění měsíčního tématu. V TVP MŠ2 dílčí cíle navazují na dílčí cíle v RVP PV, z těchto dílčích cílů vychází očekávané výstupy. Týdenní plán je vypracovaný do denních příprav. Pro učitelku to může být sice zátěž, ale vidím v tom výhodu, že se k dané činnosti může vrátit, pokud to dětem nepůjde. Taktéž vidím i výhodu v týdenním hodnocení. Cíle a činnosti zohledňují specifika dvouletého dítěte. V TVP MŠ3 mají dílčí cíle i vzdělávací nabídku rozpracovanou do konkrétních oblastí. Konkrétní činnosti mají rozpracovány na každý den a hodnocení dělají po týdně. Cíle a činnosti částečně zohledňují specifika dvouletých dětí. V TVP MŠ4 jsou dílčí vzdělávací cíle a vzdělávací nabídka je rozdělena do pěti vzdělávacích oblastí. Cíle i činnosti nekorespondovaly se specifiky dvouletých dětí. Hodnocení je vždy po ukončení daného integrovaného bloku.

V rámci obsahové analýzy byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka „Zohledňují TVP vývojová specifika dvouletých dětí v MŠ?“ Z výsledků vyplývá, že v homogenních třídách v TVP jsou, jak cíle, tak činnosti zohledněny specifika dvouletých dětí. V heterogenní třídě s chůvou jsou částečně zohledněny a v druhé heterogenní třídě nezohledňují specifika dvouletých dětí vůbec.

Třídni vzdělávací program je pro učitelky dokument, který by jim měl pomoci s plánováním cílů a činností které povedou děti k jejich rozvoji, dokážou vést ke vzájemné spolupráci a důvěře a vytvoření pozitivního klima třídy. Je to dokument, do kterého učitelky dopisují, vkládají a opravují během celého školního roku. Myslím si, že u dvouletých dětí by učitelky měly být pohotové a měly by reagovat na potřeby a individualitu dítěte, z jedné činnosti může vyplynout jiná činnost a o tom je práce s dvouletými dětmi, nikdy nevíte, co vám připraví do cesty.

9 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Ve své bakalářské práci jsem se snažila hledat odpovědi na dvě hlavní výzkumné otázky. Mým úkolem bylo u jedné otázky zjistit, zda je edukační realita přizpůsobena infiltraci dvouletých dětí do edukačního procesu. Našla jsem názory a shody Grůzové & Syslové (2015). Tyto dvě autorky uvádí v publikaci *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*, jak může prostředí sloužit, jako prostředek k učení. Obě autorky se shodují, že díky připravenému podnětnému prostředí, nabízíme dítěti široký prostor k nejrůznějším aktivitám a může se v něm samo pohybovat. Takové prostředí můžeme použít k rozvoji učení. U dětí tak podporujeme emocionální, kognitivní a sociální vývoj a rozvoj sociomotorických dovedností. Během výzkumu v MŠ jsem si všimla, že se učitelky snaží pro děti vytvořit podnětné prostředí, vhodným výběrem hraček a vhodným vybavením tříd. Ve třídách jsou pro děti vytvořeny hrací kouty, které jsou vhodné pro námětovou hru, dvouleté děti mají rády a v tomto věku je pro ně typická. Pro děti mají i školy vytvořené čtecí kouty kde si děti prohlubují předčtenářskou gramotnost a rozvíjí i jemnou motoriku při obracení stránek. Materiální vybavení tříd bylo z pozorování vyhovující, pro hru dvouletými dětmi, pouze v jedné heterogenní třídě je potřeba doplnit didaktické hračky. Bohužel z důvodu ceny jsou většinou zakoupeny do tříd plastové hračky, které dlouho nevydrží a musejí se doplňovat. Dřevěné hračky jsou často pro MŠ nedostupné, pro jejich vysokou cenu, ale pro hru dvouletých dětí jsou tyto hračky bezpečnější a kreativnější. Část hraček je skladována v boxech a část hraček mají děti v dosahu a mohou si je vzít do rukou a různě je zkoumat a experimentovat.

Dále se shodují s autorkami, že dalším prostředkem k učení je hra a to odpovídá mé kategorii, která má název *Volná hra*. U dvouletých dětí by měla hra být hlavní činností, kde se dítě učí vypořádat s reálným světem a učí se sociálním dovednostem tak, aby si mohly hrát s vrstevníky. V případě znalosti hry je možná i diagnostika dítěte, která může pomoci při odhalení problému ve vývoji dítěte, a následně zjištěné výsledky mohou být využity pro podporu rozvoje dítěte. Tato diagnostika se může založit do portfolia dítěte. Do hry s dvouletými dětmi se může zapojit i učitelka, která se stává při hře průvodcem a kamarádem. Bohužel jsem během výzkumu zjistila, že na volnou hru je v MŠ zapomínáno nebo spíše na ni zbývá jen velmi málo času. Do hry se zapojila z celého výzkumu pouze jedna učitelka.

Posledním bodem, který je společný jak pro mou bakalářskou práci, tak pro publikaci je uspokojování potřeb dětí. Tomuto tématu se věnuji i v teoretické části. Autorky se přiklání ke klasifikaci psychologů Matějčka a Langmeiera, kteří definovali pět potřeb pro dobrý rozvoj dítěte. K těmto potřebám jsem dospěla z kritérií, které se vyhodnotily z mého pozorování. Měl by to být prvotní zájem pedagogů v MŠ uspokojit potřeby dvouletých dětí a zajistit jim tak radostný prožitek ze vzdělávání. Jsem velmi potěšena, že mé poznání z pozorování je s autorkami totožné a máme stejný pohled na přijímání dvouletých dětí do MŠ.

Částečně se ale neshoduji s tvrzením ČŠI, že by měly být dvouleté děti zařazovány pouze do homogenních tříd. Z pohledu zařazení dvouletých dětí do tříd homogenních nebo heterogenních nevidím důvod, proč by dvouleté děti měly být jen v homogenních třídách. V případě, že budou dodrženy podmínky, bude snížen počet dětí ve třídě nebo bude při stávajícím počtu přiřazen ještě jeden pracovník a ve třídě budou učitelky, které budou empatické, příjemné, milé, budou přihlížet k individualitě každého dítěte a budou znát jeho specifika se m dvouleté děti přijímat jak do homogenních tak heterogenních tříd.

Limitem své bakalářské práce vnímám volbu dvou výzkumných metod, jelikož pro mne, jako výzkumníka začátečníka, bylo obtížné obě metody propojit. Možnost další metody, která by doplnila můj výzkum, by mohl být rozhovor s učitelkami, ale tato metoda by mohla nést riziko, že by učitelky nemusely odpovídat pravdivě. Další možný výzkum by mohl být zaměřený na kompetence pedagogů, kde by se projevíly nároky a specifika při práci s dvouletými dětmi.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzhledem k vlastním zkušenostem a výsledkům výzkumu, které probíhalo pozorováním ve dvou homogenních a dvou heterogenních MŠ a na základě obsahové analýzy jsem došla k závěrům. Prostřednictvím zjištění jsem vytvořila pro učitelky, které budou mít ve třídě dvouleté děti doporučení, které jim dopomůžou lépe pochopit svět dvouletých dětí.

Dvouleté děti mají své specifické vývojové potřeby a zvláštnosti, proto by měly učitelky těmto dětem přizpůsobit podmínky ke vzdělávání v MŠ. Důležitost shledávám ve snížení počtu dětí ve třídě z důvodu individuálního přístupu učitelky. Tento přístup je pro dítě důležitý, dochází k rozvoji dítěte. Tím, že se sníží počet dětí, bude ve třídě větší klid pro práci a hraní. Učitelka bude mít víc času nachystat podnětné prostředí a hlavně bude prostředí bezpečnější. V případě, že počet nebude snížen, je potřeba učinit kroky k personálnímu zajištění a to přijetím chůvy.

Správný výběr učitelek do třídy, kde budou zařazeny dvouleté děti, je také velmi důležitý. Neměly bychom zapomínat na to, že učitelka bude pro dítě vzorem. Měla by být empatická, klidná, citlivá a mít k dětem i k dospělým kladný přístup. Dětem by měla dát lásku, pocit jistoty a bezpečí. Učitelka by měla správně motivovat, aby v něm probudila touhu po poznání. Dítě by z vykonané práce mělo mít radost. Dlouholetá praxe učitelky nezaručuje vždy využití správných metod a forem s těmito dětmi.

Činnosti, které bude učitelka nabízet dětem, by měly být zohledněny vývojové specifika. Měla by si je načíst v odborné literatuře a založit např. do TVP, aby je měla vždy při ruce a mohla kdykoli nahlídnout, popřípadě využít k diagnostice. Tyto činnosti by neměly být dlouhé, max. 20-30 min. a přihlížet na momentální náladu dětí. Děti by měly být vhodně motivovány, např. příběhem. Děti dobře reagují i na maňáska, který k nim promlouvá. Děti mají rády pohyb a proto by měla učitelka volit pohybové aktivity, které budou doprovázeny dětskou říkankou nebo krátkou písničkou. Učitelka by neměla zapomínat, že hra je pro dítě předmětem učení. Měla by mu nabídnout možnost volné hry, námětové hry, konstruktivní hry, manipulační hry.

Dalším důležitým sdělením je vytvoření pravidel, na kterých se děti budou spolupodílet. Ve třídě by měl být určitý řád, který by měly děti dodržovat. Dodržováním těchto pravidel a řádu jejich opakování se budou děti cítit bezpečně a jistě. Budou vědět, že např. po snídani a následné hygieně, bude pohádka. Můžeme si pomoci rituály, nebo říkankami.

Při dodržování pravidel a řádu, by se měly domluvit obě učitelky popřípadě i chůva na jednotnosti, aby neměly děti v hlavě zmatek.

Důležitým sdělením pro pedagogy je nezapomínat na samostatnost při činnostech a stravovacích a hygienických návycích. Učitelka by měla dát dětem pro snadnější zvládnutí dostatek času a klidu. Měla by je motivovat formou ocenění nebo snahy a to při všech činnostech.

Dětem usnadní pobyt v MŠ vřelý přístup všech pracovníků – nejen pedagogických, ale také nepedagogických.

ZÁVĚR

V bakalářské práci byla věnována pozornost problematice práci s dvouletými dětmi v předškolních zařízeních. Snažila jsem se přiblížit práci učitelek v MŠ, zda jsou připraveny dvouleté děti akceptovat, umět s nimi pracovat a zohledňovat jejich specifika (individualitu). Dalším mým cílem bylo zjistit, zda třídní vzdělávací programy zohledňují vývojová specifika dvouletých dětí.

V teoretické práci jsem popsala specifika dvouletých dětí a jejich potřeby, které musejí být uspokojeny pro jejich zdárný vývoj. Dále se v teoretické práci zmiňuji o nástupu generace Alfa, a zda ovlivňuje vzdělávání dvouletých dětí v MŠ. V bakalářské práci dále zmiňuji vzdělávání dvouletých dětí v zahraničí, kde tento problém přijímání dvouletých dětí nemají již několik let a to jsem doložila výzkumy ze zahraničí. V práci se zabývám i zařazováním dětí do homogenních a heterogenních tříd a jaké tyto zařazení můžou mít pro dvouleté děti přínos nebo naopak.

V praktické části proběhlo výzkumné šetření, kde hlavní otázkou byla práce s dvouletými dětmi v dětských zařízeních. Pomocí nestrukturovaného pozorování, jsem hledala odpověď na tuto otázku. Pozorování probíhalo ve dvou homogenních třídách, z nichž v jedné byla zaměstnána i chůva a dvou heterogenních třídách, z nichž v jedné byla taktéž zaměstnána chůva. Tyto MŠ byly vybírány ve Zlínském kraji. Během pozorování jsem měla možnost pozorovat učitelku při řízené činnosti i mimo ni. Kódováním přepisu z pozorování a následným zařazením do kategorií mě vyplynulo šest oblastí. Tyto oblasti mě korespondují s uspokojením potřeb dítěte. Během pozorování jsem zjistila, že nejen podmínky a prostředí ovlivňuje vzdělávání těchto dětí, ale je to hlavně samotný přístup učitelky a její chování. Výzkum se také zabývá, zda třídní vzdělávací program zohledňuje vývojová specifika dvouletých dětí. V rámci obsahové analýzy těchto dokumentů, které mě nebyly zapůjčeny domů, pouze jsem si je ofotila, jsem došla k zjištění, že vývojová specifika dvouletých dětí zohledňují v cílech i činnostech pouze obě homogenní třídy. Třída heterogenní s chůvou pouze částečně zohledňuje tyto specifika a heterogenní třída bez chůvy tyto specifika nezohledňuje vůbec.

Z pozorování všech MŠ docházím k závěru, že nejbliže k porozumění dítěte byla homogenní třída, kde jim byly jak vytvořeny vyhovující podmínky, byly jim zajištěny potřeby, ale i samotný přístup pedagogů byl laskavý, příjemný, ale zároveň i pevný a jasný.

Vzhledem k tomuto přístupu se děti cítily v bezpečí a jistotě a bylo vytvořené pozitivní klima k dobré cestě ke vzdělávání těchto dětí. Taktéž heterogenní třída s chůvou zajistila potřebné podmínky a potřeby dvouletých dětí k zajištění správného vzdělávání, i když některé činnosti nekorespondovaly s vývojovými specifiky dvouletých dětí. Nejen děti, ale i pedagogové se učí. Učí se porozumět dětskému světu, a pokud jej nepochopí, nebudou moct s nimi dobře pracovat.

Na základě výzkumu byly zodpovězeny stanovené výzkumné cíle. Z výsledků výzkumu vzniklo doporučení pro praxi MŠ.

Věřím, že předložená bakalářská práce bude přínosem pro učitelky mateřských škol, které pracují nebo budou pracovat s dvouletými dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Berk, L.,E., & Meyers, A.,B. (2016). *Infants, children and adolescents*. Boston: Pearson.

Biddulph, S. (2017). *Výchova dětí. Měly by děti mladší 3 let navštěvovat jesle?* Dub. Impakt.

Borkovicová, I., Průcha, J., Syslová, Z. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer.

Černý, K. (2009). *Vzdělanostní společnost po česku*. Praha: NLN.

ČŠI. *Výroční zpráva*. [online]. (2019). Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Vyroční%20zprávy/VZ-CŠI-2018-2019.pdf

Dvořáčková, L. *Když dochází abeceda. Po generacích Y a Z přichází Alfa*. [online]. (2001). Dostupné z: <https://zpravy.tiscali.cz/kdyz-dochazi-abeceda-po-generacich-y-a-z-prichazi-alfa-269686>

Havlová, J. (2012). *Výhody či nevýhody věkově smíšených skupin?* Poradce ředitele mateřské školy. Praha: 2(1), 20-22.

Henrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Generace alfa nastupuje do škol. [online]. (2016). Dostupné z: <https://www.bezvarady.eu/generace-alfa-nastupuje-skol/>

Gregora, M., & Kropáčková, J. (2016). *Vývoj batolete od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada.

Grůzová, L., Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.

Kargerová, J., Krejčová, V., J., Syslová, Z. (2014). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Krejčířiková, D., & Langmeier, J. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Praha: Raabe.

Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Praha: Raabe.

Langmeier, J., Matějčka, Z. (1981). *Výpravy za poznáním*. Praha: Odeon.

MŠMT (2017). *Podrobný informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacnimaterial-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>

Národní ústav pro vzdělávání. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. [online]. (2013). Dostupné z: www.nuv.cz/file/131

Národní ústav pro vzdělávání. *Podkladová studie k revizím rámcových vzdělávacích programů. Předškolní vzdělávání*. [online]. (2018). Dostupné z: www.nuv.cz/file/3538/

Oravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016.

Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018) Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Strnad, Z. *Konference Dítě v síti 2018: Nenecháme děti v digitální džungli samotné*. [online]. (2018). Dostupné z: (<https://www.flowee.cz/civilizace/5594-konference-dite-v-siti-2018-nenechavejme-deti-v-digitalni-dzungli-samotne>).

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Štefflová, J. (2014). *Zaběhaný řád se mění*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: GNOSIS, 117(9), 4-6.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. (1.vydání). Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Základy psychologie I*. Praha: Karolinum.

Wiegerová, A. (2015). *Perzonalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Wiegerová, A., & Gavora, P. (2018). Preschool attendance of very young children: Parents' choice and outcome satisfaction. *Jurnal Of Language An Cultural Education*, 6 (2), 36-46.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. (2004). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zandl, P. *Digitální děti*. [online]. (2001) Dostupné z: <https://www.lupa.cz/clanky/digitalni-deti/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj	A jiné
Apod.	A podobně
ČŠI	Česká školní inspekce
ISCED	International Standard Classification of Education – Mezinárodní norma pro vzdělávání
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NÚV	Národní ústav vzdělávání
Popř.	Popřípadě
Resp.	Respektive
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	Strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
Tzv.	Tak zvané
VÚP	Výzkumný pedagogický ústav

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Homogenní třída dětí 2-3 let</i>	35
Tabulka 2 <i>Heterogenní třída včetně dětí od 2 let</i>	35
Tabulka 3 <i>Profesní složení třídy</i>	41
Tabulka 4 <i>Interpretace výzkumných zjištění</i>	52
Tabulka 5 <i>Celkový obsah TVP</i>	54
Tabulka 4 <i>Forma zpracování TVP</i>	57

