

Edukační možnosti práce s dvouletými dětmi

Veronika Křížková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Křížková**
Osobní číslo: **H16189**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Edukační možnosti práce s dvouletými dětmi**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o vzdělávání dětí mladších 3 let.
Vymezení klíčových pojmů a teoretických východisek o začleňování dětí mladších 3 let do mateřských škol.
Stanovení výzkumného problému, cílů výzkumu.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy a pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.

Scheiwe, K., & Willekens, H. (2009). Child care and preschool development in Europe: institutional perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál.

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

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

10. října 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlině dne 10. října 2018

doc. Ing. Anezka Lengajová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 26.1.2019

.....

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, § 43b Zveřejňování studentských prací.

²⁾ Vysoké škola nejvýšelevelně avostyňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých probíhá obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím dotahové kvalifikačních prací, kterou spravuje. Změnou vztahující stanoví umění přehledus vysoké školy.

(2) Diplomové, diplomové, bakalářské a výzkumné práce odvedené záměrem k obhajobě musí být otištěny před pracovními dny před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vzdělávacím právnickým zřizovatelem školy nebo není-li tak určeno, v místě pracovních výzkumných škol, kde se má konat obhajoba práce. Knižně si může ze zveřejněných prací pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnožování.

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

3) zákon č. 121/2006 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:

(1) O právo autorského záloh ustanovuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, až do ukončení účelu 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. 121/2006 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). Když-li autor školního díla udělil svolení bez zálohného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího poskytnutého záloh u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li rozhodnuto jinak, může autor školního díla své dílo užívat či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněným zájmem školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jiní donátelského v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přičítá ke všem výdělkům donátelského školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Zaměřuje se na edukační práci učitele s dvouletými dětmi v mateřské škole. V teoretické části jsou objasněna základní teoretická východiska o začleňování dvouletých dětí do mateřských škol. Pozornost je věnována také historickým souvislostem vzdělávání dvouletých dětí a srovnání situace se zahraničím. V neposlední řadě je v teoretické části popsáno jaké jsou specifika vývoje dvouletého dítěte. Empirická část je věnována kvalitativně orientovanému výzkumu, který byl realizován prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a obsahové analýzy třídního vzdělávacího programu. Z pozorování vyplynulo, že pro vzdělávání dvouletých dětí je vhodnější prostředí homogenní třídy s nízkým počtem dětí.

Klíčová slova: edukační práce učitele, třídní vzdělávací program

ABSTRACT

Bachelor thesis is of theoretical and empirical character and it focuses on the educational teachers work with two-years old children in kindergarten. The theoretical part of this thesis provides the theoretical foundation about inclusion of two - years old children in kindergarten, about history of education of two – years old children and compare with foreign countries. And finally the theoretical part describe, how are specifics of a two-year-old children. The empirical part is devoted to qualitatively oriented research which was realised with the help of unstructured observation and content analysis of class education program. The observations showed that a homogeneous class with a low number of children is more suitable for the education of two-year-olds.

Keywords: teacher's educational work, class education program

Děkuji doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení mé bakalářské práce. Velké díky také patří 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	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 RETROSPEKTIVY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
1.1 SOUČASNÁ PODOBA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ	15
2.1 ŠKOLSKÝ ZÁKON.....	15
2.2 DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY NA OBDOBÍ 2015–2020.....	16
2.3 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
3 STAROSTLIVOST O DVOULETÉ DÍTĚ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPY	19
4 DVOULETÉ DÍTĚ POHLEDEM ODBORNÍKŮ	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	25
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	26
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	26
5.2 METODA SBĚRU DAT	26
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	26
5.4 PRŮBĚH VÝZKUMU, ZPRACOVÁNÍ DAT.....	28
6 INTEPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	30
6.1 INTERPRETACE POZOROVÁNÍ Z MATEŘSKÝCH ŠKOL	30
6.1.1 Chůva jako učitelka a pečovatelka	30
6.1.2 Nápodoba nadevše.....	31
6.1.3 Rychlá změna činností.....	32
6.1.4 Každý svým tempem	33
6.1.5 Opakování „matka moudrosti“	35
6.2 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ Z ANALÝZY TŘÍDNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ VYBRANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	37
7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	44
8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	47
9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	49
ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	55
SEZNAM SCHÉMAT.....	56
SEZNAM TABULEK	57

ÚVOD

V posledních několika letech je vzdělávání dvouletých dětí, čím dál tím více diskutovanějším tématem, které zasahuje širokou veřejnost. Tato problematika mě velmi zajímá, a proto jsem si toto téma bakalářské práce vybrala. Před výzkumným šetřením jsem byla spíše pesimistická v otázce zařazování dvouletých dětí do mateřských škol. Ale na základě výzkumu a studia odborné literatury jsem dospěla k závěru, že vzdělávání dětí mladších tří let je možné. Společnost zastává různé názory a v naší společnosti stále převažuje názor, že by matky měly být s dítětem co nejdéle doma. Jelikož ale některé matky volí rodičovskou dovolenou na dva roky, zůstává otázka, kam zařadí své dítě. Jesle už téměř neexistují a jsou nákladné. Dětské skupiny jsou také finančně náročné a mateřské školy mohou, ale nemusí dvouleté dítě přijmout. Roku 2020 měla být uzákoněna povinnost přijímat dvouleté děti, ta se ale díky nevoli učitelů/učitelek zrušila. Pedagogové nejsou proti dvouletým dětem v mateřských školách, ale chtějí, aby pravomoc přijetí zůstala v rukou ředitele MŠ. Domnívám se, že je potřeba se této problematice věnovat, a vyřešit, kam s dvouletými dětmi. Prostředí mateřských škol, ale ani učitelky nejsou připraveny na zařazení dvouletých dětí. Je tedy zapotřebí uzpůsobit prostředí, ale také dostatečné vzdělání učitelů, kteří budou s dětmi mladších tří let pracovat.

Cílem bakalářské práce je sumarizovat poznatky o vzdělávání dvouletých dětí, a také analyzovat legislativní rámec vzdělávání dvouletých dětí v České republice. Následně popsat, jak učitelky realizují vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, a zjistit, s jakými třídními vzdělávacími programy učitelky v mateřských školách pracují.

Práce je rozdělena na část teoretickou a na empirickou. V teoretické části se věnuji vývoji a současnému stavu institucí, které poskytují vzdělávání dětem předškolního věku na území České republiky. Dále zmiňuji, jak probíhá vzdělávání dvouletých dětí v zahraničí. V neposlední řadě se v teoretické části zabývám, jaká jsou specifika dvouletého dítěte. V empirické části je pozornost věnována kvalitativně orientovanému výzkumu, jehož cílem je popsat, jak učitelky realizují vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, za pomoci nestrukturovaného pozorování a také zjistit, s jakými třídními vzdělávacími programy učitelky pracují, za pomoci obsahové analýzy třídního vzdělávacího programu. Získaná data z nestrukturovaného pozorování jsem následně podrobila otevřenému kódování. Na základě výzkumného šetření jsem poté vytvořila doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 RETROSPEKTIVY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Péče o děti v raném věku se v naší zemi vyvíjela současně s předškolním vzděláváním. Jesle vznikaly již v 50. letech 19. století. Důvodem pro vznik jeslí bylo vyplnění mezery, než dítě nastoupí ve třech letech do opatroven. Institucionální péče o děti před nástupem do povinné školní docházky byla již v roce 1868 rozdělena do různých institucí. Péče o děti do tří let zajišťovaly jesle. Opatrovny sloužily jako sociální zařízení pro předškolní děti a předškolní vzdělávání poskytovaly mateřské školy (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 12).

Roku 1869 byl zveřejněn první legislativní dokument rakouské monarchie, říšský školský zákon, který nesl název Hasnerův zákon. Tento dokument stanovil organizační a obsahové podmínky pro existenci předškolních zařízení i pro české země. Zákon v tomto dokumentu vymezoval základní organizační a správní pravidla o školních zahradách a ústavech jim příbuzných. Důvody nepovinné institucionalizované předškolní výchovy byly hned dva. První z nich zněl „*nutnost věnovat pozornost rozumnému a zdravému vychování mládeže u věku povinnosti školní ještě nepodléhající*“ (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 27). Druhým důvodem byla situace v zahraničí, kdy zažívaly rozmach instituce pro předškolní výchovu. Roku 1872 byly definovány ministerským výnosem tři různé typy předškolního vzdělávání: mateřské školy, opatrovny a jesle. Instituce sloužily především pro chudé rodiny a matky, které chodily do práce a neměly komu svěřit své dítě. První mateřská škola byla otevřena 1. ledna roku 1869. Název mateřská škola nesla díky Marii Riegrové. Mateřská škola se nacházela v Praze u sv. Jakuba. Děti byly rozděleny podle věku do dvou tříd. Druhá mateřská škola byla založena v roce 1875 a Marie Riegrová prosazovala zakládání více českých mateřských škol a opatroven. Roku 1883 Marie Riegerová vypracovala osnovu pravidel mateřských jeslí. Do jeslí měly být přijímány zdravé děti pracujících matek. Jesle ale především navštěvovaly nemocné děti nebo děti, které měly nemocné rodiče, děti matek samoživitelek, atd. (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 27-28).

První české jesle vznikly v Praze roku 1884. Dříve jesle sloužily pro děti, jejichž rodiče patřili mezi nejslabší sociální vrstvy (Mišurcová, 1980 in Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 12).

V roce 1923 existovalo na území Čech a Moravy 966 mateřských škol, 207 opatroven a 56 jeslí. Přibližně polovina zařízení byla veřejných a ostatní byla soukromá. V meziválečném období byly jesle rozděleny na dva stupně. První stupeň byl pro kojence od šesti neděl,

po 18. měsíční batolata. Jesle 2. stupně byly určeny pro batolata od 18 měsíců do tří let. Mateřská škola a jesle byly dohromady, nebo každé zvlášť (Rýdl & Šmelová, 2012, s. 35).

Největší rozmach zažily jesle v poválečném období, kdy bylo potřeba zapojit ženy, co nejdříve do pracovního procesu. Jesle ale neměly příliš dobrou pověst, a to jak z pohledů laiků, tak i odborníků. Za největší nedostatek bylo považováno, že děti trávily v jeslích dlouhou dobu, mnohdy i celý týden. Bohužel v této době byly rozhodující potřeby společnosti a také budování státu.

Roku 1966 byly jesle dle zákona 22/1966 Sb. vymezeny jako zvláštní dětské zařízení. Jesle byly děleny podle délky provozu na denní, týdenní a jesle s nepřetržitým provozem. Dále pak byly jesle děleny podle zřizovatele a to na: jesle územní, jesle závodní a jesle družstevní. S postupem času bylo na jesle nahlíženo mnohem lépe a to jak z medicínské stránky, tak i z vývojové psychologie. Nikdy však jesle nebyly využívány tak hojně, jako mateřské školy.

V průběhu devadesátých let 20. století panoval názor, že matka by měla být s dítětem co nejdéle doma, a také se prodloužila doba rodičovské dovolené na čtyři roky. To zapříčinilo úbytek jeslí a mateřských škol. Na přelomu století, ale došlo opět k demografickému růstu populační křivky, ale jesle už dále obnovovány nebyly a mnohdy se tříleté děti nedostaly do mateřských škol (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 13-14).

Již v 19. století byla pro děti mladších tří let zajištěna institucionální péče. I přes to, že v určitém období neměly jesle příliš dobrou pověst, rodiče měli možnost kam umístit své dítě. Názor, že by měla být matka, co nejdéle s dítětem doma nastal na konci 20. století. Troufám si říct, že v naší společnosti trvá tento názor ještě dnes. Ale jelikož mají matky na výběr, jak dlouho zvolí dobu rodičovské dovolené, pomalu začínají tento názor vyvracet a chtějí se do práce vrátit dříve než za tři roky. Mnohé matky volí dvouletou rodičovskou dovolenou, a tak než nastoupí do práce, řeší, kam své dítě umístí.

1.1 Současná podoba předškolního vzdělávání

V roce 2002 vyzvala Evropská rada členské státy k tomu, aby ženám umožnily prosadit se na trhu práce, a dosáhnout toho, aby v roce 2010 byly státy schopny poskytovat institucionální péči pro více jak 90% dětí starších tří let a pro nejméně 33% dětí mladších tří let.

Na začátku 21. století byla rodinná politika nastavena příznivě. Rodičovská dovolená se čerpala do tří až čtyř let věku dítěte. Takže s dětmi mladšími tří let se stát nezabýval.

V současné době se do popředí společenského a politického zájmu dostává předškolní vzdělávání (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 14-15).

Jesle jako zdravotnická zařízení byly zrušeny 1. dubna roku 2012, kdy v České republice začal platit nový zákon o zdravotnických službách. Ten stanovil, že provozování jeslí jako zdravotnických zařízení bude ukončeno nejpozději 31. prosince 2013. Jesle mohou fungovat v režimu vázané živnosti. Zároveň byl také změněn zákon č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví, ve kterém bylo slovo jesle nahrazeno slovy „zařízení poskytující péči o dítě do 3 let věku v denním režimu“ (Zákon č. 375/2011 Sb. in Hendrychová, 2013, s. 81).

Jesle doposud nebyly nahrazeny žádnou jinou institucí. Stát nyní řeší co s dětmi mladších tří let. V jednom z mnoha opatření na podporu rodiny vznikl návrh na zařazování dětí mladších tří let do mateřských škol. Jako další podpůrná opatření byla zavedena otcovská dovolená, podpora firemních mateřských škol, atd. (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 15). Mezi další možné řešení v otázce umístění dvouletých do institucí, vznikl zákon č. 24/2014 Sb., který se zabývá dětskými skupinami. Zákon nabyl účinnosti v listopadu 2014. Tento zákon měl řešit nedostatek míst v mateřských školách, ale také zajisti péči o děti mladší tří let. U dětských skupin je ale problémem, že pracovníci nemusejí mít potřebné pedagogické vzdělání. Rodiče ale nemají kam své dítě umístit, a tak volí dětské skupiny, ve kterých mnohdy pracují nekvalifikovaní pracovníci (Majerčíková, Kasáčová, & Kočvarová, 2015, s. 73–74).

Ve výzkumu Majerčíkové, Kasáčové, & Kočvarové (2015, s. 76) byl zaznamenán nárůst v zařazování dětí mladších tří let do mateřských škol. Zatímco ve školním roce 2003/04 bylo v mateřských školách 23 092 dětí mladších tří let ve školním roce 2010/11 narostl počet na 33 040 dětí. V dalších dvou školních rocích byl zaznamenán mírný pokles, ale v následujícím roce byl počet opět navýšen a přerost přes číslo z roku 2010/11.

Ve školním roce 2014/15 narostlo číslo dvouletých dětí o více jak 10 000, což je obrovský skok, oproti minulým letem. A v dalším roce číslo opět rostlo. Kdy dvouleté děti v mateřských školách zastupovaly 11, 5% z celkového počtu dětí, které navštěvují mateřské školy Wiegerová & Gavora (2018, s. 37).

Široká veřejnost se často domnívá, že rodiče umísťují děti mladších tří let do mateřských škol hlavně z důvodu opětovného nastoupení do práce. Z výzkumu Wiegerové & Gavora (2018, s. 41–42) ale vyplynulo, že důvod práce není nejčastější při volbě rodičů. Jako nej-

větší důvod rodiče uváděly, že chtějí, aby dítě bylo v interakci s ostatními dětmi stejného věku. Mezi další důvody patřilo například, získání znalostí a dovedností, které budou děti potřebovat v dalších letech nebo získání nových kamarádů. Výzkum se také zabýval tím, jak závisí rodinná situace na zdůvodnění zařazení dvouletého dítěte do MŠ. Z výzkumu vyplynulo, že důvody jsou poměrně srovnatelné, až na jeden. A to starostlivost o dítě, když je matka v práci. Tento důvod nejčastěji postihoval matky, které jsou na děti samy.

V České republice dlouhodobě panuje názor, že by matka měla být co nejdéle s dítětem doma na rodičovské dovolené. Rodičovská dovolená na čtyři roky není využívána tak často jako dříve, ale stále je nejčastěji využívána rodičovská dovolená na tři roky, což je v evropských zemích neobvyklé, jelikož většinou je rodičovská dovolená mnohem kratší a děti tak navštěvují vzdělávací instituce již ve velmi raném věku, viz kapitola 2.

2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V současné době mateřské školy nemají povinnost přijímat dvouleté děti. Je jen v kompetenci ředitelky/ředitele, zda se rozhodne dítě přijmout a za jakých podmínek dvouleté dítě přijme. Ať už je to z důvodu kapacity či jiných důvodů.

Povinnost přijímat dvouleté děti měla vstoupit v platnost v roce 2020. Tato povinnost se objevila v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. Nakonec však byla povinnost zrušena a prozatím odložena. A to především díky nevoli učitelek/učitelů mateřských škol, kteří se proti této povinnosti ohrazovali. Učitelky/učitelé nejsou proti přijímání dvouletých dětí, jen nechtějí, aby byla povinnost je přijímat. Chtějí, aby rozhodování zda mateřská škola přijme dvouleté dítě, zůstalo v pravomoci ředitelky/ředitele mateřské školy.

2.1 Školský zákon

Aby vzdělávání dvouletých dětí mohlo být uskutečňováno, musí být ustanoveno v zákoně. Školský zákon č.561/2004 Sb. jehož celý název je „*Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*“ nabyl účinnosti 1. 1. 2005. Jinak se mu také ve zkratce říká Školský zákon. Zákon má celkem 20 částí. Pro potřeby mé práce je důležitá jeho druhá část, která projednává o předškolním vzdělávání. Vymezení vzdělávání dětí mladší tří let je uvedeno v organizaci předškolního vzdělávání v odst. 1. Ke změně kdy bylo do zákona přidáno vzdělávání dvouletých dětí, došlo roku 2016, kdy nabyl účinnosti zákon 178/2016, který změnil zákon 561/2004 a nově je tak dle zákona možné vzdělávat dvouleté děti.

Přesné znění zákona 561/2004: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok.*“

V zákonu je tedy stanoveno, že dvouleté dítě může navštěvovat mateřskou školu, ale nemá na přijetí žádný právní nárok. Stále tak rozhodnutí zůstává na ředitelích mateřských škol.

2.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 je dokument, který je v souladu s dokumentem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a stanovuje cíle regionálního vzdělávání. V oblasti předškolního vzdělávání se jedná především o zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání a zvýšení dostupnosti předškolního vzdělávání. Tento dokument vyšel v březnu roku 2015 a navazuje na předchozí dlouhodobý záměr z let 2011–2015. V dlouhodobém záměru 2015–2020 je také zmínka o začleňování dvouletých dětí do předškolního vzdělávání. Tato opatření vychází ze Strategie do roku 2020, mezi něž patří: „*ve spolupráci s ostatními věcně příslušnými resorty navrhnout systémové řešení v oblasti vzdělávání a péče o děti do 3 let*“ (MŠMT (2014), s. 14). Na to navazuje opatření z Dlouhodobého záměru „*Zahájit diskuzi se zástupci MZd, MPSV týkající se výchovy a péče dětí do 3 let*“ (MŠMT (2014), s. 14). V těchto dokumentech také zmiňují problém, že v České republice chybí systém rané péče pro děti do 3 let. Matky se tak nemohou angažovat a zůstávají s dětmi doma. Jesle už téměř neexistují, některé mateřské školy nechtějí, či nemají kapacitu přijmout dvouleté děti a jiné možnosti vzdělávacích institucí jsou především soukromé, které jsou pro mnoho rodičů příliš drahé a nemohou si je dovolit. Jako dočasné opatření navrhuji dětské skupiny, které by zajišťovaly péči o děti do 3 let, do té doby dokud se ne navýší kapacity v mateřských školách. Dětské skupiny, ale nejsou hrazeny státem, a tak jsou dražší než mateřské školy a některé rodiny si je nemohou dovolit. Řešení dětských skupin tedy nepovažuji za dostatečné, pokud je nebude finančně podporovat stát tak, aby to bylo pro rodiče co nejméně nákladné. Opatření ze strategie 2020 zní takto: „*alternativní formy péče o děti ve věku do zahájení povinné školní docházky, které nemají silné výchovné a vzdělávací poslání (např. dětská skupina), podporovat jen jako dočasnou alternativu do doby dostatečného navýšení kapacit mateřských škol, popř. jiných vzdělávacích institucí*“ (MŠMT (2014), s. 14–15). Dle mého soudu nestačí pouhé navýšení kapacit, ale také úprava prostor v mateřských školách a také dostatečná připravenost pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí, a také více chův či jiných oprávněných osob, které by mohly působit ve třídě společně s učitelkami. Na opatření ze strategie navazuje opatření z Dlouhodobého záměru: „*MŠMT bude spolupracovat s MPSV při zajištění možnosti přístupu dětí mladších 3 let do zařízení pro děti předškolního věku*“ (MŠMT (2014), s. 14). Termín, kdy by se mělo začít řešit téma vzdělávání dvouletých dětí, udává Dlouhodobý

záměr na rok 2015. V současné době (rok 2019) je ukotveno vzdělávání dvouletých dětí v RVP PV 2018, kdy mateřské školy mohou, ale nemusejí vzdělávat dvouleté děti. Je to zcela v režii ředitelů mateřských škol, zda přijmou děti mladších tří let. Stále tedy zůstává otázka, jakým způsobem zajistit vzdělávání dvouletých dětí. Některé mateřské školy navštěvují dvouleté děti a školy využívají možnost mít ve třídě chuťvu či snížit počet dětí ve třídě (MŠMT (2014), s. 14–15). Domnívám se, že to ale není dlouhodobé řešení, ale jen dočasné. Stát by tedy měl začít uvažovat, do jaké instituce budou umístovány děti mladších tří let. V mateřských školách by bylo vhodné vyčlenit jednu třídu pro tyto děti a upravit prostor pro jejich potřeby. Podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let jsou specifikovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je kurikulární dokument na státní úrovni. První verze RVP PV byla vydána v roce 2001. Školy se podle něj mohly, ale nemusely řídit. V roce 2005 došlo ke kurikulární reformě, která zavedla dvoustupňové kurikulum. Od 1. 1. 2007 jsou školy povinny vycházet z RVP PV. Poslední aktualizace RVP PV byla provedena v lednu 2018. Školy také musí vytvářet školní vzdělávací program, který vychází z RVP PV, tento dokument je povinný a veřejný. Na školní vzdělávací program navazuje tvorba třídního vzdělávacího programu, který ale není povinný a není veřejný a je v průběhu dotvářen (Šmelová & Prášilová, 2018, s. 70–73).

Vzdělávání dvouletých dětí je ukotveno v RVP PV od ledna roku 2017. Je jim věnována kapitola 10 (Kropáčková & Splavcová, 2017, s. 28). Dle RVP PV je možné vzdělávat děti mladší tří let. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání můžeme aplikovat i na dvouleté děti. Musíme ale brát na zřetel vývojové specifika dítěte ve všech oblastech. Pedagog tedy musí mít znalosti z oblasti vývoje dítěte. Znat jaké jsou rozdíly mezi dětmi dvouletými a tříletými. Uzpůsobit výchovu a vzdělávání dvouletým dětem. Volit vhodné organizační formy, metody a pomůcky. V RVP PV jsou stanoveny podmínky, dle kterých je vzdělávání dětí mladších let vyhovující, pokud má mateřská škola dostatek hraček a pomůcek, které jsou vhodné pro dvouleté děti. Dále by třída, která je věkově homogenní, měla mít zabezpečení skříněk, kam se ukládají hračky, na rozdíl od heterogenní třídy, která by měla zajistit bezpečnost jiným způsobem, dále není specifikováno jakým. Prostředí mateřské školy by mělo mít dostatečně velký prostor pro hru a volný pohyb dětí. Dále by MŠ měla mít pro děti dostatečné zázemí pro zajištění hygieny, dále není nijak specifikováno,

jak by zázemí pro hygienu dvouletých dětí mělo vypadat. Mezi další podmínky patří dostatečně vybavená šatna, která by měla mít velký prostor pro ukládání náhradního oblečení a hygienických potřeb. Režim dne by měl být uzpůsoben tak, aby respektoval individuální potřeby dětí, tak aby měly dvouleté děti dostatek času na stravování, odpočinek či realizaci činností. Vzdělávací činnosti by měl pedagog realizovat v menších skupinách nebo individuálně a to podle aktuální nálady, či potřeb dětí (RVP PV, 2018, s. 38).

Nejsem si úplně jistá, zda je dostačující dvouletým dětem věnovat pouze jednu kapitolu. Dvouleté děti jsou úplně jiné, než děti tříleté a starší. Obzvláště v tomto věku jsou vidět velké vývojové rozdíly, kdy každé dítě je velmi individuální. Určitě by tedy bylo vhodné doplnit do RVP PV více informací k dvouletým dětem.

3 STAROSTLIVOST O DVOULETÉ DÍTĚ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPY

Tuto kapitolu jsem se rozhodla zařadit do své bakalářské práce, protože se naše země může inspirovat a případně se vyvarovat chyb, které některé země v průběhu let učinily. V první podkapitole se věnuji severským státům, které jsou ekonomicky vyspělejší než Česká republika a předškolní vzdělávání má u nich dlouhodobou tradici. Cílem tedy není, aby Česká republika vzdělávala stejně jako v severských státech, ale může se inspirovat jejich řešení, jelikož v těchto státech je velmi propracovaný systém předškolního vzdělávání. Vzdělávací systémy na sebe velmi dobře navazují a je zajištěn plynulý přechod z předškolního na školní vzdělávání. Mezi společné rysy těchto zemí patří například: spoluúčast na výchově dítěte ze strany otce, v některých zemí je i uzákoněno, že otec si musí vybrat dovolenou při narození dítěte, dále ve všech státech je zajištěno místo pro dítě, buď v mateřské škole, nebo v jeslích. Dalším společným rysem je, že matka odchází brzy do práce a často je jim umožněn zkrácený úvazek. V uvedených zemích je také výrazná spolupráce rodiny s předškolními institucemi a malý počet dětí na jednoho pedagoga. Následně jsem z každé země vybrala hlavní body institucionální péče o děti v raném věku pro porovnání s Českou republikou. Dále také zmiňuji jak dlouhá je mateřská a rodičovská dovolená, jelikož dle mého názoru se od toho odvíjí zajištění institucionální péče pro děti od raného věku.

Dánsko

V Dánsku začíná mateřská dovolená čtyři týdny před porodem a končí čtrnáct týdnů po porodu. Otec má nárok na dva týdny během této doby na dovolenou. Následuje rodičovská dovolená, která trvá 52 týdnů, kterým se říká týdny pro rodinu, což znamená, že matka se může v péči o dítě střídat s otcem dítěte. Rodičovská dovolená je placená. V posledních 5 týdnech rodičovské dovolené může matka nastoupit na poloviční úvazek a tím se jí rodičovská dovolená prodlouží o deset týdnů. Institucionální péči hradí z části stát a z části rodiče (Jonášová, Frýdlová, & Svobodová, 2012, s. 9).

Úřady v Dánsku mají povinnost zajistit denní péči dětem, od 26 týdnů jejich věku až po dosažení školního věku.

Dánsko má nejvyšší účast dětí mladších tří let ve vzdělávání a to 83% (Hendrychová, 2013, s. 77, 79).

Institucionální péče pro děti od 26 týdnů je zajištěna v jeslích nebo v domácích centrech. Pro děti od 2 do 6 let jsou určeny mateřské školy (Průcha, 2017, s. 50).

Norsko

V Norsku je matka povinna vybrat si tři týdny dovolené před plánovaným porodem a šest týdnů po porodu. Celková rodičovská dovolená trvá 47 týdnů a matka si ji může prodloužit na 57 týdnů. Otec má nárok na 12 týdnů dovolené a většina z nich ji využívá (Jonášová, Frýdlová, & Svobodová, 2012, s. 15).

Nejčastější institucí pro předškolní vzdělávání je mateřská škola. Mateřskou školu navštěvuje velké procento dětí ve věku 3–5 let a to 94% a i děti ve věku 1–2 let zastupují velké procento návštěvnosti mateřské školy a to 64% dětí (Syslová, Borkovcová, & Průcha 2014, s. 52).

Děti začínají většinou navštěvovat mateřskou školu v jednom roce. V Norsku je uzákoněno, že všechny děti od jednoho do šesti let věku mají právo na předškolní péči a vzdělávání.

Rodiče za mateřské školy platí úměrně svému platu, to znamená, že čím vyšší příjem, tím více platí za předškolní vzdělávání. Rodiče s velmi nízkým příjmem mají bezplatnou předškolní péči (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014, s. 52).

Norské mateřské školy se liší od těch českých, počtem dětí na jednoho pedagoga. Jeden pedagog má na starost tři až čtyři děti (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 24).

Švédsko

Rodičovská dovolená ve Švédsku trvá 480 dnů od narození dítěte do jeho osmi let. Každý z rodičů povinně musí vybrat 60 dnů. Ve Švédsku existují jak státní, tak soukromé školy. Na rozdíl od České republiky je finančně jedno, jestli dáte dítě do soukromé nebo státní školy. „Školovné“ je děleno do tří úrovní a to podle příjmů rodičů. Ve Švédsku existují tzv. předškoly, které přijímají děti od jednoho a půl roku (Jonášová, Frýdlová, & Svobodová 2012, s. 18).

Nejčastějším typem instituce pro předškolní vzdělávání je mateřská škola. Tu mohou děti navštěvovat již od jednoho roku. Předškolní vzdělávání dle jednotného národního kurikula začíná až u dětí od 3 let (Syslová, Borkovcová, & Průcha 2014, s. 56).

Mateřské školy musí také přijímat děti, jejichž rodiče jsou nezaměstnaní nebo na rodičovské dovolené a to na 3 hodiny denně nebo 15 hodin týdně. Mateřská škola zpravidla přijme dítě do tří měsíců od podání žádosti rodičů (Scheiwe & Willekens, 2009).

Existuje také další možnost pro předškolní vzdělávání a to například tzv. „rodinné domovy“, což znamená, že o několik dětí se stará jedna matka, která ale musí mít příslušné vzdělání (Syslová, Borkovcová & Průcha 2014, s. 52).

Účast dětí mladších tří let je ve Švédsku poměrně vysoká a to 66% (Hendrychová, 2013, s. 79).

Finsko

Ve Finsku je mateřský příspěvek vyplácen prvních 105 dní, a poté následuje rodičovský příspěvek, který je vyplácen 158 pracovních dní. Otec si může zažádat o otcovskou dovolenou v maximální délce 18 pracovních dní (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 25).

Do předškolního vzdělávání ve Finsku spadá věkové rozhraní 1–7 let. Předškolní vzdělávání je součástí národního vzdělávacího systému. Ve Finsku má každé dítě nárok na umístění do předškolní instituce (Průcha, 2017, s. 66).

Existují zde obecní školy, kterým se v překladu říká „denní domov“. Pedagogové v těchto zařízeních musí mít vysokoškolský, alespoň bakalářský titul. Dále zde existují tzv. „miniškoly“, kterou většinou vykonávají matky, které jsou na rodičovské dovolené a přiberou si další dvě děti na hlídání, maximálně si mohou vzít domů čtyři děti (Jonášová, Frýdlová, & Svobodová, 2012, s. 24).

Na závěr kapitoly udávám pro přehledné srovnání tabulku. Do tabulky jsem zařadila všechny výše popsané státy a k tomu Českou republiku, aby bylo možné srovnat parametry s naším státem. V tabulce jsem stanovila tři kategorie, o kterých se domnívám, že souvisejí se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol. K povšimnutí stojí kategorie Náklady na předškolní instituce, kde můžeme vidět, že ve všech vybraných státech platí rodiče úměrně ke svému platu, na rozdíl od České republiky, kde je částka pevně stanovená. Tato částka není nijak vysoká a pohybuje se měsíčně v řádech několika set korun. Dále stojí za povšimnutí návaznost délky rodičovské dovolené a povinnost zajištění místa pro dítě státem v předškolní instituci.

Tabulka 1 *Srovnání zjištěných informací o podmínkách starostlivosti o dvouleté dítě ve vybraných zemích Evropy*

	Délka rodičovské dovolené	Povinnosti zajištěného místa pro dítě státem	Náklady na předškolní instituce
Dánsko	52 týdnů	Od 26 týdnů věku dítěte	Rodiče platí úměrně svému platu
Norsko	57 týdnů	Od jednoho roku věku dítěte	Rodiče platí úměrně svému
Švédsko	480 dnů	Od jednoho roku věku dítěte	Rodiče platí úměrně svému platu
Finsko	158 pracovních dní	Od jednoho roku věku dítěte	Rodiče platí úměrně svému platu
Česká republi- ka	2 – 4 roky	Povinný pouze poslední rok, tzn. od 5 – 6 let	Stanovená částka, kterou platí všichni

4 DVOULETÉ DÍTĚ POHLEDEM ODBORNÍKŮ

Dvouleté dítě se z hlediska vývojové psychologie nachází v batolecím období, které trvá od jednoho roku do tří let. V současné době ale někteří toto období nazývají jako předškolní, které je definováno od narození dítěte po jeho nástup do základní školy. Podle Langmajera & Krejčířové (2006, s. 87) je ale potřeba předškolní období specifikovat na rozmezí od tří let po nástup do mateřské školy, protože si musíme všimnout významných charakteristik tohoto období, které jej oddělují od předchozího a zároveň následného období. Dvouleté dítě také můžeme přiřadit do období raného dětství, které trvá přibližně od dvou let věku dítěte do tří let. V tomto období se u dítěte intenzivně rozvíjí jemná i hrubá motorika, řeč, a také myšlení. Dítě se začíná osamostatňovat v oblasti sebeobsluhy a má potřebu si dělat věci samo a na chvíli se vzdálit od rodičů, především matky, ale zároveň je na ni vázáno (Gregora & Kropáčková, 2016, s. 104–105). V tomto věku je důležitá především rodinná péče a vzdělávací instituce by ji měly doplňovat. Důležité je jak rodiče s dětmi tráví čas, a jak se jim věnují. Dítě potřebuje dostatek podnětů, aby se rozvíjelo, a dle mého názoru je nejdůležitější dostatečná komunikace rodičů s dětmi. To se především projevuje při vývoji řeči. U dětí v tomto věku dochází k expanzi slovní zásoby, kdy dítě aktivně používá 200–300 slov. Pro dítě je třeba správný mluvní vzor, aby se dobře naučilo vyslovovat slova. Dítě často pojmenovává věci kolem sebe a často klade otázky (Kropáčková & Splavcová, 2016, s. 43–44). Rozvoj řeči v tomto období je velmi individuální a každé dítě má jinou slovní zásobu a jinak rychlý vývoj. Napomoci tedy mohou rodiče, kteří budou s dětmi komunikovat a předčítat jim, to jsou nejdůležitější nástroje. V tomto věku je časté, že dítě často mluví samo se sebou. Povídá, co právě dělá, či co právě cítí. Tento způsob řeči se nazývá egocentrická řeč (Gregora & Kropáčková, 2016, s. 98).

U dvouletého dítěte mezi nejčastější činnosti patří hra. Dítě potřebuje dostatek prostoru k volné hře. V tomto období už děti velmi dobře chodí, ale také běhají. Je tedy potřeba nechat jim dostatek prostoru k běhání, skákání, lezení a upravit jim prostor tak, aby si neublížily. Zároveň je třeba upravit třídu tak, aby dosáhly na všechny hračky (Kropáčková & Splavcová, s. 47, 2016). Dítě si často hraje s kostkami, které již dokáže skládat na sebe, nebo jej velmi rádo staví vedle sebe jako vláček. Další častou hračkou je míč, kdy dítě již dokáže do míče kopnout, ale také s ním hodit či naopak jej chytnout (Matějček, 2005, s. 106). Dítě potřebuje dostatek podnětů, ale ne zase příliš, jelikož poté neví, co si má vybrat, je proto dobré hračky obměňovat, ale zároveň dětem nechat některé stálé, které už znají, aby měly pocit stálosti. Dle Gregora & Kropáčkové (2016, s. 110–111) hra

dětem přináší radost a promítají do ní vlastní zkušenosti a přání. Děti si často hrají na něco nebo na někoho. Rády napodobují různé činnosti, jako například žehlení, vaření. Nebo napodobují někoho maminku či tatínka a hrají si na rodinu. Dítě začíná mít zájem o druhé děti. Dítě má často větší zájem o hračku druhého dítěte než o tu svoji a také zkouší, co se například stane, když dítěti hračku vezme. Pomocí tohoto chování začíná pomalu chápat, co je jeho vlastní, a co je naopak cizí, a dostává se tak na další vývojovou úroveň. Zatímco okolo jednoho roku převládala hra izolovaná, okolo druhého roku se objevuje hra paralelní. Kdy si děti potřebují hrát vedle sebe, ale ještě si nehrají spolu. Často napodobují druhé dítě, a tak někdy může vypadat, že si spolu hrají, ale ve většině případů to není pravda. Hra ve dvojicích či ve skupinách se objevuje až okolo třetího roku, kdy si nejprve děti hrají ve dvojicích a postupně si začínají hrát v menších skupinách.

Důležitým obdobím v tomto věku je období vzdoru, které se projevuje u všech dětí, ať už ve větší či menší míře. Dle Gregora & Kropáčkové (2016, s. 105–106) je důležité, aby si každé dítě tímto obdobím prošlo, aby se poté mohlo vyvinout v samostatnou osobnost. Nezáleží na tom, jak je dítě vychovááno, toto období nastane tak i tak. Často bývá označováno jako zlobení dětí, ale dítě v tomto období zjišťuje, že na každou situaci, která nastane, může reagovat dvěma způsoby – pozitivně nebo negativně (Gesell in Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 84)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní typ práce, vzhledem k mému zaměření bakalářské práce.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavními výzkumnými cíly bakalářské práce je popsat, jak učitelky realizují vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole a také zjistit, s jakými třídními vzdělávacími programy učitelky v mateřských školách pracují.

Hlavní výzkumná otázka: Jak učitelky pracují s dvouletými dětmi v prostředí mateřské školy?

Dílní výzkumné otázky:

- Jaké pedagogické postupy preferují učitelky při vzdělávání dvouletých dětí?
- S jakými třídními vzdělávacími programy pro dvouleté děti učitelky v mateřských školách pracují?

5.2 Metoda sběru dat

Vzhledem ke kvalitativnímu typu práce jsem jako metodu pro svůj výzkum zvolila nestrukturované pozorování. Metoda mi umožnila zachytit všechny okolnosti. Účastníci byli předem informováni o mé přítomnosti. Do práce učitelky jsem nijak nezasahovala, a účastnila se jen jako tichý pozorovatel. Jako nevýhodu této metody shledávám, že není možné vše zachytit a zapsat, pokud není možnost nahrávání, kterou jsem bohužel neměla. Pozorování jsem doplnila o metodu obsahové analýzy. Analyzovala jsem třídní vzdělávací program, který mají učitelky zpracovaný ve svých třídách. Bohužel mi učitelky nemohly třídní vzdělávací program půjčit domů, tak jsem si jej pouze ofotila.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor mé bakalářské práce byl volen záměrně. Zvolila jsem dvě mateřské školy ve Zlínském kraji. Mateřské školy jsem vybírala tak, aby měla třídu buď věkově heterogenní, což znamená, aby ji navštěvovaly děti různého věku nebo třídu jen s dětmi dvouletými, popřípadě tříletými. Také jsem volila mateřské školy tak, aby učitelky měly ve svých třídách zpracovaný třídní vzdělávací program.

Výzkumný vzorek tvořily celkem čtyři učitelky a zároveň v obou třídách byla přítomna chůva.

Pro zachování anonymity budu učitelky označovat čísly.

Tabulka 2 *Charakteristika výzkumného souboru*

	Učitelka	Vzdělání	Chůva	Vzdělání
Mateřská škola A	1	vysokoškolské	1	Vysokoškolské
	2	vysokoškolské		
Mateřská škola B	3	středoškolské s maturitou	2	středoškolské s maturitou
	4	středoškolské s maturitou		

Mateřská škola A

Třída, ve které jsem prováděla svůj výzkum, se nachází ve Zlínském kraji. Mateřská škola je součástí školy základní. V mateřské škole jsou celkem tři třídy a všechny jsou heterogenní, což znamená, že ji navštěvují děti ve věku 2–7 let.

Ve třídě je celkem zapsáno 26 dětí, z toho 14 dívek a 12 chlapců. Třídou navštěvuje 8 dvouletých dětí. Z toho je 6 dívek a dva chlapci. V této třídě také působí chůva, která je každý den ve třídě 4 hodiny, v čase 7:30–11:30. Chůva především dohlíží na bezpečnost dvouletých dětí, pomáhá dětem v sebeobsluze – toaleta, oblékání či stravování. Při pedagogické činnosti chůva nezasahuje do činností učitelky. Dohlíží na dvouleté děti a opakuje jim pokyny, které jim dala učitelka. Dvouletým dětem je potřeba to říci vícekrát.

U1 – učitelka 1 pracuje v mateřské škole A. Učitelka má vysokoškolské vzdělávání a několik let praxe.

U2 – učitelka 2 pracuje v mateřské škole A. Učitelka má vysokoškolské vzdělání a několik let praxe.

CH1 – chůva 1 pracuje v mateřské škole A. Pracuje ve třídě celkem 4 hodiny každý den a to v čase 7:30–11:30. Chůva 1 má vysokoškolské vzdělání, ale v jiném oboru než je předškolní pedagogika.

Mateřská škola B

Třída, ve které jsem prováděla svůj výzkum, se nachází ve Zlínském kraji. V mateřské škole jsou celkem čtyři třídy, které jsou věkově homogenní. Svůj výzkum jsem realizovala ve třídě, kterou navštěvovaly děti ve věku 2–3 let.

Ve třídě je celkově zapsáno 26 dětí, z toho 12 dívek a 14 chlapců. Tuto třídu navštěvuje celkem 7 dvouletých dětí. Ve třídě působí chůva, která dohlíží především na hygienu dětí a pomáhá s oblékáním dětí a také při individuálních činnostech s dětmi. Chůva při pedagogické činnosti obvykle nebyla přítomna.

U3 – učitelka 3 pracuje v mateřské škole B. Učitelka má středoškolské vzdělání a několik let praxe.

U4 – učitelka 4 pracuje v mateřské škole B. Učitelka má středoškolské vzdělání, ale nyní studuje vysokou školu v bakalářském programu. Taktéž má několik let praxe.

CH2 – chůva 2 pracuje v mateřské škole B. Chůva má středoškolské vzdělání a rekvalifikační kurz pro práci chůvy.

5.4 Průběh výzkumu, zpracování dat

Pozorování jsem realizovala v měsících leden a únor. Nejprve jsem navštěvovala mateřskou školu A, následně mateřskou školu B. Pozorování v mateřské škole A probíhalo v čase od 8 do 10:30 hodin. Tento čas jsem volila záměrně s ohledem na režim ve třídě. Čas jsem vybírala, tak abych zaznamenala pedagogické činnosti, která probíhala zpravidla v čase 8:30–9:30. Tento čas nebyl striktní, někdy byla činnost prodloužena, jindy zase zkrácena. První den pozorování jsem si od učitelky 1 vyžádala třídní vzdělávací program třídy, který jsem měla možnost si ofotit.

Pozorování v mateřské škole B probíhalo obvykle v čase 7:45–10:15. Tento čas jsem také volila záměrně, abych zachytila pedagogickou činnosti ve třídě, která probíhala obvykle v čase 8:15 – 9:00. Tento čas nebyl opět striktně dodržován, záleželo, kdy děti dosnídaly a jaká byla jejich aktuální nálada. První den pozorování jsem si vyžádala třídní vzdělávací program, který jsem neměla možnost si vzít domů, ale mohla jsem si jej ofotit.

Třídní vzdělávací program jsem nejprve analyzovala z obecnějšího hlediska, jaká je jeho struktura a co vše se v něm vyskytuje. Následně jsem se zaměřila na analýzu vzdělávacích cílů a činností, u nichž jsem posuzovala, zda vychází z RVP PV.

Po každém pozorování jsem si terénní poznámky přepisovala do elektronické verze, aby se mi následně s daty lépe pracovalo. Po ukončení pozorování jsem si text rozčlenila na úseky, a k nim následně přiřazovala kódy. Při analýze jsem nepoužívala žádný počítačový program. Následně jsem kódy seskupila do významových kategorií.

6 INTEPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při zpracování dat vyvstalo z pozorování celkem 5 oblastí, z čehož dvě z pozorování v mateřské škole A, dvě z mateřské školy B a jedna oblast je společná pro obě mateřské školy. Oblasti, které tvořily osu sledované práce učitele s dvouletými dětmi, jsem promítla do schématu.

6.1 Interpretace pozorování z mateřských škol

6.1.1 Chůva jako učitelka a pečovatelka

Se zařazováním dvouletých dětí do tříd mateřských škol, nově vznikla možnost přítomnosti dalšího nepedagogického pracovníka ve třídě. Tento pracovník musí mít vzdělání, respektive rekvalifikaci. Jednou z možností jak vzdělání dosáhnout je rekvalifikační kurz. Po absolvování získá účastník titul Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky.

Při mém výzkumu jsem měla možnost vidět práci dvou chův a každá ke své práci přistupovala jinak. Je to zřejmě i tím, že jsou na ně kladeny různé požadavky. Zatímco chůva 2 se především starala o hygienu, bezpečnost dětí a pomáhání v oblasti sebeobsluhy, chůva 1 pomáhala učitelce i při pedagogické činnosti. Rozdílnost práce obou chův vidím také ve věkovém složení třídy, kdy v heterogenní třídě chůva tvořila s dvouletými dětmi samostatnou skupinu. Tato skupina byla často separována od ostatních dětí. Dvouleté děti byly často od starších dětí oddělovány a seděly například na konci třídy, na druhé straně od učitelky, tudíž učitelka se jim nemohla naplno věnovat a tak tuto funkci nahrazovala chůva. Důvodem této separace asi byla skutečnost, že učitelka zřejmě chtěla naplnit vzdělávací potřeby jak dvouletých dětí, tak i těch starších a tak děti rozdělovala podle věku. Místo toho učitelka mohla spíše rozdělit činnosti pro děti podle věku, jelikož stejné činnosti dělaly jak děti dvouleté, tak ale i děti starší.

Dvouleté děti tedy byly především fixovány na chůvu, bez které pomalu neudělaly ani krok. Tím, že je chůva ve třídě, mohla učitelka využít její přítomnosti a věnovat se jak dvouletým dětem tak i těm starším. Když děti dvouleté nedokážou u pedagogické činnosti vydržet tak dlouho, mohla být tedy pro ně volena kratší činnost a následně si mohly hrát podle své volby a chůva na ně mohla dohlížet. Učitelka tak mohla pokračovat se vzděláváním dětí starších.

Myslím si, že chůva 1 nemá jasně stanovenou, co má dělat, a tak se řídí aktuálními pokyny učitelky, která by ale mohla její přítomnosti více využívat a promyslet, jakou činnost bude chůva dělat. Chůva je tedy separována společně s dvouletými dětmi a není využíván potenciál heterogenních tříd, kdy starší děti mohou být nápomocny dětem mladším. Dvouleté děti by se tak mohly učit od dětí starších.

6.1.2 Nápodoba nadevše

Při pozorování bylo zjevné, že děti ve svých činnostech napodobovaly dospělé. Dvouleté děti často napodobují, což je pro jejich vývoj typické. Nejčastěji napodobují rodiče a činnosti, které často dělají. Děti napodobují například žehlení, vaření atd. Děti vnímají co se děje v jejich okolí a přenáší to do své hry. Děti také velmi často napodobují své vrstevníky či starší děti. Dvouleté děti v mateřské škole A často napodobovaly starší děti. Dvouleté děti při činnostech často nevěděly, co mají dělat, a tak dělaly to, co děti starší. U dvouletých dětí šlo vidět, že se často poohlížejí po starších dětech. Pokud dvouleté děti nebyly separovány od ostatních dětí, kdy s nimi tvořila skupinu chůva a děti opakovaly po ní, tak děti při pedagogické činnosti napodobovaly starší děti. Bylo to vidět například, když děti vytleskávaly slabiky ve slově všechny společně. Na první pohled se zdálo, že všechny děti ve třídě zvládaly vytleskávání slabik, ale při pozornějším pozorování jsem zaznamenala, že některé dvouleté děti spíše opakují po ostatních dětech a dívají se, jestli ještě mají tlesknout. Neměla jsem možnost vidět, jestli by děti dvouleté zvládly vytleskávat slabiky samostatně bez podpory dalších dětí. Nemůžu tedy s jistotou říci, že žádné z dvouletých dětí neumělo vytleskat slabiky. Vývoj dětí je velmi individuální, a tak některé děti to mohou zvládnout, ale jsem přesvědčena, že ne všechny. Ovšem není na tom nic špatného, že děti napodobují jiné děti, velmi dobře se tím učí. Starší děti se pak mohou cítit dobře, když jsou vzorem pro své mladší kamarády. To je výhodou v heterogenních třídách, kterou je mateřská škola A. Mladší děti se učí od těch starších a starší děti se stávají průvodci a pocítují svou důležitost ve třídě. Nevýhodou heterogenních tříd ale je, že učitelka si musí připravovat činnosti, tak aby vyhověla potřebám dětí dvouletých, ale zároveň i dětí, které jsou těsně před nástupem do základní školy, a do toho jsou tu ještě děti, které jsou někde uprostřed mezi těmito dvěma skupinami.

Jak již zmiňuji o pár řádků výše, děti napodobovaly nejen ostatní děti ale také chůvu, která je s dětmi po čas dopoledne nepřetržitě. Chůva je tedy pro dvouleté děti jedním z dospělých se kterým tráví velkou část dne. Chůva byla velmi často s nejmladšími dětmi separo-

vána od ostatních dětí, tak aby nejmladší děti nenarušovaly pedagogickou činnost. Chůva tedy dbala na jejich bezpečnost, dohlížela, aby přesně opakovaly, to co dělá učitelka. Pokud tedy nejmladší děti dělaly něco jiného než ostatní děti, chůva jim musela neustále opakovat, co mají dělat a musely dělat přesně to, co řekne.

Při výtvarné činnosti učitelka u dvouletých dětí upřednostňovala individuální přístup, kdy měla u stolu 2–3 děti. Každému zvlášť ukazovala, co mají dělat a děti přesně postupovaly podle instrukcí. Měla jsem možnost vidět výtvarnou činnosti vícekrát a u žádné z činností neměly děti prostor ke kreativitě. Vždy měly vytvořené nějaké šablony a podobně, a měly za úkol jen něco dolepit, maximálně vymalovat, aby to vypadalo jako na předloze. Určitě je třeba uzpůsobit výtvarnou činnost dvouletým dětem, tím že ji usnadníme a nebudou muset například nic stříhat, ale není za potřebí jen něco lepit nebo vymalovávat. Nejde přeci o to, jak výsledný obrázek bude vypadat. Je samozřejmostí, že obrázek nejmladších dětí bude vypadat jinak než obrázek u dětí nejstarších, ale o to přece jde, zaznamenávat tento vývoj. Některé výtvarné činnosti byly vystaveny na nástěnce, aby je rodiče mohli shlédnout. Nástěnka byla rozdělena na tři části a to podle věku dětí. To je určitě dobré řešení, protože tak rodiče nebudou tyto obrázky srovnávat – proč jejich dvouleté dítě nemá tak pěkný obrázek jak dítě šestileté? I když se to zdá jako absurdní srovnávat dvouleté dítě s šestiletým, myslím si, že se to ze strany některých rodičů děje.

6.1.3 Rychlá změna činností

Dvouleté děti neudrží dlouho pozornost. Nevydrží dlouho setrvat na jednom místě a potřebují dostatek času pro volnou hru, která by měla převažovat. Potřebám dvouletých dětí by tedy měla být přizpůsobena organizace dne, kde by mělo být vyhrazené dostatečně místo pro volnou hru. Volná hra by měla být doplňována o pedagogickou činnost. Ta by neměla být příliš dlouhá, aby děti zaujala a odnesly si z ní to, co by měly. Učitelka by měla mít dobře připravenou činnost, tak aby naplňovala potřeby dvouletých dětí.

Jednou ze strategií všech čtyř učitelek bylo časté střídání činností, tak aby neustále udržely pozornost dětí. V pedagogické činnosti jsem tak měla možnost vidět různé činnosti, mezi které byly často zařazovány pohybové hry. Pohybové hry vzbudily u dětí pozornost a novou motivaci k další činnosti. Během pedagogické činnosti nebyl tedy problém nejprve vidět učitelku, jak hraje na klavír, následovala pohybová hra, poté básnička, písnička a ještě práce s obrazovým materiálem. Na závěr pedagogické činnosti ještě často následovala výtvarná činnost u stolů. V mateřské škole A často pedagogická činnost trvala déle jak 50

minut, což bylo problém jak pro děti starší, které už na konci nedávaly pozor, tak pro děti dvouleté, které už ke konci polehávaly. Dvouleté děti byly po celou dobu u pedagogické činnosti přítomny stejně jako děti starší. Učitelka tedy mohla využít chůvy, která si mohla vzít dvouleté děti a dohlížet na ně při volné hře. Střídání činností byla sice dobrá volba, ale zabralo to příliš mnoho času.

Zatímco v mateřské škole A byla pedagogická činnost příliš dlouhá, v mateřské škole B byla pedagogická činnost přiměřená. Trvala maximálně půl hodiny. Myslím si, že to bylo způsobeno tím, že ve třídě byly děti dvou až tříleté, a tak učitelky dobře věděly, že děti nevydrží příliš dlouho. Učitelky 3 a 4, také uzpůsobovaly délku a činnosti podle aktuální nálady dětí. Děti byly pokaždé jinak naladěny, ale při mém pozorování, měly náladu dobrou, a tak mohly učitelky s dětmi dělat, co si naplánovaly a děti dobře spolupracovaly. Na rozdíl od mateřské školy A, ve které děti při konci pedagogické činnosti už polehávaly a neudržely pozornost.

Učitelka 4 často využívala stejných básniček či písní ve svých pedagogických činnostech. Dvouleté děti tak měly možnost se básně či písně dobře naučit, jelikož potřebují více času. Při činnosti učitelky také nechyběly hry, které ve většině případů již děti znaly a jen byly hry adaptovány na jiné týdenní téma v mateřské škole. Tím že hry se hrály častěji, tak učitelka už ani neopakovala pravidla hry, což není úplně vhodné, vždy je třeba pravidla objasnit, aby děti věděly, co se bude dít. Jak jsem již zmiňovala, hry se opakovaly, což nebylo z jedné strany na škodu, ale z druhé strany mohla učitelka hry něčím ozvláštnit, něčím je obměnit.

6.1.4 Každý svým tempem

Dvouleté děti potřebují na každou svou činnost dostatek času. Ať už je to při stravování, oblékání, nebo třeba při pedagogické činnosti a volné hře, která by měla být na prvním místě. V mateřské škole B jsem měla možnost pozorovat adaptaci nově příchozího dvouletého chlapce. Učitelky 3 i 4 se snažily nevystavovat chlapce stresu, a tak jej nechaly postupně se seznamovat s prostředím třídy. První den učitelka 3 při pedagogické činnosti svolala všechny děti ke stolu, kde měla připraveny obrázky. Nově příchozímu chlapci činnost nabídla, ale ten ji odmítl a tak si mohl hrát. Dohlížela na něj chůva. Děti se ihned učitelky ptaly, proč s nimi chlapec není. Učitelka dětem vysvětlila, že je tady nový a že až bude chtít tak se zapojí. Jakmile ale učitelka s dětmi začala pracovat s obrázky, chlapce to ihned zaujalo a přiběhl ke stolu. Chlapec sice nekomunikoval, ale činnost ho velmi zaujala.

Učitelka ho tedy nemusela nutit, ale přesto se chlapec do činnosti zapojil. Učitelky postupně chlapce seznamovaly s pravidly třídy. Učitelky se snažily, aby hoch pravidla dodržel, ale zároveň měl pořád volnost, aby se na prostředí měl čas adaptovat. S adaptací mu pomáhaly ostatní děti, především pak jeden chlapec, který ho ihned přijal k sobě. Učitelky tak postupně chlapce zapojovaly do činností ve třídě. Pokud se chlapec nezapojoval, učitelky ho nenutily a na jeho bezpečnost dohlížela chůva.

Pedagogická činnost v mateřské škole B byla časově uzpůsobena dětem. Činnosti nebyly dlouhé, a tak děti dokázaly udržet pozornost po celou dobu. Děti při činnostech nebyly nuceny dělat přesně to, co po nich učitelka žádá, avšak všechny děti, kromě jedné dívky a nově příchozího chlapce činnosti dělaly. Na tyto dvě děti dohlížela chůva, a pokud chůva nebyla k dispozici, na děti dohlížela učitelka. Děti nemusely činnosti dělat, ale musely být v prostoru s ostatními dětmi, tak aby na ně učitelka viděla. I když se děti do činností nezapojovaly, tak se v průběhu času začnou účastnit, až na to budou připravené. Výhodou v mateřské škole B byl nízký počet dětí ve třídě. Během mého pozorování byl maximální počet dětí ve třídě 13. Což ve většině případů není úplně obvyklé číslo a dětí je mnohem více. Učitelka tak mohla k dětem přistupovat velmi individuálně. Projevovalo se to například při výtvarné činnosti, kdy učitelka měla u stolu dvě děti. Jednomu dítěti se věnovala chůva a druhému učitelka. Ostatní děti si mohly volně hrát. Učitelka měla na děti dostatek času, a tak při výtvarné činnosti nemusely spěchat. S dětmi tak mohly zkoušet i stříhat nůžkami či jiné těžší činnosti. S větším počtem dětí by si učitelka zřejmě nemohla dovolit mít dvě děti u stolu a další někde jinde. Jednak by výtvarnou činnost nikdy nedodělaly a jednak by děti, co by nebyly u stolu nebyly tak klidné jako v malém počtu. Stejný princip jako u výtvarné činnosti využívala učitelka i při procvičování grafomotoriky. Kdy učitelka využívala grafomotorické listy, a opět měla u stolu jen dvě děti. Mohla tedy kontrolovat správný úchop tužky, který je velmi důležitý, a také tlak tužky na papír. Ostatní děti si opět mohly hrát a učitelka je volala postupně. Byla to dobře zvolená strategie, kdy děti měly dostatek volné hry, ale zároveň s nimi učitelka udělala to, co chtěla. Dětem ani nevadilo, že byly odtrženy od volné hry, protože věděly, že se k ní poté mohou vrátit.

V mateřské škole B po celou dobu pozorování panovala příjemná atmosféra. Děti se zapojovaly do činností, až mě to překvapilo, že celou dobu u činností vydržely. Učitelka mi poté řekla, že to tak není pokaždé, že záleží na aktuální náladě dětí. Také záměrně nevolila dlouhé činnosti, ale dělala více činností během dne.

6.1.5 Opakování „matka moudrosti“

Jak již píše výše, děti se nejvíce učí nápodobou. Zároveň ale potřebují činnosti opakovat, aby si je zapamatovaly. Děti často rády opakují jednu báseň či píseň pořád dokola. Učitelky 3, 4 v mateřské škole B často využívaly básně. Často to byly básně s pohybem, které s dětmi říkaly každý den. Některé děti uměly slova i pohyb, některé děti spíše ty dvouleté uměly jen pohyby a pár slov. Dvouletým dětem trvá déle, než si báseň zafixují. Báseň byla využívána v každé volné chvíli, například u snídaně kdy už některé děti byly po snídani a čekalo se na ostatní, témata básní často nekorespondovala s týdenním tématem ve třídě. Témata básní byly z předchozích týdnů a postupně učitelky 3, 4 přidávaly další básně.

Při pedagogické činnosti učitelka 3 využívala jako vizuální podporu pro děti obrázky. Při pedagogické činnosti na konci vždy opakovala, co se nového dozvěděly a ptala se dětí na stejné obrázky jako na začátku činnosti. Děti si tím tak lépe informace fixovaly.

Učitelka 4 při svolávání dětí na koberec, používala stejnou svolávací báseň. Děti tak dobře věděly, co se bude dít. Když uslyšely začátek básně, začínaly se automaticky připojovat. Jelikož děti potřebují vědět, co se kdy bude dít, je to určitě vhodný způsob.

Učitelka 4 také často hrála s dětmi hry, které už děti znaly. Je tedy dobré hrát s dětmi hru, kterou již znají a nemusí se její pravidla učit. U jedné hry jsem si všimla dívky, která hru hrát nechtěla, jelikož se bála. Učitelka 4 to věděla, ale přes to hru hrála. Nejsm si jistá, zda bych hru volila, pokud se dívka bála. Učitelka ji mohla namotivovat na jiné téma, jelikož hra byla o kocourovi a dívka se kocoura bála. Učitelka tak hru mohla namotivovat na aktuální týdenní téma. Často se opakovaly hry, které děti už znaly, což je dobře, ale nekorespondovaly s týdenním tématem. Učitelka 4 tak mohla při hře přenechat stejné pravidla jen ji jinak namotivovat. Jelikož jsem ale neměla příležitost vidět, že by to učitelka udělala, nevím, jak by na to děti reagovaly. Zda by dětem musela hru dlouze vysvětlovat, či by ji děti hned pochopily. Je potřeba to s dětmi vyzkoušet.

Při všech činnostech musely učitelky 3, 4 opakovat pokyny co mají děti dělat, vícekrát. Dětem nestačilo jednou říct, že si mají jít umýt ruce. Zřejmě to bylo způsobeno tím, že děti byly nad nějakou činností zaujaty. Učitelky vždy opakovaly pokyny klidným hlasem, klidně i 3x. Děti postupně začaly reagovat a učitelky nemusely na děti křičet. Také při pedagogické činnosti musela učitelka 3 u dětí opakovat, co mají právě dělat. Například, že mají obrázek umístit na magnetickou tabuli. Učitelka některým dětem tento pokyn musela říkat vícekrát. Pokaždé ale mluvila klidným hlasem, nezvyšovala hlas a byla velmi trpělivá. Ve

třídě mateřské školy B tak pokaždé panovala klidná a pohodová atmosféra. Bylo to způsobeno, jak chováním učitelek, ale zřejmě také i malým počtem dětí ve třídě. Ve třídě při mém pozorování nebylo více jak 13 dětí.

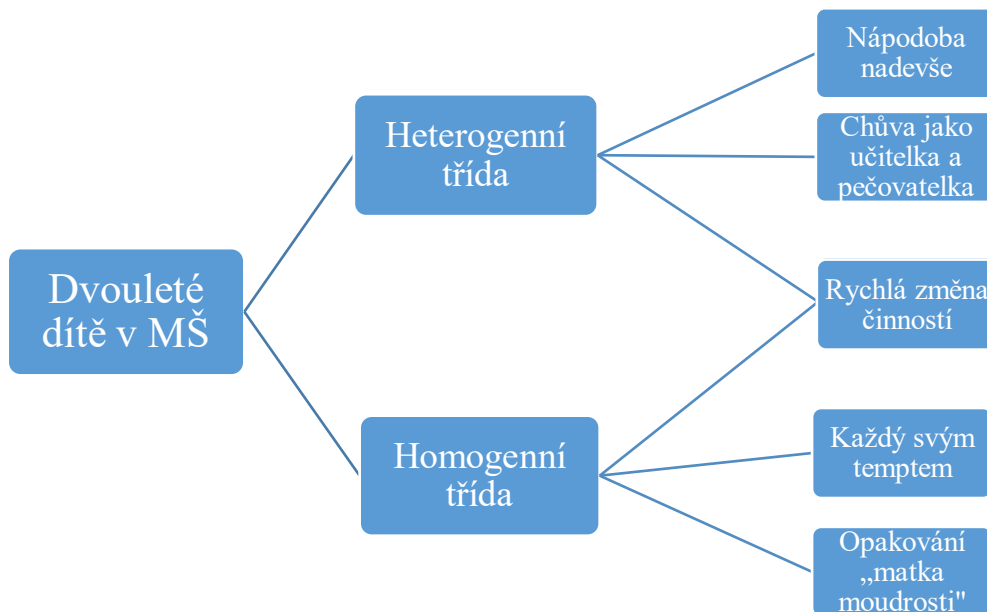


Schéma 1 *Oblasti z pozorování*

Pro obě pozorované třídy bylo typické:

- časté zařazování pohybových her
- využívání různých prostředků a pomůcek
- dostatek prostoru k volné hře

Pro heterogenní třídu bylo typické:	Pro homogenní třídu bylo typické:
<ul style="list-style-type: none"> • separování dvouletých dětí od ostatních dětí 	<ul style="list-style-type: none"> • dostatek prostoru pro všechny činnosti
<ul style="list-style-type: none"> • fixace dětí na chůvu 	<ul style="list-style-type: none"> • časté využívání básní a písní s pohybem
<ul style="list-style-type: none"> • vzor ve starších dětech 	<ul style="list-style-type: none"> • bez nátlaků do činností
<ul style="list-style-type: none"> • žádný prostor ke kreativě 	<ul style="list-style-type: none"> • individuální přístup k dítěti
<ul style="list-style-type: none"> • příliš dlouhé činnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • přiměřeně dlouhé činnosti
	<ul style="list-style-type: none"> • rituály

6.2 Interpretace zjištění z analýzy třídních vzdělávacích programů vybraných mateřských škol

Třídní vzdělávací program (dále TVP) je „*souhrnem dokumentů, vztahujících se k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy*“ (Váchová in Svobodová, 2010, s. 50) Program je nepovinný a učitelky tedy mohou, ale nemusí TVP vytvářet. Jelikož ale učitelky musí pracovat plánovitě, je tvorba TVP dobrým nástrojem pro přípravu plánů. Je to otevřený dokument, což znamená, že učitelky v průběhu roku mohou TVP dotvářet, měnit či doplňovat.

Třídní vzdělávací program by měl vycházet se školního vzdělávacího programu, a zároveň by měl korespondovat s RVP PV (Smolíková, 2006, s. 31).

Při analýze třídního vzdělávacího programu, jsem se nejprve zaměřila na jeho celkovou strukturu. Jaký má rozsah, z jakých jednotlivých částí se skládá, a jak jsou tyto části rozpracovány. Následně jsem se u TVP zaměřila na cíle a dílčí cíle, a to jak tyto cíle korespondují mezi sebou, a jaká je jejich návaznost na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V závěru se zabývám tím, jaké organizační formy a metody volí učitelky, a jaká je návaznost cílů s pozorovanými činnostmi.

V textu dále označuji třídní vzdělávací program mateřské školy A pod číslem 1 a třídní vzdělávací program mateřské školy B pod číslem 2.

Tabulka 3 *Struktura třídního vzdělávacího programu*

Struktura TVP	Třídní vzdělávací program 1	Třídní vzdělávací program 2
Charakteristika třídy	Charakteristika třídy se nachází před charakteristikou dětí. Je rozpracována na jednu a čtvrt strany A4. Charakteristika třídy by mohla být umístěna na konci TVP, jako je doposud.	Charakteristika třídy je umístěna na začátku TVP. Je zde popsáno vybavení třídy a prostorové uspořádání třídy. Charakteristika je dostačující.
Charakteristika dětí	Charakteristika dětí se nachází na konci TVP. Je zpracována na jednu a čtvrt strany A4. Charakteristika je dobře zpracována, ale vhodnější by bylo umístění na předních stranách TVP.	Charakteristika dětí je součástí charakteristiky třídy. Je napsána dvěma větami, pouze jaké je věkové rozmezí a celkový počet dětí ve třídě.
Pravidla třídy	Pravidla třídy se nachází před denním režimem.	Pravidla třídy nejsou v TVP umístěna.
Denní režim	Je umístěn na poslední straně TVP a je rozpracován na jednu stranu A4. Je zpracován stručně a dostatečně.	Denní režim není stanoven v TVP.
Evaluace	Evaluace se nachází za každým týdenním blokem. Evaluace je rozdělena věkově. Dále je evaluace rozdělena na vzdělávací oblasti.	Evaluace se nenachází v TVP. Možná je to zapříčiněno, že je v TVP zatím jen jeden měsíc, a tak učitelky ještě evaluaci nedoplňují.

Struktura třídních vzdělávacích programů

Charakteristika třídy u TVP 1 je umístěna na konci TVP. Je rozdělena na dvě části. Na vybavení třídy a charakteristiku dětí. V první charakteristice je tedy popsáno, kde se třída nachází, jaké je vybavení jednotlivých částí – šatna, umývárna a třída. V druhé charakteristice je uvedeno kolik je ve třídě dětí, jaké je věkové složení a konkrétní charakteristika dětí

– vztahy mezi dětmi, dodržování pravidel atd. Celkově si myslím, že by bylo vhodnější umístit tyto charakteristiky na začátek třídního vzdělávacího programu. Především charakteristika dětí, aby TVP působil přehledněji. A také si myslím, že z charakteristiky dětí vychází následná volba témat a činností.

Charakteristika třídy v TVP 2 se nachází na přední straně. V charakteristice je popsáno v jaké části mateřské školy se třída nachází. V TVP 2 je zmíněno, že ve třídě jsou „pohádková pravidla“ ale dále se v TVP nikde nevyskytují. V charakteristice třídy je popsáno, kde se nachází šatna pro třídu, a jak je uzpůsobena pro děti. Následně je zde popsáno, jak vypadá třída, jak je členěna, a co v ní vše je. V závěru charakteristiky je popsáno, kolik je ve třídě dětí a v jakém složení.

Pravidla třídy a denní režim jsou umístěny na konci TVP 1. Určitě by tyto listy mohly být umístěny na předních stranách TVP a ne na konci. Denní režim je zpracován jasně a stručně. Možná by si zasloužil více rozepsat jednotlivé činnosti. Pravidla třídy nejsou nijak originálně zpracována. Jsou zpracována jak obrázkově pro děti, tak i textově pro učitelky. Děti jsou v průběhu dne na pravidla upozorňovány, takže je dobře znají.

Pravidla třídy u TVP 2 jsou pouze zmíněna v charakteristice třídy, nejsou tam ale konkrétně rozepsány, jen je uvedeno, že třída má „pohádková pravidla.“ Dál se pravidla třídy nikde nevyskytují.

Evaluace v TVP 1 je umístěna za každým týdenním tématem. Evaluace tedy není na celý měsíc k integrovanému bloku, ale je každý týden k danému týdennímu tématu. V TVP 1 jsem narazila na dva druhy týdenní evaluace. Domnívám se, že je to způsobeno tím, že každý týden evaluaci zpracovává jiná učitelka. V případě první týdenní evaluace je v hlavičce vždy napsaný název integrovaného bloku, téma a datum kdy téma probíhalo. Evaluace je členěna do dvou sloupců. Sloupce jsou rozděleny podle věku. První sloupec je pro evaluaci dětí ve věku 2,5–5 let a druhý sloupec je nazván předškolní děti. Sloupce jsou členěny na pět řádků. Ke každému řádku náleží jedna vzdělávací oblast. Druhý list s týdenní evaluací mi přijde vhodnější a to zejména proto, že je rozdělen na tři věkové kategorie – dvouleté děti, 3–5leté děti a předškolní děti. Od prvního listu s týdenní evaluací se tak liší jen věkovým rozdělením.

V TVP 2 se nenacházela žádná evaluace, buď ji tedy učitelky ještě neměly zařazenou, či ji vkládají jinam. Jelikož byl v TVP 2 pouze jeden zpracovaný aktuální měsíc, je možné, že evaluace bude nejspíš ještě doplněna.

Tabulka 4 *Cíle a dílčí cíle v třídním vzdělávacím programu*

Cíle a dílčí cíle v TVP	Třídní vzdělávací program 1	Třídní vzdělávací program 2
Rozdělení cílů podle vzdělávacích oblastí	Cíle v TVP 1 jsou rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí, které vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.	Třídní vzdělávací program 2 měl stejné zpracování cílů jako TVP 1. Cíle byly taktéž rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí.
Návaznost cílů na dílčí cíle v integrovaném bloku TVP	Cíle navazují na dílčí cíle v TVP 1 jen částečně. Jelikož vzdělávací oblast má vždy jen jeden dílčí cíl až na jednu oblast, která má dva, je poté těžké tam napasovat cíle. Kdyby tedy učitelky vypsaly více dílčích cílů, cíle v týdenním bloku by tak korespondovaly.	Cíle částečně navazovaly na dílčí cíle celého integrovaného bloku. Nenašla jsem zde však návaznost u všech cílů. Například u vzdělávací oblasti Dítě a společnost až na jeden cíl, cíle ostatní nekorespondovaly s dílčími cíly. Na rozdíl od oblasti Dítě a ten druhý, kde korespondovaly všechny cíle. V ostatních vzdělávacích oblastech to bylo tak půl na půl. Některé dílčí cíle jsem nenašla v žádné oblasti.
Rozdělení dílčích cílů v integrovaném bloku na vzdělávací oblasti	Dílčí cíle v integrovaném bloku byly rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí. Což mi umožnilo lépe dílčí cíle porovnat s dílčími cíly z RVP PV.	Dílčí cíle v integrovaném bloku nebyly rozděleny do vzdělávacích oblastí, tudíž se mi následně těžko dělalo porovnání s RVP PV.
Návaznosti dílčích cílů na RVP PV	Všechny dílčí cíle uvedené v TVP korespondují s dílčími cíly v RVP PV.	Až na jeden dílčí cíl, který vychází z RVP PV, ostatní dílčí cíle nevychází z dílčích cílů z RVP PV. Dílčí cíle integrovaného bloku v TVP jsou více konkrétní než dílčí cíle v RVP PV. Dílčí cíle uvedené v TVP jsou spíše definovány jako očekávané výstupy. Některé dílčí cíle jsou zase definovány jako vzdělávací nabídka. Tři dílčí cíle, nekorespondují s dílčími cíly, vzdělávací nabídkou ani s dílčími výstupy.

Cíle a dílčí cíle v třídním vzdělávacím programu

V TVP 1 jsou cíle rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí, které vymezuje RVP PV. Cíle jsou umístěny za každým týdenním tématem.

V TVP 2 jsou cíle taktéž rozděleny do vzdělávacích oblastí. Rozdělení do oblastí mi následně umožnilo dobře se orientovat při srovnávání návaznosti na dílčí cíle v TVP.

Cíle na dílčí cíle v obou třídních vzdělávacích programech navazovaly jen částečně. U TVP 2 jsem například nenašla u jedné oblasti ani jeden cíl, který by navazoval na dílčí cíle. Ale na druhou stranu jsem u TVP 2 narazila na jednu oblast, ve které všechny cíle korespondovaly s dílčími cíly.

Dílčí cíle byly u TVP 1 rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí, což mi následně umožnilo lépe se orientovat v dílčích cílech v TVP a RVP PV. Domnívám se, že i učitelky se lépe orientují v dílčích cílech a lépe se jim vytváří. Naproti tomu v TVP 2 nebyly dílčí cíle rozděleny do vzdělávacích oblastí. Následně se mi tedy hůře porovnávaly dílčí cíle v TVP a RVP PV.

Při zjišťování návaznosti dílčích cílů na dílčí cíle v Rámcovém vzdělávacím programu jsem došla k zajímavému zjištění. Zatímco u TVP 1 korespondovaly všechny dílčí cíle s RVP PV u TVP 2 až na jeden cíl ostatní cíle nekorespondovaly s dílčími cíly v RVP PV. Nedá se říci, že by nekorespondovaly vůbec s RVP PV, ale byly jinak definovány. Některé cíle byly definovány jako očekávané výstupy a jiné zase jako vzdělávací nabídka. Působí to tedy mírně chaoticky a měla jsem obtíž dílčí cíle jakkoliv najít v RVP PV. Dokonce tři dílčí cíle jsem nenašla v RVP PV a jeden nepochopila. Možná jsem dílčí cíle z TVP 2 v RVP PV jen přehlídla, což se může stát, ale spíše usuzuji, že jsou dílčí cíle špatně definovány.

Tabulka 5 Didaktické ztvárnění učiva

Didaktické ztvárnění učiva	Mateřská škola A	Mateřská škola B
Organizační forma	V mateřské škole A byla u všech pozorovaných činností volena řízená činnost.	V mateřské škole B byla u všech pozorovaných činností volena řízená činnost.
Metoda	Mezi nejčastější metody patřilo: předvádění, napodobování, práce s obrazovým materiálem, rozhovor.	Mezi nejčastější metody patřilo: předvádění, napodobování, práce s obrazovým materiálem, rozhovor, práce s grafomotorickými listy.
Návaznost cílů s pozorovanými činnostmi	Až na výjimky cíle korespondovaly s pozorovanými činnostmi.	Cíle ve většině případů korespondovaly s pozorovanými činnostmi.

Didaktické ztvárnění učiva

Učitelky v obou mateřských školách používaly výhradně řízenou činnost. Učitelky nevyužívaly jiných organizačních forem. Učitelky v mateřské škole A mohly například využít skupinového vyučování, které by bylo vhodné pro věkově heterogenní třídu. Další vhodnou organizační formou pro obě mateřské školy by mohly být vzdělávací centra. Vzdělávací centra jsou vhodná jak pro heterogenní třídu, tak pro homogenní. Učitelky mohou dobře uzpůsobit činnosti každé věkové kategorii. Zpočátku je tato organizační forma náročnější, ale je to jen o správné organizaci a seznámení dětí s touto organizační formou.

Stejně jako u organizačních forem učitelky nevyužívaly příliš mnoho metod. Mezi časté metody patřily: předvádění, napodobování, často práce s obrazovým materiálem. V mateřské škole B učitelky také využívaly práce s grafomotorickými listy. Myslím si, že ji využívají i v mateřské škole A, ale při mém pozorování jsem ji nezaznamenala.

Cíle v mateřské škole A částečně korespondovaly s pozorovanými činnostmi. V mateřské škole B korespondovaly až na výjimky všechny cíle, a některé cíle nebyly plněny v rámci pedagogické činnosti, ale týkaly se například stolování a sebeobsluhy.

Při zpracování obsahové analýzy třídních vzdělávacích programů jsem očekávala, že budou programy rozpracovány obsáhleji. Tím, že je to ale nepovinný dokument, je jen na učitelkách, zda si jej zpracují a jak, dalo se tedy méně obsáhlé zpracování očekávat.

Třídní vzdělávací program 1 byl rozpracován obsáhleji, nechyběl zde denní režim, či pravidla třídy. To jsem u třídního vzdělávacího programu 2 postrádala. Učitelky volily stejnou organizační formu i podobné metody. Co mě překvapilo nejvíce, byla návaznost dílčích cílů na dílčí cíle v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Zatímco u TVP 1 korespondovaly všechny dílčí cíle, u TVP 2 jen jeden. Je to zřejmě způsobeno tím, že cíle byly jinak formulovány. Spíše byly formulovány jako očekávané výstupy a vzdělávací nabídka.

TVP je ale pořád program, který si učitelky vytváří pro sebe. Nikde jej nemusí zveřejňovat a slouží pro jejich potřebu. Učitelky si jej tedy vytváří tak, aby se v něm co nejlépe orientovaly a usnadnily si tím tak plánování činností a cílů. Jelikož je to otevřený dokument, učitelky na něm pracují po celý školní rok. Dopisují činnosti a cíle, či si mohou měnit témata. Záleží jen a jen na nich, jak si třídní vzdělávací program vytvoří. Také musejí najít učitelky ve třídě mezi sebou soulad, aby program zpracovávaly jednotně a nepůsobil chaoticky.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z analýzy dat získaných pozorováním bylo vytvořeno pět oblastí, které objasňují edukační práci učitelek s dvouletými dětmi v prostředí mateřské školy. V rámci pozorování byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka: „Jak učitelky pracují s dvouletými dětmi v prostředí mateřské školy?“

Při pozorování se ukázalo, že práce s dvouletými dětmi v prostředí MŠ je velmi náročná. Obzvláště pak v heterogenní třídě. Učitelka musí přizpůsobit činnosti pro všechny věkové kategorie dětí ve třídě MŠ. K tomu je zapotřebí další pomocná ruka v podobě chůvy. Mateřské školy hojně využívají možnosti další osoby ve třídě, a to nejen ve třídách heterogenních, ale i ve třídách homogenních. Chůva v obou pozorovaných MŠ dohlížela především na bezpečnost dvouletých dětí, a také dětem pomáhala v rámci sebeobsluhy, například s oblékáním, stravováním, atd. V mateřské škole A chůva navíc vypomáhala učitelce i při pedagogické činnosti, kdy dvouletým dětem nahrazovala učitelku. Naopak v mateřské škole B chůva nemusela vypomáhat učitelce při pedagogické činnosti. Zřejmě to bylo způsobeno i tím, že ve třídě byl v průběhu mého pozorování nízký počet dětí, který nepřekročil číslovku 13. Počet dětí ve třídě je dle mého názoru dalším důležitým aspektem. Není možné se při vysokém počtu dětí všem individuálně věnovat. Je sice ustanoveno, že každé dvouleté dítě ve třídě snižuje počet dětí o dvě děti, není to však řešením. V rámci heterogenní třídy by toto řešení bylo vhodnější než ve třídě homogenní, kdy mohou být ve třídě samé dvouleté maximálně tříleté děti. Mít plnou třídu 2–3letých dětí je pro učitelku opravdu náročné. Ideální počet pro homogenní třídu by byl dle mého názoru 12 dětí maximálně, s tím, že ve třídě bude chůva. V případě absence chůvy, bych maximální počet dětí ve třídě ještě snížila.

Při pedagogické činnosti často všechny pozorované učitelky střídaly činnosti. Často zapojovaly pohybové činnosti. Mezi časté patřily básničky s pohybem. Kdy dvouleté děti často opakovaly pohyb a text jen částečně. Učitelky často říkaly stejné básničky, například i na svolávání dětí, a děti tak přesně věděly, co mají dělat, jelikož básničku dobře znaly a věděly, co znamená. Při výtvarné činnosti učitelky pracovaly s dětmi individuálně, především pak v mateřské škole B, kdy učitelka vždy pracovala při výtvarné činnosti se dvěma dětmi. Kdy jedno dítě měla na starost učitelka a druhé chůva. Stejný postup volila učitelka i při vyplňování grafomotorických listů. Důležitým aspektem při pedagogické činnosti byla její délka. Zatímco v mateřské škole B byla délka přiměřená a nepřekračovala půl hodinu,

v mateřské škole A často pedagogická činnost trvala 50 minut někdy i více. Děti už pak byly nepozorné a znužené, především pak děti dvouleté. Ideální časové rozmezí pro pedagogickou činnost je podle mého názoru 20 maximálně 30 minut. Je zde ale potřeba přizpůsobit ji aktuální náladě dětí, která se neustále mění.

Při pedagogické činnosti v mateřské škole A často dvouleté děti napodobovaly především chůvu, ale i starší děti. Dvouleté děti byly často separovány od ostatních dětí, a tak v tomto případě napodobovaly chůvu, která pro ně byla učitelkou. Pokud měly ale děti možnost pozorovat starší děti, pak napodobovaly je. Starší děti byly často pro mladší děti vzorem. To si myslím, že je výhodou heterogenních tříd.

Učitelky především v mateřské škole B často s dětmi opakovaly básně, písně a hry. Děti se texty básní a písní postupně učily. Zpočátku zvládaly jen pár slov, postupně však slova přidávaly. Při hrách učitelky neadaptovaly hry na aktuální týdenní téma, což si myslím, že je škoda, protože mohly hru se stejnými pravidly namotivovat na aktuální téma.

Dvouleté děti potřebují dostatek času na všechny činnosti, ať už v rámci stolování, oblékání či dalších činnostech, tak ale i při pedagogické činnosti. Vhodný se mi tedy zdál postup volený učitelkou v mateřské škole B při výtvarné činnosti, kdy se každému dítěti věnovala individuálně a dítě tak mělo dostatek času se v klidu a nerušeně soustředit na činnost.

Tímto byla zodpovězena dílčí výzkumná otázka: „Jaké pedagogické postupy preferují učitelky při vzdělávání dvouletých dětí?“

V rámci obsahové analýzy třídních vzdělávacích programů zodpovídám na dílčí otázku: „S jakými třídními vzdělávacími programy pro dvouleté děti učitelky v mateřských školách pracují?“

Kdy jsem zjistila, jak jsou třídní vzdělávací programy zpracovávány. Mé očekávání bylo poněkud jiné. Čekala jsem rozsáhlejší zpracování TVP. Ale když si uvědomím, že tento dokument je nepovinný a slouží především pro učitelky ve třídě, je neobsáhlé zpracování pochopitelné. Nicméně i když nejsou TVP příliš obsáhlé, mohou se tedy učitelky zaměřit na jeho obsah. Například při návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Kdy cíle příliš nekorespondovaly.

Na základě pozorování mi vyplynulo, že vhodnější je vzdělávání dětí mladších tří let v homogenní třídě. Učitelka připravuje činnosti jen pro tuto věkovou skupinu dětí, a tak jsou potřeby dvouletých dětí naplňovány v plném rozsahu. Zatímco ve třídách heterogen-

ních má na starost učitelka až tři věkové skupiny dětí, z nich každá z nich má jiné potřeby. Učitelka tak nemůže dopřávat dvouletým dětem více času, který by byl třeba. V rámci obsahové analýzy jsem dospěla k závěru, že ve třídě heterogenní byl program zpracován lépe. Program byl rozsáhlejší a byly v něm obsaženy všechny potřebné informace. Zatímco program v homogenní třídě byl velmi stručný. V závěru, ale musím říci, že než „papír“ je důležitá práce učitelky přímo s dětmi. V mateřské škole B byly nedostatky v TVP, ale péče učitelky o děti to vynahradila. K dětem přistupovaly individuálně a ve třídě panovala klidná atmosféra. Učitelky 3 a 4 byly trpělivé a o děti s láskou pečovaly a připravovaly činnosti tak, aby se děti něco dozvěděly, a zároveň je to bavilo.

8 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

V bakalářské práci jsem se snažila hledat odpovědi na dva hlavní výzkumné cíle, z nichž jeden byl popsat, jak učitelky realizují vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Ve své práci jsem našla shody s názory Splavcové & Kropáčkové (2016). Autorky v publikaci *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*, předkládají, jak vhodně sestavit činnosti při vzdělávání dvouletých dětí v MŠ. V publikaci uvádí, jak by si měl učitel zorganizovat činnosti. Mezi hlavní body řadí například, že by učitelky měly volit činnosti, které budou dělat s dětmi v menších skupinách či individuálně. Mezi další důležitý bod, který zmiňují, bych zařadila, že dvouleté děti neudrží příliš dlouho pozornost, a zároveň na všechny činnosti potřebují dostatek času. Při mém výzkumu jsem zjistila, že učitelky sice nevolí práci ve skupinách, ale například při výtvarných činnostech, či práci s grafomotorickými listy pracují s dětmi individuálně a určitě je to tedy dobrou volbou, kdy mohou kontrolovat u dětí správný úchop tužky atd. Tvrzení, že děti neudrží dlouho pozornost, jsem měla možnost vidět při pozorování v mateřské škole A, kdy učitelky volily příliš dlouhé pedagogické činnosti, u kterých dvouleté děti nevydržely. Naopak v mateřské škole B učitelky volily kratší pedagogické činnosti a děti vydržely po celou dobu. Dostatek prostoru pro všechny činnosti, zejména pak u výtvarných činností, dostávaly děti dostatek času v mateřské škole B, kde vše probíhalo v klidu a bez časové tísně. Bylo to tedy zřejmě způsobeno i tím, že v rámci mého pozorování, navštěvoval třídu nízký počet dětí.

Autorky dále v publikaci uvádějí, jak by samotné činnosti měly vypadat, jaké jsou vhodné pedagogické postupy. Splavcová & Kropáčková (2016) uvádí, že děti příliš dlouho nevydrží u jedné činnosti, proto je tedy vhodné střídání činností, čemuž odpovídá celá má jedna kategorie, která přímo nese název *Rychlá změna činností*, a platí pro obě pozorované mateřské školy. Pro děti je také vhodné často volit pohybové činnosti, které mohou být doprovázeny hudbou či básněmi. Děti zpočátku napodobují jen pohyb a postupně poté doplňují jednotlivá slova písně, či básně. Toto tvrzení se mi potvrdilo při výzkumném šetření v obou mateřských školách, kdy učitelky často básně i písně doprovázely pohybem, a děti se postupně učily slova. Je tedy potřeba opakovat činnosti více krát po sobě. Tomuto tvrzení opět vypovídá jedna z mých kategorií a to *Opakování „matka moudrosti“*, kdy učitelky 3 a 4 často opakovaly písně, básně a také hry. K tomu se váží i rituály, které jsou vhodné nejen pro dvouleté děti. Rituály mohou být v podobě různých básní či písní, které mohou doprovázet úklid hraček nebo přesouvání na koberec, atd. Tyto rituály volila především učitelka 4.

Poslední bod, který bych chtěla zmínit a je společný jak pro mou práci a také se objevuje v publikaci je to, že děti se především učí nápodobou, a to nápodobou jak rodičů, učitelek, tak i ostatních dětí. Tento výrok opět vypovídá mé kategorii, která nese název Nápodoba nadevše, která se především vyskytovala v mateřské škole A. Při srovnávání mé práce s knihou Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ mě překvapilo, že mé kategorie, které vyvstaly z pozorování, korespondují s body, které autorky zmiňují jako vhodné a potřebné při práci s dvouletými dětmi.

Limitem své bakalářské práce vnímám volbu dvou výzkumných metod, jelikož pro mě jako výzkumníka začátečníka, bylo obtížné obě metody propojit.

Mezi mé práce také shledávám typ výzkumu, který byl kvalitativní, jelikož výsledky nelze celoplošně zobecnit na práci všech učitelek s dvouletými dětmi. Bylo by tedy vhodné provést kvantitativní výzkum, který by mohl potvrdit či naopak vyvrátit výsledky mého výzkumu. Metodou by mohlo být strukturované pozorování, které by bylo ovšem časově náročné. Další možností by mohlo být dotazníkové šetření, které by bylo anonymní. Zde by však mohlo vzniknout riziko, že učitelky nebudou odpovídat podle pravdy.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě vlastních zkušeností a výsledků výzkumu získaného pozorováním a na základě obsahové analýzy, jsem vytvořila následující doporučení pro praxi mateřských škol. Toto doporučení by mohlo sloužit budoucím učitelkám, které se chystají do mateřských škol a vědí, že budou mít ve třídě dvouleté děti, či pro učitelky, které již mají praxi, ale čeká je nově dvouleté dítě ve třídě, nebo také inspirace pro učitelky, které již mají zkušenosti s dvouletými dětmi ve třídě.

Na práci s dvouletými dětmi je nutná příprava. Jako první by měl být upraven prostor třídy pro dvouleté děti. Hračky by měly být umístěny tak, aby na ně děti dosáhly, či naopak při nevhodnosti, aby byl dětem znemožněn přístup. Je také nutné přizpůsobit hračky, které budou vhodné pro děti již od dvou let, jelikož většina hraček v mateřských školách je až pro děti od tří let.

Důležitým aspektem při vzdělávání dvouletých dětí je počet dětí ve třídě. Jak už zmiňuji v kapitole 6, dle mého názoru je vhodný počet dětí v homogenní třídě 12. Bohužel toto rozhodnutí není na učitelkách a ve většině případů ani na ředitelích, ale měla by to být uzákoněno státem. Jiné to bude ve třídě heterogenní, kdy bude záležet na počtu dvouletých dětí ve třídě. Jako vhodné mi z výzkumu vyvstalo, mít dalšího nepedagogického pracovníka ve třídě v podobě chůvy. Učitelkám může usnadnit práci, kdy chůva dětem pomáhá hlavně v oblasti sebeobsluhy.

Dalším důležitým hlediskem je také pedagogická činnost. Ta by měla být přiměřena věku dětí ve třídě, jako ideální rozmezí se mi jeví 20–30 minut. Čas je vždy třeba přizpůsobit aktuální náladě dětí. Vhodnou strategií je časté střídání činností, které by měly být doprovázeny pohybem. Dobrou motivací jsou básničky doprovázené pohybem, u nichž děti napodobují pohyb a postupně i slova. Činnosti by se tedy měly střídát, ale měly by být známy dětem a hry opakovat vícekrát, kdy dvouleté děti budou postupně přijímat pravidla hry a chápat je.

Jak už bylo řečeno je potřeba se na vzdělávání dvouletých dětí dopředu připravit. Je tedy vhodné zpracovat třídní vzdělávací program třídy, který bude uzpůsoben potřebám dvouletých dětí. Činnosti by si tedy učitelky měly plánovat v návaznosti na školní vzdělávací program a rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Je také třeba souladu učitelek ve třídě, aby se dopředu spolu domluvily, jak budou při vzdělávání postupovat. TVP by tedy měly vytvářet spolu. Jelikož děti potřebují rituály, učitelky by se měly do-

mluvit na rituálech a na denním režimu. Je důležité, aby byly učitelky jednotné a to i v tom, kdy například děti budou chodit na wc a umývat si ruce, jelikož poté jsou děti zmatené a nevědí, co se po nich žádá.

ZÁVĚR

Bakalářská práce edukační možnosti práce s dvouletými dětmi se věnovala problematice práce s dvouletými dětmi ve vzdělávacích institucích. Dalším mým cílem bylo zjistit, s jakými třídními vzdělávacími programy učitelky v mateřských školách pracují.

V teoretické části jsou popsána základní teoretická východiska dané problematiky. Práce je také zaměřena na historický vývoj institucionální péče o dvouleté děti. V práci srovnávám vzdělávání dvouletých dětí v České republice a v severských státech, jelikož v těchto státech je vzdělávání dvouletých dětí ukotveno již řadu let. V neposlední řadě se teoretická část práce zabývá tím, jaká jsou specifika dvouletého dítěte.

V rámci empirické části proběhlo výzkumné šetření, při kterém jsem se zabývala otázkou, jak učitelky pracují s dvouletými dětmi v prostředí mateřské školy. Na tuto otázku jsem hledala odpověď za pomoci nestrukturovaného pozorování, které proběhlo v heterogenní a homogenní třídě ve Zlínském kraji. Pozorování probíhalo v čase od 7:45 do 10:15. Čas nebyl stanoven pevně a odvíjel se na základě aktuálního dění v obou pozorovaných mateřských školách. Na základě otevřeného kódování vzniklo pět oblastí, z nich dvě v rámci pozorování v heterogenní třídě a dvě z pozorování v homogenní třídě. Jedna kategorie je společná pro obě pozorované třídy. Při pozorování jsem zjistila, že jako vhodnější pro vzdělávání dvouletých dětí, je prostředí homogenní třídy. Mezi další aspekt patří také počet dětí ve třídě, který by podle mě neměl přesahovat 12 dětí. Heterogenní třída dle mého názoru nemůže naplňovat potřeby dvouletých dětí. Výzkum se také zabýval otázkou, s jakými třídními vzdělávacími programy učitelky v mateřských školách pracují. Třídní vzdělávací programy jsem si nemohla vypůjčit domů, ale bylo mi umožněno si je ofotit. V rámci obsahové analýzy, vznikly celkem tři hlavní kategorie, kterými odpovídám na otázku. Třídní vzdělávací program 1 se mi jevil jako více a lépe zpracovaný. Byl přehledný a v rámci mé obsahové analýzy dopadl lépe než třídní vzdělávací program 2.

Na základě pozorování jsem dospěla k názoru, že mateřská škola B lépe naplňovala potřeby dvouletých dětí a práce učitelek byla přizpůsobena těmto dětem. Zatímco v mateřské škole A práci učitelky u dvouletých dětí nahrazovala chůva. Na základě obsahové analýzy jsem dospěla k závěru, že program měla lépe zpracovaný mateřská škola A. Při práci s dvouletými dětmi je důležitá práce učitelky. Jedna věc je co je uvedeno v „papírech“ a věc druhá, jaká je skutečná činnost učitelek.

Výzkumné cíle, které byly stanoveny, byly na základě výzkumu zodpovězeny. Na základě výsledků výzkumu z obou výzkumných metod vzniklo doporučení pro praxi mateřských škol.

Doufám a věřím, že předložená práce bude přínosem nejen pro učitelky mateřských škol, ale také pro širokou veřejnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Gregora, M., & Kropáčková, J. (2016). *Vývoj batolete od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada.
- [2] Hendrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [3] Jonášová, K., Frýdlová, P., & Svobodová, L. (2012). *Mateřská dovolená, nebo rodičovský čas?*. Praha: Gender Studies o.p.s.
- [4] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [5] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: Od jara do léta*. Praha: Raabe.
- [6] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- [7] Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [8] Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
- [9] MŠMT (2014). Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz>
- [10] Průcha, J. (2017). *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer.
- [11] 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>
- [12] Rýdl, K., & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- [13] Scheiwe, K., & Willekens, H. (2009). *Child care and preschool development in Europe: institutional perspectives*. New York: Palgrave Macmillan.
- [14] Smolíková, K. (2006). *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický.
- [15] Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- [16] Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [17] Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [18] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- [19] Wiegerová, A., & Gavora, P. (2018). Preschool attendance of very young children: Parents' choice and outcome satisfaction. *Journal Of Language An Cultural Education*, 6 (2), 36-46.
- [20] *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>
- [21] *Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. (2016). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

TVP Třídní vzdělávací program

MŠ Mateřská škola

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1 <i>Oblasti z pozorování</i>	36
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Srovnání zjištěných informací o podmínkách starostlivosti o dvouleté dítě ve vybraných zemích Evropy</i>	22
Tabulka 2 <i>Charakteristika výzkumného souboru</i>	27
Tabulka 3 <i>Struktura třídního vzdělávacího programu</i>	38
Tabulka 4 <i>Cíle a dílčí cíle v třídním vzdělávacím programu</i>	40
Tabulka 5 <i>Didaktické ztvárnění učiva</i>	42