

02/2019

Magister

Reflexe primárního a preprimárního
vzdělávání ve výzkumu



Univerzita Palackého v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

2/2019

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci, Křížkovského 8, 771 47 OLOMOUC

Dne 24. 10. 2012 bylo odborné periodikum registrováno na Ministerstvu kultury pod číslem **MK ČR E 20929** a dne 7. 12. 2012 časopis získal **ISSN 1805-7152** a od roku 2018 bylo časopisu přiděleno také **e-ISSN 2571-1342**.

Redakční rada:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (předsedkyně rady)

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (místopředsedkyně rady)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (vedoucí redaktorka)

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

Doc. PhDr. Ludmila Belášová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově)

Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Žilinská univerzita v Žilině)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (Univerzita Pardubice)

Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (Univerzita v Mariboru)

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (Univerzita v Koperu)

Prof. nadzw. Drhab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově)

Redakce:

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (výkonný redaktor)

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Alžběta Rajsiglová (technický redaktor)

Za spolupráci děkujeme celému týmu recenzentů, kteří podpořili odbornou úroveň jednotlivých letošních čísel.

Za kvalitu obrázků, jazykovou správnost a dodržení bibliografické normy odpovídají autoři jednotlivých článků.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Magister: reflection of primary and preprimary education in research

Published and printed by Palacký University in Olomouc,
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc, the Czech Republic

The journal is registered with the Ministry of Culture on 24. 10. 2012
undernumber **MK ČR E 20929** and since 7. 12. 2012 has **ISSN**
1805-7152 and from the 2018 has **e-ISSN 2571-1342**.

Editorial Board:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

Doc. PhDr. Ľudmila Belášová, Ph.D. (University of Prešov)

Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice)

Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek (University of Maribor)

Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of
Koper)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Kraków)

Editing:

Prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc. (executive editor)

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)

Ing. Jan Částka (author imprint)

Mgr. Alžběta Rajsiglová (technical editor)

Thanks for cooperation to the whole team of reviewers who have
supported the professional level of journal in this year.

For pictures, linguistic accuracy and compliance with bibliographic
standards rests with the authors of the articles.

Unauthorized use of this journal is a violation of copyright laws and
may be based civil, administrative law or criminal liability.

OBSAH

Výzkumná šetření

PODPORA ZÁJMU DĚTÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY O PSANOU FORMU JAZYKA

Dana Cibáková, Milan Polák, Marta Zatloukalová,
Anita Oralová a Dominika Holcová..... 11

VYBRANÉ ZEMĚ V KOMPARACI ZNALOSTÍ ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY O PUBERTĚ

Miluše Rašková, Marcela Otavová 33

POHLED UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL VE MĚSTĚ OLOMOUC NA ZAŘAZENÍ DVOULETÝCH DĚTÍ DO MATEŘSKÝCH ŠKOL

Klára Vašinová, Alena Srbená..... 51

PODPORA INKLUZE V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH ROZVOJEM PROSOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dominika Provázková Stolinská..... 85

Recenze**SPECIFIKA KOMUNIKACE VE VZTAHU K SEXUALITĚ II:
POMÁHAJÍCÍ PROFESE VE VZTAHU K SEXUALITĚ,
VČETNĚ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM –
Z EMPIRICKÉHO VÝZKUMU**

Michaela Bartošová 95

**POHYB SE SLOVY & AKCE: FYZICKÁ
GRAMOTNOST PRO PŘEDŠKOLNÍ VĚK
A ŽÁKY ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Liqiong Duan, Miluše Rašková,

Dominika Provázková Stolinská..... 101

ABSTRAKTY 113

INFORMACE PRO AUTORY 117

CONTENT

Research

PROMOTING KINDERGARDEN CHILDREN'S INTEREST IN WRITTEN LANGUAGE

Dana Cibáková, Milan Polák, Marta Zatloukalová,
Anita Oralová a Dominika Holcová..... 11

SELECTED COUNTRIES IN THE COMPARISON OF PUPIL'S KNOWLEDGE IN PRIMARY SCHOOL

Miluše Rašková, Alena Vavrdová 33

THE OPINIONS BY KINDERGARTEN TEACHERS IN THE CITY OF OLOMOUC ON THE INTEGRATION A TWO-YEAR-OLD CHILDREN IN KINDERGARTENS

Klára Vašinová, Alena Srbená..... 51

PROMOTING INCLUSION IN KINDERGARTENS BY DEVELOPING THE PROSOCIAL BEHAVIOR OF PRESCHOOL CHILDREN

Dominika Provázková Stolinská..... 85

Review**SPECIFICS OF COMMUNICATION IN RELATION TO
SEXUALITY II: ASSISTING PROFESSIONS IN RELATION
TO SEXUALITY, INCLUDING PERSONS WITH MENTAL
DISABILITIES - FROM EMPIRICAL RESEARCH**

Michaela Bartošová 95

**MOVING WITH WORDS & ACTIONS: PHYSICAL
LITERACY FOR PRESCHOOL AND PRIMARY CHILDREN**

Liqiong Duan, Miluše Rašková,

Dominika Provázková Stolinská..... 101

ABSTRACTS..... 113

INFORMATION FOR AUTHORS..... 117

Vážení kolegové,

dovolujeme si Vám předložit novou vizi našeho časopisu. Změna hodnocení výzkumných výstupů dle strategie *Metodika 17+* výrazně ovlivnila nastávající období vydávání (nejen našeho) časopisu.

Naše katedra vydává časopis *Magister* již 7 let. Vždy jsme usilovali o prezentaci originálních a kvalitních prací, které by vytvářely platformu pro šíření aktuálních trendů a otázek v oblasti primárního a preprimárního vzdělávání. Vzhledem ke skutečnosti, že současnou strategií pro získání bodů, které umožňují finanční ohodnocení, je prezentace výsledků výzkumných bádání v zahraničních časopisech a na konferencích, zájem o publikování v tuzemských časopisech se značně omezuje.

Přesto, že publikace v zahraničí je prestižní záležitostí, velmi neradi bychom přišli o český kontext a sdílení svých zkušeností a výzkumných výsledků právě u nás v tuzemsku. Rozhodli jsme se tedy využít prostoru v našem časopise a rádi bychom Vám prezentovali výsledky výzkumů, kterými se na naší katedře zabýváme.

V návaznosti na vize vzdělávací politiky pracujeme komplexně na naplňování dlouhodobého výzkumného záměru katedry, kterým je *Podpora přechodu dítěte z MŠ do ZŠ a následná podpora jeho rozvoje na 1. stupni ZŠ s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí ke vzdělávání.*

Budete-li mít zájem rozšiřovat naše pole působnosti, Vaše výsledky jsou stále velmi vítány!

Budeme se tedy těšit.

Za redakční tým

Dominika Provázková Stolinská

PODPORA ZÁJMU DĚTÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY O PSANOU FORMU JAZYKA

**Dana Cibáková, Milan Polák, Marta Zatloukalová, Anita
Oralová a Dominika Holcová**

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

V rámci řešení projektu pregramotností v předškolním vzdělávání jsme realizovali akční výzkum, který byl zaměřen na oblast čtenářské pregramotnosti s podporou zájmu dětí o psanou formu jazyka. Předložený text se zabývá problematikou čtenářské pregramotnosti v mateřských školách a jejího možného zvyšování pomocí her, různých zábavných aktivit a činností, které děti v cílové věkové skupině stále žádají. Proto jsme navrhli určitou podobu činností, jejímž prostřednictvím se děti mohou hravou formou seznámit s písmeny a vytvořit si zároveň vztah ke knihám. Činnosti a hry vycházejí vždy z krátkého příběhu z knížky, s kterým dále pracujeme a prolínáme do něho i aktuální téma, které v mateřské škole probírají.

1 Přípravná část

1.1 Výzkumný problém

V dnešní digitální době nelze zabránit, aby se k dětem nedostala technika ve formě mobilních telefonů, tabletů nebo televizních přístrojů. Často děti prozradí, že se těší, až dorazí domů, kde si budou hrát na elektronickém zařízení. Proto se paní učitelka rozhodla děti v této třídě obklopit knihami a účastnit se různých projektů, které rozvíjí jejich čtenářskou pregramotnost. Děti jsou velmi zvědavé a my jsme jim chtěly dát příležitost, aby mohly poznávat knihy a písmena všemi smysly a vytvořily si ke knihám vztah, aby je vyhledávali i sami. Také jsme hledaly další možné způsoby, jak u dětí zvýšit zájmem o psanou formu českého jazyka.

1.2 Kritéria diagnostiky

Co by dítě mělo zvládat:

- Dokáže se v souvislém textu orientovat a hledat zadaná písmena,
- je schopný zvládat slovní analýzu a syntézu (rozklad slova na písmena a naopak),
- rozpozná osově převrácená písmena, (akceptace háčku u písmen Ě, Š, Ň, Ž),

- zvládá reprodukci písmen psaná hůlkovým písmem podle vzoru,
- dítě dokáže přiřadit správné písmeno k předloze,
- děti se dokázaly bez větších problémů namotivovat k činnostem vtažením do děje pohádkou, příběhem, či jiným textem,
- počet písmen, které děti bezpečně poznají bez nápovědy a s jednou nápovědou,
- děti projevují zájem o knihy a mají k nim zřetelný vztah,
- děti dokážou aktivně naslouchat čtenému slovu a jsou schopni zpětně reagovat na otázky, které se příběhu týkají,
- děti se dokážou souvisle vyjadřovat,
- děti rozvíjí, vizuální paměť,
- děti rozumí čtenému textu a dokážou ho rozebrat,
- děti rozvíjí sluchovou paměť.

1.3 Výzkumné otázky

- Jak můžeme u dětí podpořit zájem o psanou formu jazyka?
- Jaké činnosti jsou pro děti atraktivní?
- Jaké knihy mají děti rádi a zajímají se o ně?
- Která písmena děti potřebují více procvičovat?

- Jak zapojit lidské smysly do poznávání psané formy jazyka?

1.4 Specifika cílové výzkumné skupiny

V této třídě je 14 dětí. Z toho měli tři děti odklad povinné školní docházky, jeden chlapec má individuální vzdělávací plán (diagnostikovaná porucha autistického spektra). Z toho tři děti už začínají číst. Tento kolektiv se skládá ze tří dívek a zbytek z chlapců.

Tato skupina dětí je velice zvědavá, ráda zkusí nové věci, je velice vnímavá, neustále se dožaduje nových aktivit, které ve většině případů úspěšně zvládají.

Děti byly paní učitelkou od začátku školního roku intenzivně připravovány na zápis do základní školy a většina dětí již v tomto období ovládala a skvěle zvládala aktivity, které se po dětech požadují právě při nástupu do základní školy.

1.5 Aktivity k diagnostikování a denní přípravy

Projekt jsme pojali, tak že jsme vybrali jednu dětskou knížku, která je plná krátkých příběhů. Vždy vybereme určitý příběh podle tématu, který mají daný týden v mateřské škole a podle toho jaké písmeno s nimi chceme probírat. Každé ráno jim dáváme nakopírovaný text příběhu, ve kterém poté hledají zadaná písmena. Vzor písmene mají vždy před sebou na stole, kde na něho nejen koukají, ale i mohou si

ho i ohmatat. Potom při ranním kruhu jim přečteme daný příběh, který s dětmi dále rozebíráme, a odvíjejí se od něho další tematické činnosti na procvičování písmen. Příběh děti doprovází celé dopoledne. Myslíme si, že kdyby se takto pracovalo s dětmi alespoň jednou nebo dvakrát do týdne, přineslo by to skvělé výsledky.

Děti se na nás vždy velmi těšily a do všech připravených aktivit se pustily s obrovskou radostí a soustředěním. Spolu se uskutečnili 3 vstupy, v texte uvádíme jenom přípravu z jednoho vstupu, kvůli dodržení normostran příspěvku.

1.5.1 Příprava 1 – 3.4. (1. vstup)

Klíčové kompetence:

- Samostatně rozhoduje o svých činnostech
- Všimá si souvislostí, užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- Při zadané práci dokončí, co započalo
- Komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými
- Zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje

Vzdělávací /dílčí/ cíle

Dítě a jeho tělo

- zvládání jemné i hrubé motoriky
- rozvoj a užívání všech smyslů

Dítě a jeho psychika

- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní
- rozvoj tvořivosti
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci
- vytváření základů pro práci s informacemi
-

Dítě a svět

- seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu

Dítě a ten druhý

- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- rozvoj kooperativních dovedností

Dítě a společnost

- seznamování se světem lidí, kultury a umění
- osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije

Očekávané výstupy

- V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými
- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí
- bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“
- porozumět slyšenému

Rizika

- nerespektování rozdílných tělesných a smyslových předpokladů a pohybových možností jednotlivých dětí
- jednotvárná, málo rozmanitá nabídka činností, málo podnětné, málo pestré a málo obměňované prostředí
- nedostatek empatie

- časté organizování soutěživých činností a podporování nezdravé soutěživosti
- nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí

Věk skupiny: 5 - 7 let

Počet dětí: 10 – 16 dětí

Pomůcky: kniha, nakopírované papíry s textem, jídlo, koření, obrázky – posloupnost,

Metody a formy výuky: skupinová, individuální

Ranní činnosti

- Nakopírovaný text (s pohádkou, kterou si s dětmi budeme později číst), děti budou v textu hledat písmeno K,k
- Za správně vyhledaná všechna písmenka děti dostanou část puzzle, jako odměnu.
- Povídáme si s dětmi o jejich oblíbené knížce, necháváme jim vyprávět příběh z knížky
- Volná hra

Reflexe: Řada dětí měla problém s vyhledáním písmene v textu, i když měly vzor písmene před sebou. Dětem jsme byly nápomocné, pokud nemohly nějaká písmena najít. Nejdříve tím, že jsme jim ukázali, jaký řádek si mají přečíst ještě jednou, poté jsme jim ukázali konkrétní slovo, když ani to nepomohlo, zakryly jsme ostatní písmena

kromě toho určitého, v tom případě už ho děti našli. Ovšem někdy se stalo to, že vybrali písmeno, které bylo hned vedle toho, které měly hledat. Všechny děti úkol úspěšně dokončily a texty si po té s hrdostí, že to zvládly, pověsily na nástěnku.

Komunikační kruh

- Dětem se společně představíme a budeme si podívat o tom, že na jaře chodíme na zahrádky a sázíme si různou zeleninu, a co všechno si můžeme na zahrádce vypěstovat. Také si povíme o škůdcích, kteří nám můžou na naši zahrádku chodit a zeleninu jíst nebo ničit.

Reflexe: Děti na nás reagovaly velice pozitivně a komunikovaly s námi bez problému. Děti měly dostatek znalostí o daném tématu a vymýšlely kreativní odpovědi

Řízená činnost

Čtení pohádky *Zloděj zeli*

- V 1/3 příběhu čtení zastavíme a děti budou mít prostor k diskuzi o tom, jak by příběh mohl pokračovat dál.
- Následně se o daných možných koncích s dětmi krátce pobavíme a dočteme jim, zbytek pohádky.
- Na konci ukážeme dětem plyšovou hračku (hnědého králíčka), který v pohádce byl, s dětmi ho společně pojmenujeme, ten kdo ho bude mít u sebe, ten bude mluvit.

- Děti mohou hádat, jak by se mohla pohádka jmenovat.
- S dětmi si o příběhu povídáme. Co tam bylo dobře a co špatně. Co se jim líbilo a co naopak ne.

Reflexe: Děti během čtení vydržely být potichu a naslouchat příběhu. Ovšem zhruba 3 děti po čase začaly sledovat okolní prostředí, protože měly problém se soustředěním. Když jsme se jich zeptaly na to, jak by mohl příběh skončit, hnedka vymýšlely řadu alternativních konců, které byly opravdu hezké a některé z nich i promyšlené. Děti dokázaly bez větších problémů zopakovat děj příběhu i s určitými detaily. Děti nápad pojmenovat plyšové zvířátko nadchl a hned vymýšlely různá originální jména. Samozřejmě ne všechny děti chtěly vymýšlet jména, ale většina se zapojila.

Činnosti:

Pohybová hra

Po koberci byla rozházená písmena, která dávala dohromady slovo JAKOUBEK (jméno zahradníka z příběhu). Každé písmeno má určitou barvu a ke každému je ve stejné barvě napsáno toto písmeno na velké A4.

- Děti proměníme v malé zajíce, které si musejí doskákat pro svoje sladké zelí v podobě písmen. Vždy jim ukážeme písmeno v barvě, kterou mají hledat a oni si pro ně co nejdříve doskáčou.

- Až budou mít všechna písmena, půjdeme si je společně poskládat. Já jako vzor budu dětem ukazovat, jak jdou písmena za sebou a společně si pak slovo přečteme a zeptáme se jich, jestli vědí odkud to jméno je

Reflexe: Dětem se líbilo, že se mohly pohybovat v prostoru. Řada z nich nedokázala najít správné písmeno ve správné barvě, i když ho vidělo na velkém vzoru. Všimly jsme si, že některým dětem dělala problém orientace v prostoru.

- **Seřazení obrázků podle dějové linie příběhu** (Děti se pokusí složit obrázky, jak jdou postupně za sebou. Obrázky budeme dávat na magnetickou tabuli, ať ji všichni vidí. Postupně si můžeme vybrat některé děti, které obrázky sami umístí)

Reflexe: Děti příběh seřadily bez problémů až na 4 děti, které si nepamatovaly příběh natolik, aby byli schopné ho seřadit správně. Děti mezi sebou začaly intuitivně sami soutěžit, kdo to poskládá správně dříve.

- **Ochutnávání jídla jako králíček**

OCHUTNÁVÁNÍ

- **Motivace:** budeme ochutnávat různé jídlo, jako ochutnával králíček v pohádce zelí a mrkev.
- **Postup:** dětem zavážeme oči nebo jim řekneme, ať oči sami zavřou (jak budou chtít), potom jim opatrně vložíme kousek jídla do pusinky a děti hádají, o jaké jídlo se jedná. Pokaždé si

řekneme, na jaké písmeno jídlo začíná. Když jídla poznají, dostanou část puzzle. Připravíme si obrázek jídla a pod ním bude vždy napsané hůlkovým písmem, připevněný na tabuli. Dětem připravíme kartičky s písmeny, které budou zvedat nad hlavu, když se jich zeptáme, na jaké písmeno dané slovo začíná. Děti dostanou na konci činnosti třetí část puzzle. Společně si s dětmi přečteme i zbylá písmena ve slově.

- **Pomůcky:** jídla na písmeno K (kiwi, kaki, kedlubna, květák, kokos, kobliha, krowky) i jídla na jiné písmeno (rajče, okurka, ředkvička, paprika, atd.), karty s písmeny a jídlem
 - Na konci činnosti si děti složí a nalepí puzzle na papír, kde jim vyjde obrázek z příběhu, který si můžou odnést domů.

Reflexe: Děti činnost nadchnula a hned chtěly začít ochutnávat. Řada dětí se bála zavřít oči a nechat si vložit do úst jídlo, ale nakonec to zvládly všechny. Chlapec, který má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, nechtěl zavírat oči, takže jsme ho nenutily a on si sám vybral, co chce jíst a dal si to do pusy. Děti všechno jídlo uměly pojmenovat a písmena, která mají, děti sama ve jménech bezpečně poznaly. Když měly děti ukazovat písmena, na která slova začínají (nejdříve s vizuální podporou poté jen sluchovou) ponořily se do činnosti a na základě předchozího prožití písmen se velice rychle zorientovaly a dokázaly rychle reagovat na změnu.

Činnosti venku

Na Jakoubka a zajíčky

Honička (Jedno dítě je Jakoubek a zbylé děti jsou králíčky. Jakoubek honí králíčky, koho chytí, musí 3x skákat na místě s rukama jako uši nebo ho někdo musí zachránit, tím že kolem něho někdo jednou obskáká.

2 Úprava aktivit pro chlapce s poruchou autistického spektra

Ve třídě se nacházel chlapec, který má diagnostikovanou poruchu autistického spektra a tak jsme některé činnosti upravily, aby se mohl všech činností účastnit spolu se zbytkem třídy. Samozřejmě chlapci po celou dobu byla k dispozici jeho asistentka, která s ním intenzivně pracuje a díky její pomoci se nemuselo upravovat mnoho činností. Každé dítě s PAS je jiné a musí se tak k němu přistupovat. Tento chlapec neměl rád porušování osobního prostoru a byl senzibilní na dotyky, neměl rád extrémně hlučné prostředí a nečekané události. Je však velice chytrý, pozorný, dodržuje stanovená pravidla a dokonce začal již číst.

Nastala například situace, kdy chlapec ztratil písmena, ze kterých měl složit později slovo, našťastí si toho asistentka všimla včas a my jí daly náhradní písmeno, jelikož by to chlapce vyvedlo z míry na zbytek dopoledne.

Další úprava činností, kterou jsme udělaly, byla při ochutnávání jídla. Když viděl, jak ostatní děti zavírají oči a vkládáme jim jídlo do úst

a oni hádají co je to za jídlo, stáhl se do sebe a lehnul si gauč, který v mateřské škole má a odmítal jít na ochutnání. Tak jsme to vyřešily tím, že jsme mu nechaly si vybrat jídlo, které chce a vzal si ho do úst sám.

V případě když jsme dělaly masáže na různé části těla, zůstali jsme u tohoto chlapce pouze na zádech, na kterých mu to nevadilo.

Naše veškeré činnosti by šly samozřejmě přizpůsobit dětem s různými druhy postižení. Od mentálního, sluchového, ke zrakovému až tělesnému postižení. U dětí s tělesným postižením bychom upravily hlavně pohybové aktivity podle druhu daného postižení. U dětí se zrakovým postižením, bychom zase všechny pomůcky upravily tak, aby si je mohly osahat a vzít do ruky. Co se týče pohybových her, tak bychom s dítětem vždy všechno pečlivě prošli nebo bychom k němu přiřadily jiné dítě (ke každé činnosti bychom mohly vybrat jiné dítě), které by mu s činnostmi pomáhalo a on by si tak budoval vztahy ve třídě. Každé dítě je samozřejmě individuální, a tak by se konkrétní úpravy odvíjely od konkrétního dítěte.

2.1 Realizační část

Uskutečněny byly čtyři návštěvy MŠ. Při první návštěvě jsme se seznámovali s prostředím mateřské školy. Při další už jsme uskutečňovali náš projekt, při kterém jsme zjišťovali, jak na tom děti jsou. Poté jsme uskutečnily ještě další dvě návštěvy, při kterých jsme

s dětmi prováděli řadu činností. Návštěvy mateřské školy probíhaly v časovém rozpětí 19. 3., 3. 4., 28. 5., 29. 5. 2019.

V tabulkách je k vidění, jak se děti zlepšovaly v rámci celé třídy jako kolektiv. Avšak autorky jako budoucí speciální pedagogové vnímají jako důležité, aby děti byly hodnoceny jako individuální a jedinečné bytosti, tak se rozhodly, že vytvoří i vyhodnocení pár jedinců. Zde zmíněné jednotlivé výsledky jsou umístěny za tabulkami třídy.

2.1 Pretest

2.1.1 Kolektiv

Třída ani v jednom kritériu hodnocení se nedostala do hodnocení 4 – neovládá, nezvládá. Horší, ale přesto velmi dobré výsledky byly u kritérií orientace v textu, hledání písmen, reprodukce písmen podle vzoru a vizuální paměť, kde kolektiv dosáhl hodnocení 2 – mírné problémy, spíš ovládá. Naprosto excelentní výsledky děti předvedly u pretestu v kritériích osově převrácená písmena, přiřazení písmen k předloze, porozumění čtenému textu a jejich reprodukce. Uvádíme jenom několik příkladů vzhledem k dodržení normostran příspěvku.

Tab. 1: Kolektiv

	Zvládá, ovládá - 1	Mírné problémy, spíš ovládá - 2	Větší problémy, spíš neovládá - 3	Nezvládá, neovládá - 4
Orientace v textu, hledání písmen		X		
Slovní analýza a syntéza		X		
Osově převrácená písmena	X			
Reprodukce písmen podle vzoru		X		
Přirazení písmen k předloze	X			
Zájem o knihy		X		
Souvislé vyjadřování		X		
Sluchová paměť		X		
Vizuální paměť		X		
Porozumění čtenému textu a jeho reprodukce	X			

2.1.2 Žák VB

Žák VB měl nejméně výraznější problémy ve slovní analýze a syntéze a dosáhl hodnocení 3, měl větší problémy a tuto činnost spíše neovládal.

Naopak měl výborné výsledky v kritériích přiřazení písmen k předložce, souvislé vyjadřování, vizuální paměť a porozumění čtenému textu, kde dosáhl hodnocení 1.

Tab. 2 VB

	Zvládá, ovládá - 1	Mírné problémy, spíše ovládá - 2	Větší problémy, spíše neovládá - 3	Nezvládá, neovládá - 4
Orientace v textu, hledání písmen		X		
Slovní analýza a syntéza			X	
Osově převrácená písmena		X		

Reprodukce písmen podle vzoru		X		
Přirazení písmen k předloze	X			
Zájem o knihy		X		
Souvislé vyjadřování	X			
Sluchová paměť		X		
Vizuální paměť	X			
Porozumění čtenému textu a jeho reprodukce	X			

2.1.3 Žák VP

U žáka VP se hodnocení pohybovalo jen v rozmezí 1 – 2. Přesně polovina kritérií dosáhla hodnocení 2.

	Zvládá, ovládá - 1	Mírné problémy, spíš ovládá - 2	Větší problémy, spíš neovládá - 3	Nezvládá, neovládá - 4
Orientace v textu, hledání písmen		X		
Slovní analýza a syntéza	X			
Osově převrácená písmena	X			
Reprodukce písmen podle vzoru		X		
Přirazení písmen k předloze	X			
Zájem o knihy		X		
Souvislé vyjadřování	X			
Sluchová paměť		X		

Vizuální paměť	X			
Porozumění čtenému textu a jeho reprodukce		X		

Tab. 3 VP

2.1.4 Žák KD (přiřazeno IVP)

Tento žák neměl horší hodnocení než 2. Byl velice zvědavý a rád měl individuální aktivity na vyšší úrovni než ostatní.

Tab. 4 KD

	Zvládá, ovládá - 1	Mírné problémy, spíše ovládá - 2	Větší problémy, spíše neovládá - 3	Nezvládá, neovládá - 4
Orientace v textu, hledání písmen		X		
Slovní analýza a syntéza		X		
Osově převrácená písmena	X			
Reprodukce písmen podle vzoru	X			
Přiřazení písmen k předloze	X			

Zájem o knihy		X		
Souvislé vyjadřování		X		
Sluchová paměť	X			
Vizuální paměť	X			
Porozumění čtenému textu a jeho reprodukce		X		

3 Závěr

Projekt Rozvoj čtenářské pregramotnosti a podpora zájmu dětí o psanou formu jazyka považujeme za úspěšný, jelikož jak je vidět u srovnání pretestu a posttestu u všech dětí došlo ke zlepšení v rámci zjišťovaných kritérií.

Je důležité poznamenat, že děti byly již od září velmi intenzivně připravovány na nástup do základní školy a proto již mnoho dovedností měly naučené a zautomatizované, proto jsme se snažily najít ještě jiné způsoby, jak děti zaujmout a podat jim činnosti hravou formou, která dětem předá nejvíce.

Uvědomujeme si, že děti některé aktivity či dovednosti, ještě v tomto věku splnit a umět nemusí, avšak chtěly jsme vyzkoušet, jak to děti zvládnou a jak se budou bavit.

Měly jsme možnost zjistit, jakou mají děti paměť, jelikož mezi první a druhou návštěvou byl velký časový rozestup. Děti nejen, že se často dotazovaly, kdy zase budou mít aktivity podobné těm našim, dokonce při druhé návštěvě si dobře pamatovaly, co proběhlo za činnosti minulou návštěvu.

Děti byly během všech výstupů nadšené, zvědavé, slušné a vyžadovaly naši přítomnost i po čase určené pro projekt.

Poděkování

Příspěvek mohl vzniknout za podpory *projektu Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663*.

Literatura

KUCHARSKÁ, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské gramotnosti v předškolním období*. In Pedagogická orientace. Praha, 24(4): 493.

MELMEROVÁ, Alena. (2017). *Metody rozvoje předčtenářské gramotnosti*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

TOMÁŠKOVÁ, Iva (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

ZAJITZOVÁ, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.

Vybrané země v komparaci znalostí žáků primární školy o pubertě

Miluše Rašková, Alena Vavrdová

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

V této stati popisujeme téma, které je součástí kontextuálního pedagogického výzkumu s počátkem realizace od roku 2015. Téma je realizováno v rámci řešení Studentské grantové soutěže na Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA_PdF_2019_020; Kognitivní a informativní úroveň znalostí o pubertě u žáků primární školy ve Švédsku; hlavní řešitelka doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.). Klíčovými pojmy našeho pedagogického výzkumu jsou puberta (Vágnerová, 2000) a znalosti o pubertě u žáků primární školy v České republice, Číně, Španělsku a Švédsku.

Puberta je významným prvkem sexuální výchovy v mezinárodním měřítku (Comprehensive sexuality education, IPPF; Standards for Sexuality Education in Europe, 2010) a tvoří důležitou součást komplexní výchovy dítěte. Řada nejen evropských států je akreditovaným členem Mezinárodní federace plánovaného rodičovství (International Planned Parenthood Federation ve zkratce IPPF), která vytyčuje kontext lidských práv a uskutečňuje svůj mandát v oblasti sexuálního a reprodukčního zdraví. Také Světová zdravotnická organizace (WHO) vytvořila v roce 2010 dokument

(Standards for Sexuality Education in Europe, 2010), který má za cíl přispět k zavedení komplexní sexuální výchovy od narození.

V předcházejícím období jsme již publikovali výsledky testování úrovně znalostí o pubertě u žáků primární školy v jednotlivých zemích včetně jejich komparace (Rašková, Provázková Stolinská, 2018a, b; Provázková Stolinská, Rašková, 2018). Publikovali jsme též výsledky o vzájemné komunikaci o pubertě mezi českými a čínskými žáky primární školy, jejich pedagogy a rodinou (Rašková, Provázková Stolinská, 2015, 2017; Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová 2015). Výsledky tohoto dotazníkového šetření přinesly zjištění o pohledu dětí na komunikaci o pubertě s jejich vrstevníky, rodiči a učiteli. V oblasti verbální komunikace kamarádi a spolužáci společně s matkou a učiteli ve škole patřili ve vyšší míře ke zdrojům zisku informací o pubertě než vizuální zdroje; pokud žáci mezi sebou komunikují o pubertě, pak jen občas nebo zřídka; žáci vnímají pubertu jako normální, přirozený jev. Žáci posuzovali svoje informace o pubertě, zhodnotili je jako dostatečné a projevíli zájem dozvědět se více.

Metodologie

Znalosti jako ekvivalent vědomostí (Janík, 2005) představují souhrn nabytých poznatků získaných v procesu učení a vyjadřují určitou informovanost žáků. Většina informací je vždy všeobecné povahy (např. puberta, tělesný vzhled, vývoj člověka, rozmnožovací orgány,

asertivní chování apod.) a tvoří neoddělitelnou součást všeobecných znalostí.

Kognitivní a informativní úroveň průběhu získávání znalostí o pubertě reprezentuje rovinu poučení a vyjadřuje množství a kvalitu informací, tj. znalostí, které má žák získat či které již získal. Kognitivní úroveň, která tvoří základní pilíř obecného vzdělání každého člověka, jsme testovali. Pro sběr dat jsme využili nestandardizovaný didaktický test znalostí (Hendl, 2006; Chráska 2007). Úroveň znalostí o pubertě ověřovalo 9 testových úloh s volnou odpovědí. Obsah testových úloh byl zaměřen na definování puberty (Q1); na věkové rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví (Q2 – 5); na znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek (Q6 – 7); na znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází u obou pohlaví (Q8), a na význam puberty v životě člověka (Q9). Jednotlivé odpovědi žáků v testu byly číselně kódovány, a to zcela správná odpověď číslicí 2, částečně správná odpověď číslicí 1 a nesprávná odpověď číslicí 0. U testových položek, ve kterých nebyla vepsána odpověď, byla kódována číslicí 5. Pro popis dat jsme využili metody popisné statistiky (Hendl, 2006). Pro zjištění statisticky významných rozdílů v odpovědích žáků podle jednotlivých států byl použit neparametrický Kruskalův-Wallisův test.

Výzkumné otázky souvisely s výzkumným problémem a jejich formulace zněla: Jakou úroveň znalostí o pubertě vykazují žáci/žákyně primární školy, tj. v období před jejím nástupem? Výzkumnou otázku doplnily dílčí podotázky: Na jaké úrovni znalostí

žáci/žákyně primární školy definují pubertu? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi v otázkách věkového rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi v otázkách tělesných i jiných změn u obou pohlaví? Na jaké úrovni jsou žáci/žákyně primární školy vybaveni znalostmi o významu puberty pro jejich život? Existují rozdíly v úrovni znalostí o pubertě u žáků/žákyně v České republice, Číně, Španělsku a Švédsku?

Tabulka 1. Složení výzkumného vzorku.

Summary Frequency Table (DATA)				
Marked cells have counts > 10				
(Marginal summaries are not marked)				
COUNTRY	SEX boy	SEX girl	Missing Data	Row Totals
Czech	71	71	4	146
China	69	66	0	135
Spain	12	14	0	26
Sweden	20	22	0	42
Missing	0	0	0	0
All Grps	172	173	4	349

Respondenti v celkovém počtu 349 žáků a žákyň zastupovali nejčteněji věkovou skupinu 10 – 12 let.

Výsledky

Výsledky dokladují ověřenou úroveň znalostí o pubertě u našich respondentů. V následujících tabulkách a grafech jsou uvedeny

souhrnné výsledky, které přinesly výpovědi o stavu úrovně znalostí žáků o pubertě v jednotlivých zemích - definování puberty (Q1); věkové rozpětí průběhu puberty u obou pohlaví (Q2 – 5); znalost změn tělesných znaků u chlapců a dívek (Q6 – 7); znalost jiných změn, ke kterým v pubertě dochází u obou pohlaví (Q8); význam puberty v životě člověka (Q9).

Tabulka 2. Souhrnné skóre odpovědí na jednotlivé otázky.

Variable	Descriptive Statistics (DATA)				
	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
Q1	32	1,09816	0,00	2,0000	0,56801
Q2	34	1,37822	0,00	2,0000	0,72332
Q3	34	1,63037	0,00	2,0000	0,69339
Q4	34	0,91954	0,00	2,0000	0,74336
Q5	34	0,73275	0,00	2,0000	0,87578
Q6	30	1,12541	0,00	2,0000	0,59030
Q7	29	1,06101	0,00	2,0000	0,58000
Q8	28	0,84285	0,00	2,0000	0,58378
Q9	28	0,81818	0,00	2,0000	0,61714
Score	34	8,90257	0,00	17,0000	3,47763

Tabulka 3. Testování normality rozdělení bodového hodnocení jednotlivých otázek v testu.

Variable	Tests of Normality (DATA)			
	N	max D	K-S p	Lilliefors p
Q1	326	0,353876	p < ,01	p < ,01
Q2	349	0,326487	p < ,01	p < ,01
Q3	349	0,456588	p < ,01	p < ,01
Q4	348	0,224131	p < ,01	p < ,01
Q5	348	0,350341	p < ,01	p < ,01
Q6	303	0,339899	p < ,01	p < ,01
Q7	295	0,341892	p < ,01	p < ,01
Q8	280	0,345389	p < ,01	p < ,01
Q9	286	0,318653	p < ,01	p < ,01
Score	349	0,063142	p < ,15	p < ,01

Odpovědi žáků na žádnou položenou otázku nemají normální rozdělení, proto jsme nemohli na porovnání skupin žáků (Czech x China x Spain x Sweden) použít klasickou analýzu rozptylu, ale bylo potřeba použít neparametrický Kruskal-Wallisův test.

Tabulka 4. Kruskal-Wallis test – srovnání celkového výsledku v testu.

Depend.: Score	Multiple Comparisons p values (2-tailed); Score (DATA) Independent (grouping) variable: COUNTRY Kruskal-Wallis test: H (3, N= 349) =74,64667 p =,000			
	Czech R:173,40	China R:136,40	Spain R:307,77	Sweden R:222,43
Czech		0,01279	0,00000	0,03309
China	0,01279		0,00000	0,00000
Spain	0,00000	0,00000		0,00419
Sweden	0,03309	0,00000	0,00419	

Celkově se bodové skóre žáků v testu (z otázek Q1-Q9) v jednotlivých zemích statisticky významně liší ($p < 0,0001$). Významně odlišné je také srovnání celkového bodového skóre odpovědí žáků na otázky mezi všemi zeměmi ($p < 0,05$ - významné rozdíly mezi výsledky žáků v jednotlivých zemích jsou označeny červeně).

Výsledky testování znalostí o pubertě u žáků primární školy

3. 1. 1 Definování puberty

Q1 – definice puberty: Puberta je fáze, ve které se završuje dosažení reprodukční schopnosti. Období průběhu puberty se podle českých odborníků vymezuje ve věkovém rozpětí asi 13 – 15 let. Pubertu označujeme za zásadní hormonální proces fyzických změn. Dítě se tedy mění na dospělého jedince, jenž je z biologické stránky zralý k reprodukci. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám.

Výsledky (Q1): Respondenti ze Španělska ve svých nejčtenějších odpovědích, tj. v kategorii zcela správné odpovědi prokázali, že jsou nejlépe vybaveni znalostmi v identifikaci puberty. Respondenti z ostatních zemí vykazali ve svých nejčtenějších odpovědích jen částečné znalosti, Částečné znalosti našich respondentů dokladují, že nechápou pubertu komplexně. Nespojují si dovršení reprodukční schopnosti, čili plné pohlavní zralosti a dovršení tělesného růstu, kontinuálně se změnami psychickými a sociálními.

3. 1. 2 Začátek a konec puberty u chlapců a dívek

Q2, Q3 - začátek puberty u chlapců a dívek; Q4, Q5 – konec puberty u chlapců a dívek: Období průběhu vlastní puberty se podle českých odborníků vymezuje nejčastěji ve věkovém rozpětí od 13 do 15 let. Následuje po prepubertě, která je definována jako přechod od dětství k dospívání. Z hlediska sexové diference podle odborníků trvá prepuberta u dívek asi v rozmezí od 11 do 13 let a u chlapců probíhá fyzický vývoj o 1 až 2 roky později.

Výsledky (Q2 – Q3): Z nejčtetnějších odpovědí všech našich respondentů (tj. zcela správných odpovědí) k problematice začátku puberty u chlapců a dívek vyplývá, že se v této problematice znalostně orientují. Podle zastoupení částečně správných odpovědí (případně nesprávných odpovědí) u respondentů z České republiky, Číny a Švédska vyplývá fakt, že potřeba znalosti žáků o začátku puberty u obou pohlaví zpřesňovat a zdůvodňovat.

Výsledky (Q4 - Q5): Na rozdíl od odpovědi našich respondentů k problematice začátku puberty u obou pohlaví, ze kterých vyplynulo, že se v této problematice zcela nebo částečně orientují (viz výše v textu), nelze zkonstatovat správnou informovanost žáků o věkovém rozpětí ukončení puberty u obou pohlaví. V této oblasti převládají u respondentů částečně správné nebo zcela nesprávné odpovědi, což dokladuje, že žáci nemají vytvořeny úplné znalosti o době ukončení puberty u obou pohlaví.

3. 1. 3 Změny tělesných znaků v pubertě u chlapců a dívek

Q6, Q7 – změny tělesných znaků v pubertě u chlapců a dívek: V pubertě signály požadovaných hormonálních změn odcházejí z mozku do pohlavních orgánů, které stimulují produkci růstu, funkce a dalších změn v mozku a orgánech. V součinnosti s hormonálním procesem fyzických změn u obou pohlaví, kdy dozrávají pohlavní orgány a začínají produkovat pohlavní hormony (spermie nebo vajíčka), dochází ke změnám tělesné struktury. U obou pohlaví je v období puberty růst zpomalován až úplně zastaven. Dále dochází ke změnám v tělesné struktuře a k vytváření sekundárních pohlavních znaků, ke kterým u obou pohlaví patří růst ochlupení v podpaží, kožní změny související zejména vznikem akné. U chlapců se dále jedná o zaoblování těla a růst svalů, růst ochlupení na šourku, počátek růstu vousů a mutace. U dívek se dále jedná o růst ochlupení ve stydké oblasti, zaoblování těla do ženských tvarů a růst prsou.

Výsledky (Q6, Q7): Nejčtenější odpovědi (tj. částečně správné odpovědi) u českých, čínských a švédských respondentů dokladují nejzákladnější orientaci v oblasti tělesných změn v období puberty u obou pohlaví. Tito respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace změn, což znamená, že nedisponují zcela správnými znalostmi v komplexním pojetí. Španělští respondenti prokázali v nejčtenějších odpovědích správné znalosti o dané problematice.

3. 1. 4 Jiné změny v pubertě

Q8 – jiné změny v pubertě: V období puberty nedochází pouze ke změnám fyzickým, ale výrazně se mění také psychika, a to s uvědoměním si vlastní osobnosti. Mění se sociální role jedince a projevuje se jako výpady proti autoritám. Mění se vztah ke škole i k učiteli, sebehodnocení i způsob myšlení. Pubescenti chtějí spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají, začínají kriticky hodnotit dospělé. Touží trávit čas různými aktivitami a mezi vrstevníky. Dochází k formování citových vztahů v oblasti lásky a zamilovanosti. Podle psychologů je emoční nevyrovnanost primárně důsledkem hormonálních změn a sekundárně k nevyrovnanosti mohou přispívat též změny v oblasti psychiky a mezilidských vztahů.

Výsledky (Q8): Z odpovědí respondentů je patrné, že si uvědomují i výskyt jiných změn než jen biologických. Nejčtenější odpovědi respondentů vyjadřují jen částečně správnou úroveň této znalosti. Respondenti uvedli ve výčtu odpovědí jen různé neúplné kombinace jiných změn, a to nejčastěji nutnost trávení volného času s vrstevníky, dále souvislosti s emoční labilitou i oblastí lásky a zamilovanosti, nutností spolurozhodovat o věcech, které se jich týkají. Čeští respondenti prokázali v této otázce nejvyšší míru neznalosti.

3. 1. 5 Význam puberty pro život člověka

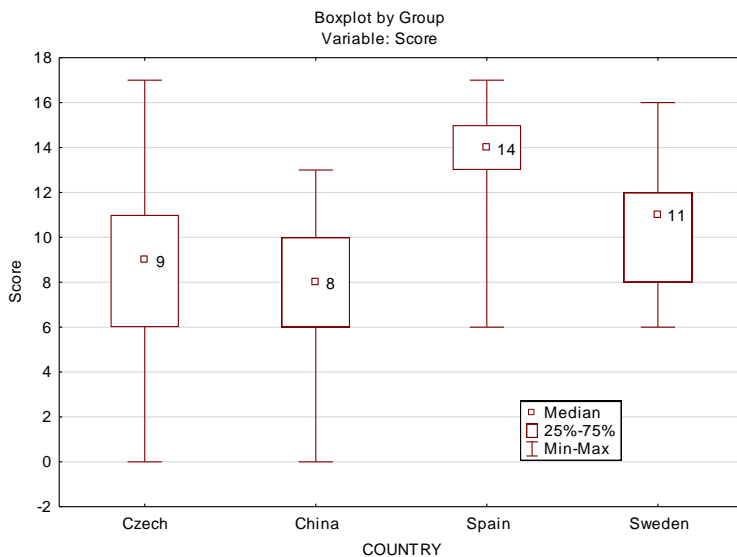
Q9 – význam puberty: Celé období dospívání je široce vymezenou životní etapou. Na jedné straně je tato životní etapa ohraničena tzv.

prvními známkami pohlavního zrání včetně tělesného růstu, na straně druhé dovršením reprodukční schopnosti tj. plné pohlavní zralosti a dovršením tělesného růstu. Pohled na období dospívání ovšem nelze sledovat pouze z biologického hlediska, ale také z hlediska psychických změn, které probíhají současně s biologickými změnami. Paralelně se změnami biologickými a psychickými dochází též k sociálním změnám tj. k novému sociálnímu zařazení.

Výsledky (Q9): Význam puberty žáci chápou, což se projevilo nejčtetnějšími odpověďmi v kategorii zcela správná odpověď u žáků ze Španělska. Částečně správné odpovědi u českých, čínských a švédských respondentů dokladují neúplné znalosti. Neúplné znalosti dokladují, že respondenti nespátřují význam puberty v komplexním pojetí, ale pouze částečně, a to v podobách různých kombinací v oblasti biologické, psychologické nebo sociální.

Vzhledem k omezenosti počtu stran u tohoto textu jsme předložili výsledky výzkumu bez příslušných tabulek a grafů, ve kterých máme detailně zpracovány odpovědi v podobě srovnání dosaženého bodového skóre žáků v jednotlivých otázkách podle zemí.

Shrnutí výsledků testování znalostí o pubertě u žáků primární školy



Obrázek 1. Srovnání mediánu celkového dosaženého bodového skóre žáků v testu podle zemí.

Shrnutí výsledků (Q1 – Q9): Z pedagogického hlediska přispívají znalosti z oblasti problematiky o pubertě k celistvosti rozvoje osobnosti. Částečně správné znalosti o pubertě čili neúplná informovanost školáků vyjadřuje fakt, že žáci a žákyně nemají vybudovány správné znalosti a nepojímají vztahy a souvislosti s problematikou puberty komplexně. Děti mladšího školního věku si často neuvědomují biologické hledisko a jeho význam pro budoucí reprodukční život každého člověka v kontextu s dalšími změnami.

V představě žáků a žákyň je názor o pubertě spatřován zpravidla převážně pouze ve změnách psychosociálních. Pro pedagogy vyplývají z těchto zjištění závěry o nutnosti a potřebě posílit neúplné znalosti o pubertě u našich žáků a žákyň z hlediska komplexního přístupu, a to v souvislostech všech změn v oblasti biologické, psychologické a sociální i se zřetelem ke specifčnosti obou pohlaví.

České i čínské školství má včleněnou problematiku puberty ve svých systémech vzdělávání. Puberta jako součást sexuální výchovy je v České republice pro školní edukaci v primární škole koncepčně i obsahově vymezena v kurikulárním dokumentu na státní úrovni, a to v oblasti výchovy ke zdraví. V čínském školství došlo v nedávném období k razantní změně, a to vlivem zavedení nového předmětu – sexuální výchovy. Sexuální výchova včetně problematiky puberty se začala povinně vyučovat na některých čínských základních školách převážně v Pekingu a Šanghaji a povinné kurzy se stejnou tematikou zavedly dokonce i některé z čínských univerzit. Sexuální výchova ve Španělsku sice není obsažena v národním kurikulu školního vzdělávání, ale v mnohých školách se stala integrální součástí školního kurikula. Implementace sexuální výchovy do školního kurikula je ryze v pravomoci jednotlivých škol. Švédsko bylo první zemí, ve které byla včleněna sexuální výchova do školního vzdělávání. Currently, sexuality education is comprehensive in character and spread throughout the entire educational programme in schools.

Optimální výsledky, které poukázaly na znalosti o pubertě u našich španělských respondentů (viz výše v grafu), dokládají významnost implementace a zejména důsledné realizace sexuální výchovy ve školním vzdělávání, a to bez ohledu na to, zda je či není obsažena v národním kurikulu školního vzdělávání.

Závěr

Sexuální výchova včetně problematiky puberty probíhá na třech úrovních (Rašková, 2008 aj.), na kterých se spolupodílí řada komponentů, rodina, škola, vnější okolí - svět kolem dítěte atd. Mezi zmíněné tři úrovně patří kognitivní, která představuje rovinu poučení (tj. rozumovou linii v podobě nejzákladnějších informací, znalostí, dovedností a návyků). Jednotlivé roviny včetně emocionální a vztahové s úrovní dovedností, návyků a chování se vzájemně propojují, nemohou existovat izolovaně, ani nelze žádnou vynechat. Citové vztahy dítěte tvoří základnu, na kterou navazují jeho vzory chování a pak jsou tyto modely chování pilířem pro získávání sexuálního poučení.

Děti mají získat potřebné znalosti o pubertě už před jejím nástupem, a to již v období prepuberty, kdy jsou žáky a žákyněmi primární školy. Všechny děti potřebují být včas a adekvátně připraveny na pubertu, a to na všechny změny, vztahy a souvislosti, které s touto etapou souvisejí. Komplexní sexuální výchova včetně problematiky o pubertě má mít těžiště v rodině, nelze však zaručit, že v ní žák bude získávat (pokud nebude tabuizována) subjektivně i společensky

žádoucí znalosti, postoje a chování z nejšířší oblasti sexuálního chování. Učitelé i jiní vzdělavatelé by měli být odborně i didakticky připraveni k edukaci o pubertě. Komunikovat o pubertě ve škole je profesionální nutností učitele primární školy (Štěřbová, Rašková, 2014). Především škola prostřednictvím učitele má za úkol vytvořit nejen znalosti o pubertě, ale též položit základy postojů a směřy pro rozhodování včetně prevence před rizikovými formami sexuálního chování. Školní či mimoškolní relevantní garance mimo jiné vyplývá z požadavku odbornosti, a to vzhledem ke specifickým pedagogicko-psychologickým zvláštnostem žáků a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad.

Literatura

Chráška M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing,

Hendl, J. (2006). *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.

International Planned Parenthood Federation. b. (n.d.)

Comprehensive sexuality education. Dostupné z:

<http://www.ippf.org/our-work/what-we-do/adolescents/education>

Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.

Provázková Stolinská, Dominika, Rašková, Miluše. *Cognitive and Informative Level of Knowledge about Puberty among Primary*

School Pupils in the Czech Republic and in China. Educating for change – The european conference on education. UK: Brighton, 2018. Indexováno ve Scopusu; open access

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line]
Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Rašková M. (2008). *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole.* Olomouc: VUP.

Rašková M. a Provázková Stolinská D. (2015). *Cognitive and informative level of knowledge about puberty of Czech elementary school students.* Bulgaria: SGEM.

Rašková M. a Provázková Stolinská D. (2015). *Puberty as the concept of pedagogical theory and practice.* Vienna: IAC-TLEI.

Rašková M. a Provázková Stolinská D. (2017). *Communication about puberty between children of middle school age and parents. 8th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership.* Portugal: WCLTA.

Rašková M. a Provázková Stolinská D. (2017). *Teacher-Student Communication about Puberty in Elementary School. Ireland International Conference on Education.* Dublin: IICE.

Rašková M. a Provázková Stolinská D. a Vavrdová A. (2015). *Educational premises of puberty at primary school*. Olomouc: ICLEL.

Rašková, Miluše a Dominika Provázková Stolinská. *Cognitive and informative level of knowledge about puberty among primary school pupils in the Czech Republic, China and Spain*. The International conference on Education and Educational Psychology. Athény: Řecko, 2018b.

Rašková, Miluše a Dominika Provázková Stolinská. *Knowledge about Puberty among Primary School Children in the Czech Republic. 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville: Španělsko, 2018a*.

Štěrbová D. a Rašková M. (2014). *The Specifics of Communication in Relation to Sexuality I: Helping Professions in Relation to Sexuality, Including Persons with Intellectual Disabilities*. Olomouc: Palacký University.

Vágnerová M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

WHO Regional Office for Europe and BZgA. (2010). Standards for Sexuality Education in Europe. Dostupné z: <http://www.bzga-whocc.de/?uid=20c71afcb419f260c6afd10b684768f5&id=home>.

Pohled učitelek mateřských škol ve městě Olomouc na zařazování dvouletých dětí do mateřských škol

Klára Vašinová, Alena Srbená

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

Úvod

V roce 2017 vznikl návrh, aby byly dvouleté děti povinně přijímány do mateřské školy. Po dlouhých debatách se tato povinnost převedla pouze jen jako možnost, a to zejména právě kvůli veliké nevoli učitelek mateřských škol (v práci se přikláníme k termínu „učitel v ženském rodě - „učitelka“, a to zejména kvůli tomu, že ženské pohlaví je v této profesi markantněji zastoupeno). (<https://www.pedagogicka-komora.cz/2018/03/dvoulete-deti-v-ms-od-roku-2020.html>)

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak vnímají vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách učitelky. Vzhledem k tomu, že působiště naší práce je v Olomouci, rozhodli jsme se o provedení šetření právě v tomto městě.

Článek bychom mohli rozdělit na dvě části. V první části shrneme teoretické poznatky k tématu a najdeme zde následující kapitoly: předškolní vzdělání a mateřská škola, charakteristika dvouletého dítěte, péče o dvouleté děti ve vybraných evropských zemích, péče

o dvouleté děti u nás a názory odborníků k zařazení dvouletých dětí do mateřské školy. Druhá část popisuje samotné výzkumné šetření. Dělí se na: představení výzkumného šetření, deskriptivní statistiku výzkumného šetření, ověřování hypotéz a celkové shrnutí šetření.

1 Předškolní vzdělávání a mateřská škola

Předškolní vzdělávání bylo anebo i stále je začátkem vzdělávací cesty pro mnohé z nás. Její zastoupení najdeme v zemích po celém světě. V mezinárodní klasifikaci ISCED (International Standard Classification of Education) má předškolní vzdělávání úroveň 0. Slouží především k uvedení dětí do prostředí školního typu a plynulé návaznosti na úroveň ISCED1 (primární vzdělávání).

(<https://www.czso.cz/documents/10180/20536112/022608v02.pdf/135292f8-6f21-48a9-a1c3-7ce84ac8601d?version=1.0>). U nás předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je organizováno a řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Jejím cílem je především osvojit si základy klíčových kompetencí, které jsou předpokladem pro celoživotní vzdělávání. Organizuje se pro děti zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. (RVP PV, 2018, s.6). Základním dokumentem pro práci je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Dokument je pravidelně aktualizován a upravován vzhledem ke změnám podmínek a legislativy (RVP PV, 2018, s. 2). Program vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionalizované předškolní vzdělávání. Zároveň stanovuje elementární vzdělanostní základ, který

dále navazuje na základní vzdělávání. (Svobodová, 2010, s. 18). Předškolní vzdělávání jako pomyslný most k základnímu vzdělávání se snaží dítěti předat nejrůznější vědomosti pomocí určité strategie. Proto je současné předškolní kurikulum koncipované na základech osobnostně orientované výchovy, jejíž pozornost je orientována na dítě v souladu s jeho zájmy a potřebami. Pedagogický proces je postavený na základech demokracie, sociálně-komunikační strategii a principu individualizace ve skupině. Jako hlavní znaky osobnostně orientovaného modelu předškolní výchovy bychom označili: vztah k dítěti, vztah k rodině, vztah k počátečnímu vzdělávání, hru a učení, tvořivost a samostatnost, individualizaci, alternativnost (Opravilová, 2001 in Šmelová, s. 7-8, 2014). Úkolem předškolním vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni zajistit prostředí dostatečně bohaté na množství mnohostranných podnětů tak, aby se v něm dítě mohlo plně rozvíjet a učit (Svobodová, 2010, s.18). Hlavní institucí, kde se předškolní uskutečňuje je mateřská škola. Mateřské školy se řídí zákonem 561/2004 (Školský zákon). Část o předškolním vzdělávání upravuje vyhláška 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. (Školský zákon, 2004, ve znění pozdějších předpisů; vyhláška 151/2018, ve znění pozdějších předpisů). Mateřská škola má možnost zřizovat třídy heterogenní nebo homogenní. Každé rozdělení má svá specifika. V současné době však není možná kromě vázané živnosti zřizovat samostatné třídy pro děti mladší tří let. Většina mateřských škol nemá vytvořeny podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let, a přesto tyto děti v mateřských školách jsou (Kotátková, 2014, s.212-214; Splavcová, Kropáčová,

2016, s.20). Každá učitelka mateřské školy by měla znát děti také z hlediska vývoje. Ten si u dvouletého dítěte popíšeme v následující kapitole.

2 Dvouleté dítě - charakteristika

Ačkoliv jsou dvouleté děti hojně přijímány do mateřských škol, tak z vývojového hlediska se jedná stále ještě o batolata (1-3 roky). Platí pro ně tedy zcela jiná specifika, než pro děti předškolního věku (3-6 let) (Mertin, 2011, s.125). V období batolete probíhá výrazný motorický rozvoj, který je spojován se samostatnou chůzí a také cílenou manipulací. Dítě si osvojuje mateřský jazyk, rozšiřuje sociální vztahy. Uvědomuje si vlastní Já a sebe samotného (Šulová, 2010, s.58). Motorika se zdokonaluje prostřednictvím postupného dozrávání mozku. Jakmile je správně spojené centrum s periferií, tak teprve se děti mohou učit udržet tělesnou čistotu, chodit, kreslit, stříhat a vykonávat další úkony. Jakýmsi „motorem“ pokroku v této oblasti je zrání nervového systému, dostatek příležitostí a radost z úspěchu. (Mertin, 2011, s. 126). Také oční pohyby a pohyby rukou jsou koordinovanější. Dítě tak dokáže dlouhé chvíle na něco velmi upřeně zírat. Zajímají ho věci běžného dne, které upoutávají jeho pozornost a dítě se jim snaží přijít na kloub (Allen, Marotz, 2008, s. 90). Pohybové dovednosti mají zejména v dětství velký význam na vývoj psychiky, pro utváření sebevědomí a také pro začlenění do skupiny vrstevníků (Mertin, 2011, s. 126), proto se dítě zapojuje rádo do různých pohybových aktivit, a to zejména těch, které jsou spojené s hudbou. Co se týče řeči, tak dvouleté dítě je nesmírně

komunikativní, tím pádem se poměrně rychle rozvíjí také jeho slovní zásoba. Z hlediska vývoje se jedná o významné období, jelikož dochází k osvojování syntaxe (Splavcová, Kropáčová, s. 49, 2016). Věty jsou prozatím velmi krátké, většinou jen o třech slovech (Matějček, 2005, s. 114). Pro rozvoj řeči v tomto věku je nesmírně důležitý dobrý mluvní vzor, který umožňuje nápodobu. Každé dítě má však jiné dispozice, a tak každý potřebuje odlišný čas a různý počet příležitostí (Mertin, 2011, s.127). Myšlení je zprvu praktické a není závislé na řeči, později se s rozvojem řečových dovedností vyvíjí myšlení konkrétní – dítě i vytváří představy na základě předchozí zkušenosti. Představivost a fantazii dokáže využít v symbolické hře. Podle toho, jak ho hra baví, se odvíjí také jeho délka pozornosti. Obvykle je však velmi krátká. Typické je tak přebíhání od jedné činnosti k druhé nebo od hračky k hračce (Splavcová, Kropáčová, 2016, s. 50 – 51). Od 2. roku věku má dítě čím dál větší touhu prosadit si své. Je také silně egocentrické a začíná sebe označovat jako „já“ (Kořátková, 2014, s. 34). Navenek se projevuje v podobně záchvatů, kdy si dítě sedne na zem a křičí a kope nohama, je divoké a poměrně nezvladatelné. Můžeme pozorovat ale i jinou podobu, kdy dítě uraženě trucuje, mračí se, natahuje ruku, že něco uhodí, anebo to opravdu udělá. Tyto projevy označujeme jako období vzoru a většinou netrvají déle než do tří let (Matějček, 2017, s. 127). Prekopová (Prekopová in Kořátková, 2014, s. 36) toto dítě nazývá „malým tyranem“.

Výše uvedené poznatky o dvouletých dětech ukazují jejich odlišnost oproti dětem tříletým a starším. Tyto děti jsou opravdu ještě batolata,

jejichž potřeby jsou odlišné od starších dětí. Jsou však mateřské školy schopné všechny tyto záležitosti respektovat? Péče o dvouleté děti je ve vybraných zemích Evropy již běžnou věcí. Podmínky jsou však v těchto zařízeních mnohdy velmi odlišné, oproti těm našim.

3 Péče o dvouleté děti ve vybraných evropských zemích

Následující tabulka zobrazuje evropské země a jejich systém péče o dvouleté děti

Tabulka 1: Evropské země a jejich vztah k dvouletým dětem

ZEMĚ	ZAŘÍZENÍ PEČUJÍCÍ O DÍTĚ VE VĚKU 2 ROKY	GARANCE MÍSTA V ZAŘÍZENÍ PÉČE OD:	POČET DVOULETÝCH DĚTÍ NA 1 OSOBU
Dánsko	jesle	26 týdnů	3-4
Estonsko	jesle	1,5 roku	7
Finsko	-	10 měsíců	4
Francie	jesle, MŠ	3 roky	4
Litva	mateřská škola	1 rok	15 (+asistent)
Lotyšsko	mateřská škola	1,5 roku	není uveden

Lucembursko	střediska péče o dítě	není definován	8
Maďarsko	jesle	3 roky	5-6
Nizozemí	herní skupiny, jesle	5 let	6
Norsko	mateřská škola	1 rok	3-4
Polsko	jesle, dětské kluby	3 roky	8
Portugalsko	jesle	není definován	18 (+asistent)
Rakousko	jesle	není definován	10-15 (+asistent)
Rumunsko	mateřské školy, jesle	není definován	15
Řecko	střediska péče o dítě	4 roky	25 (+lékař + asistent)
Slovensko	jesle, mateřské školy	není definován	12-15
Slovinsko	mateřské školy, jesle	11 měsíců	6
Švédsko	mateřská škola	1 rok	neexistuje žádné nařízení

Zdroj:https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en

Z uvedené tabulky můžeme vyčíst, že jsou poměrně velké rozdíly v péči o dvouleté děti v evropských zemích. Péče o dvouleté děti probíhá většinou zejména v zařízení typu jeslí. Z převážné míry jsou dvouleté děti v homogenních skupinách maximálně s dětmi do 3 let věku. Mnohé zahraniční země poskytují garanci místa dvouletému, ale i mladšímu dítěti v zařízení. Děje se tomu především z toho důvodu, aby ekonomika rostla a rodiče tak chodili co nejdříve do práce. Musíme však zdůraznit, že skupiny, ve kterých se pečuje o dvouleté děti v zahraničí, jsou mnohem menší vzhledem k počtu na 1 pečující osobu než u nás v republice. V následující kapitole popíšeme jak probíhá péče o dvouleté děti u nás – upřesníme si tedy dané rozdíly naší země oproti vybraných územím Evropy.

4 Péče o dvouleté děti u nás

Současný RVP PV stanovuje, že se „předškolní vzdělávání organizuje pro děti zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.“ (RVP PV, 2018, s.6) Ředitelé mateřských škol však nemají povinnost přijímat dvouleté děti do mateřské školy. Stalo se tak 19. července 2018, kdy byla zrušena novela zákona o povinnosti přijímat všechny dvouleté děti do mateřské školy. (<https://www.pedagogicka-komora.cz/2018/07/pedagogicka-komora-slavi-dalsi-uspech-v.html>). I přes to však můžeme bohužel říct, že mnohdy jsou do mateřských

škol přijímány dokonce děti mladší tří let. Tuto informaci zveřejnily na online setkání Metodického portálu RVP s názvem Podmínky a realizace pro vzdělávání dvouletých dětí autorky, které se věnují problematice vzdělávání dvouletých dětí Mgr. Hana Splavcová s Bc. Janou Smolkovou. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15974>

Děti raného věku v mateřských školách					
školní rok	celkový počet dětí v MŠ	celkový počet dětí mladších tří let	tříleté do konce kalendářního roku	tříleté do konce školního roku	děti mladší dvou let
2014/2016	367603	37898	23199	13962	737
2015/2016	367361	42321	25276	16113	932
2016/2017	362653	44729	25269	18510	950
2017/2018	362756	45471	25388	19325	758
2018/2019	363776	45377	25312	19412	650

Obrázek 1: Děti raného věku v mateřských školách

Počty dvouletých dětí v mateřských školách jsou zarážející. O to více jsou to počty dětí, které nedosáhly ani věku dvou let a jsou již přijaté k předškolnímu vzdělávání. Hodnoty však klesají, tak je zde jistá možnost predikce, že tato čísla budou klesat i nadále.

Možnosti institucionální péče o dvouleté děti u nás bychom mohli rozdělit od tří velkých skupin:

- Institucionální vzdělávání podle školského zákona – mateřská škola
- Nedotovaná institucionální profesionální péče na principu vázané živnosti – soukromé jesle
- Částečně dotovaná institucionální péče – firemní zařízení péče o děti (Splavcová, Kropáčová, 2016, s. 17)

Mateřské školy se při umisťování dvouletých dětí mohou řídit Informačním materiálem ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole. Dále o podmínkách dvouletých dětí v mateřské škole mluví také RVP PV. Dokument byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a jeho cílem je zpřehlednit informace, které se týkají předškolního vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let a poukázat tak na dílčí odlišnosti, které se pojí se vzděláváním takto malých dětí ve srovnání s dětmi 3 až 6 (7) letými. Zároveň mají školám dopomoci k nastavení vhodných podmínek pro tyto děti. (Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole, 2017, s. 1)

Významnou roli v adaptaci dvouletého dítěte na prostředí mateřské školy a dlouhodobou spokojenost v ní hraje uspokojování potřeb. (Splavcová, Kropáčová, 2016, s. 43) Langmeier s Matějčkem definují základní vývojové potřeby. Těmi jsou: potřeba podnětného prostředí, potřeba různorodosti podnětů, potřeba životní jistoty, stálosti, řádu

a smyslu v podnětech a požadavcích, potřeba pozitivní identity, potřeba životní perspektivy. (Mertin, 2011, s.30)

Co si o umístování dvouletých dětí do mateřských škol myslí odborníci, jsme shrnuli v následující kapitole.

5 Názory odborníků k zařazení dvouletých dětí do mateřské školy

Pro začátek můžeme uvést, že názory jsou poměrně různé. Kuchařová uvádí, že pro dítě mladší tří let je určitě dobré jít do mateřské školy, ovšem pokud by se jednalo o jednotřídní mateřskou školu, tak by se obávala o kvalitu výchovně vzdělávacího procesu pro starší děti. (Kuchařová, 2009, s.87) Nejlepším by byl dle ní obecný požadavek individuálního přístupu – děti mladší tří let potřebují péči, která se podobá více rodinnému prostředí, zatímco starším dětem se lépe daří v kolektivu. (Kuchařová, 2009, s. 34) V knize Péče o nejmenší – boření mýtů uvádí Hašková a Saxonberg (2012, s. 94), že pravidelná docházka dítěte mladšího tří let do jeslí nebo podobného zařízení může mít na dítě pozitivní dopad. Vše ovšem záleží na kvalitě poskytované péče, to jak v domácím, tak i v institucionálním prostředí. O nutném individuální přístupu mluví také Šulová (2010, s. 168). Dle ní je batolecí období dobou rozvoje dítěte ve všech oblastech. Všechny ovšem vyžadují onu již výše zmiňovanou individuální péči. Zdůrazňuje také velkou úlohu rodiny především při osvojování si mateřského jazyka. Pro Mertina (2011, s. 135-154) jsou

zase celotýdenní jesle či mateřská škola ve dvou letech stejným extrémem, jako domácí výchova v plném rozsahu a výlučně s rodiči. Doporučuje na dopoledne nebo odpoledne společenství matek. Mezi dětmi jsou také velké rozdíly, a tak ani pro některé není ve třech letech vhodná kolektivní výchova. Velkým odpůrcem je Erickson. Dle něj se právě v prvních měsících a letech života vyvíjí přirozená důvěra dítěte k okolí. Pokud je však tato vývojová fáze traumaticky narušena, může to vést k nedostatečné důvěře s dlouhotrvajícími negativními důsledky pro duševní zdraví osoby, a o především k depresivní rozladěnosti. (Niesel, Griebel, 2005, s. 15) Jak jsme se mohli přesvědčit, názory odborníků jsou opravdu velmi různé. Jedna věc je ovšem téměř pro všechny stejná – pojem individuální přístup. Každé dítě tedy má jiné potřeby a v jiný čas je připraveno na stejnou věc. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, že docházka dvouletého dítěte do mateřské školy je pro něj nevhodná. Co si však o celé věci myslí jedni ze samotných aktérů předškolního vzdělávání – učitelky? Chtěli jsme znát jejich názor na danou problematiku, a proto jsme provedli za účelem zjištění jejich názoru na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol výzkum, který probíhal formou dotazníkového šetření. V následujících kapitolách se budeme výzkumu věnovat blíže.

6 Představení výzkumného šetření

Nejprve jsme si stanovili výzkumný problém: Je z pohledu učitelek vyhovující vzdělávání dvouletých dětí v současné mateřské škole?

Následně jsme si stanovili hlavní cíl výzkumného šetření: Zjistit, jak učitelky vnímají vzdělávání dvouletých dětí v současné mateřské škole?

Z hlavního cíle jsme odvodili dílčí cíle výzkumného šetření:

- Zjistit pojetí učitelek, vzhledem k zařazování dvouletých dětí do mateřské školy, které již s dvouletými dětmi pracovaly, a těch které doposud s dvouletými dětmi nepracovaly.

Pro potřebu výzkumu chápeme pojem pojetí jako: *komplex pedagogických názorů, vztahů k dané problematice a argumentů, které je zdůvodňují*. Při definici pojetí zařazování dvouletých dětí do MŠ vycházíme z definice Mareše (2013, s. 455)

- Zjistit pojetí učitelek vzhledem k zařazování dvouletých dětí do mateřské školy v souvislosti s délkou jejich pedagogické praxe v oboru.
- Zjistit pojetí učitelek, vzhledem k zařazování dvouletých dětí do mateřské školy, v souvislosti s výší jejich dosaženého vzdělání.
- Zjistit, jaká pozitiva a negativa se pojí se zařazováním dvouletých dětí do mateřské školy.

Dále jsme si stanovili výzkumné otázky:

- Liší se názory učitelek na problematiku zařazování dvouletých dětí do mateřské školy v souvislosti s tím, zda již pracovaly v mateřské škole s dvouletými dětmi či nikoliv?

- Má vliv délka praxe v oboru na názor učitelek na zařazování dvouletých dětí do mateřské školy?
- Má vliv výše dosaženého vzdělání na názor učitelek na zařazování dvouletých dětí do mateřské školy?
- Jaká pozitiva a negativa jsou spojená se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol?

Pokračovali jsme se vyvozování hypotéz:

H1: Tvrzení o vhodnosti zařazení dvouletých dětí do současné mateřské školy bude častější u učitelek, které již s dvouletými dětmi pracovaly, oproti těm, které ještě s dvouletými dětmi nepracovaly.

H2: Zařazování dvouletých dětí do mateřské školy je vnímáno rozdílně u učitelů s rozdílnou délkou praxe.

H3: Zařazování dvouletých dětí je vnímáno rozdílně u učitelů s odlišným stupněm vzdělání.

Na začátku výzkumného šetření jsme provedli pilotáž u vybraných učitelek mateřských škol. Probíhala prostřednictvím nestrukturovaného rozhovoru. Shromážděná data následně posloužily pro sestavení dotazníku pro výzkumné šetření.

Výzkumný soubor tvořily mateřské školy z města Olomouc, a to celkem 271 učitelek mateřských škol. Zvolili jsme vyčerpávající (exhaustivní) výběr. Na základě souhlasu ředitelů škol byly dotazníky

předloženy respondentům v tištěné formě. Dotazník vyplnilo celkem 165 respondentů.

Tabulka 2: specifikace výzkumného souboru

	Absolutní četnost	Relativní četnost v %
Oslovený výzkumný soubor	271	100 %
Návratnost	165	60,8 %

Oslovený výzkumný soubor činil 271 respondentů, což odpovídá 100 %. Návratnost byla 165 respondentů, a to je 60,8 %.

Metodu pro shromažďování dat jsme zvolili kvantitativně orientovanou. Nástrojem pedagogického výzkumu byl zvolen dotazník. Dotazníkové položky jsme vybírali podle metodologických kritérií, které vyplývají ze zásad tvorby pedagogického výzkumu. V dotazníku je možné nalézt otázky otevřené, uzavřené a jednu otázku škálovací. V dotazníku bylo celkem 6 otázek, které jsme volili v návaznosti na naše určené cíle, problémy a hypotézy šetření. Data byla následně zpracována pomocí programu Excel. Vyhodnocení hypotéz jsme řešili přepočtem dat a jejich následnou validitu jsme ověřovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

7 Deskriptivní statistika výzkumného šetření

V následující podkapitole se zaměříme na popis dat, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření. K popisu nám slouží deskriptivní statistika.

Výsledky dat získaných z dotazníkového šetření jsme vyjádřili pomocí tabulkových úseků s jednotlivými četnostmi interpretovaných dat.

Otázka č. 1

Uveďte délku praxe v oboru:

Tabulka 3: otázka č. 1

Otázka č. 1	Pozorovaná četnost	%
do 5 let	59	35,76 %
do 15 let	52	31,52 %
nad 15 let	54	32,73 %
Celkem respondentů	165	

Na základě otázky jsme chtěli zjistit délku praxe v oboru jednotlivých respondentů. Můžeme pozorovat, že v poměr jednotlivých hodnot je poměrně rovnoměrný, což nám pomáhá k přesnějšímu vyhodnocení dat.

Otázka č. 2*Uveďte nejvýše dosažené vzdělání:*

Otázka č. 2	Pozorovaná četnost	%
střední pedagogická škola	75	45,45 %
vyšší odborná škola	9	5,45 %
vysoká škola	81	49,09 %
Celkem respondentů	165	

Tabulka 4: otázka č. 2

Otázka číslo 2 zjišťuje výši dosaženého vzdělání respondentů. Vzorek vyšších odborných škol je poměrně zanedbatelný, ale vzhledem ke svým specifickým od vysokoškolského nebo středoškolského vzdělání, jsme jej chtěli odlišit. Z uvedeného můžeme konstatovat, že ačkoliv momentálně na profesi učitelky mateřské školy stačí pouze středoškolské vzdělání, ve městě Olomouc převažuje vysokoškolské vzdělání nad středoškolským.

Myslíte si, že je vhodné dvouleté děti zařazovat do současné mateřské školy?

Tabulka 5: otázka č. 3

Otázka č. 3	Pozorovaná četnost	%
ano	14	8 %
ne	151	92 %
Celkem respondentů	165	

Na základě otázky číslo tři jsme chtěli zjistit postoj respondentů k zařazování dvouletých dětí do současné mateřské školy. Z uvedeného grafu jasně vyplývá, že učitelky mateřských škol se staví záporně k zařazování dvouletých dětí do současné mateřské školy.

Otázka č. 4***Pracovali jste již někdy s dvouletými dětmi v mateřské škole?***

Tabulka 6: otázka č. 4

Otázka č. 4	Pozorovaná četnost	%
ano	130	79 %
ne	35	21 %
Celkem respondentů	165	

Čtvrtá otázka zjišťuje, zdali mají respondenti zkušenosti dvouletými dětmi. Na základě vyhodnocení jsme určili, že 130 respondentů z celých 165 má již nějakou zkušenost práce s dvouletými dětmi v mateřské škole. Z toho vyplývá, že jsou dvouleté děti i přes nespokojenost učitelek zařazovány do mateřské školy.

Otázka č. 5

Uveďte závažnost jevu, který se pojí se zařazováním dvouletých dětí do současné mateřské školy (1- nejméně závažné, 3 – nejvíce závažné)

Tabulka 7: otázka č. 5

Otázka č. 5	Označení 1 - nejméně závažné		Označení 2 - středně závažné		Označení 3 - nejvíce závažné		Celkem resp.
	Pozorovaná četnost	%	Pozorovaná četnost	%	Pozorovaná četnost	%	
Příliš velká naplněnost třídy	7	4%	28	18%	122	78%	157
Nedostatek pedagogických pracovníků vzhledem k naplněnosti třídy	17	11%	24	16%	112	73%	153
Věkově heterogenní třídy (velký věkový rozdíl mezi dětmi)	41	27%	34	23%	76	50%	151
Neodpovídající kvalifikace učitelek	84	58%	44	31%	16	11%	144
Komunikační bariéra dvouletých dětí	37	24%	59	38%	61	39%	157
Způsob hry dvouletých dětí	47	31%	42	27%	64	42%	153
Potřeba dvouletých dětí vázat se na jednu pečující osobu	21	13%	40	25%	96	61%	157

Otázku číslo 5 jsme zaměřili na negativa, která se pojí se zařazováním dvouletých dětí do mateřské školy. Jednotlivé položky jsme zařadili na základě pilotáže, ve které nám respondenti uváděli negativa, která jsou spojena s dvouletými dětmi v mateřské škole. Pro otázku jsme zvolili použití Likertovy škály. Úkolem respondentů bylo označit u jednotlivých negativ míru závažnosti, přičemž číslo 1 označovalo nízkou závažnost, 2 střední, 3 nejvíce závažné. Červenou barvou jsou označeny nejvyšší četnosti závažnosti.

Jako největší míru závažnosti označila většina respondentů všechny možnosti kromě „Neodpovídající kvalifikace učitelé“.

Otázka č. 6

Se kterými pozitivy, které se pojí se zařazováním dvouletých dětí do mateřské školy, se ztotožňujete?

Tabulka 7: otázka č. 6

Otázka č. 6	Pozorovaná četnost	%
Matky mohou jít dříve do zaměstnání a o jejich děti je postaráno	15	10 %
Pro ředitelky je to možnost, jak naplnit třídy, pokud se jim přihlásilo málo dětí starších 3 let	38	26 %
Žádná pozitivita se s zařazováním dvouletých dětí do mateřské školy nepojí	91	63 %
Celkem respondentů	144	

Otázka číslo 6 byla zaměřená na pozitiva, která se týkají zařazení dvouletých dětí do mateřských škol. Respondenti měli označit ty odpovědi, se kterými se ztotožňují. Uvedené položky jsme získali z pilotáže a použili pro sestavení otázky.

Z dat vyplývá, že nejvyšší četnosti měla položka, že se *Žádná pozitiva se zařazováním dvouletých dětí do mateřské školy nepojí*. Tato odpověď byla také naším nejčastějším předpokladem. U ostatních odpovědí bylo procentuální vyjádření pouhých 26 % a 10 %, což jasně svědčí o jednoznačně většinovém názoru respondentů při počtu 144.

8. Ověřování hypotéz

Ověřování hypotézy č. 1

H1: Tvrzení o vhodnosti zařazení dvouletých dětí do současné mateřské školy bude častější u učitelek, které již s dvouletými dětmi pracovaly, oproti těm, které ještě s dvouletými dětmi nepracovaly.

H0: Tvrzení o vhodnosti zařazení dvouletých dětí do současné mateřské školy bude stejné u učitelek, které již s dvouletými dětmi pracovaly i u učitelek, které ještě s dvouletými dětmi nepracovaly.

Hypotéza č. 1 má základ v otázkách 3 – názor na zařazování dvouletých dětí do současné mateřské školy, a 4 – zkušenosti s prací s dvouletými dětmi v mateřské škole.

Účelem je ověřit (vyvrátit), že zkušenosti práce s dvouletými dětmi ovlivní pozitivně jejich přijímání do mateřské školy.

Tabulka 8: Kontingenční tabulka H1

Názor na zařazování dvouletých dětí do mateřské školy				
Zkušenost práce s dvouletými dětmi v mateřské škole		ne	ano	Σ
	ne	33 (32)	2 (3)	35
	ano	118 (119)	12 (11)	130
	Σ	151	14	165

Tabulka 9: výpočet χ^2 pro H1

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
33	32	1	1	0,03
2	3	-1	1	0,33
118	119	-1	1	0,008
12	14	-2	4	0,29
				$\Sigma 0,658$

Výpočet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku:

$$F = (2 - 1) * (2 - 1) = 1$$

Kritická hladina chí–kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 s jedním stupněm volnosti je $\chi^2(0,05) = 3,841$

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria hypotézy je $\chi^2 = 0,658$. Je nižší, než kritická hodnota $\chi^2_{(0,005)} = 3,841$, byl prokázán značný statistický rozdíl. Přijímáme proto nulovou hypotézu. Tvrzení o vhodnosti zařazení dvouletých dětí do současné mateřské školy bude tedy stejné u učitelek, které již s dvouletými dětmi pracovaly, i u učitelek, které ještě s dvouletými dětmi nepracovaly.

Z uvedeného tedy vyplývá, že praxe s dvouletými dětmi v mateřské škole nemění názor na jejich zařazení, který je v převážně většině negativní.

Ověřování hypotézy č. 2

H2: Zařazování dvouletých dětí do mateřské školy je vnímáno rozdílně u učitelů s rozdílnou délkou praxe.

H0: Zařazování dvouletých dětí do mateřské školy je vnímáno stejně u učitelů s rozdílnou délkou praxe.

Hypotéza č. 2 má základ v otázkách 1 – délka praxe v oboru, a 3 – názor na zařazování dvouletých dětí do současné mateřské školy.

Účelem bylo ověřit (vyvrátit), že délka praxe v oboru může ovlivnit názor na zařazení dvouletých dětí do mateřské školy.

Tabulka 10: kontingenční tabulka pro H2

Názor na zařazování dvouletých dětí do mateřské školy				
Délka praxe v oboru		ne	ano	Σ
	Do 15 let	48 (47,59)	4 (4,41)	52
	Do 5 let	53 (53,99)	6 (5)	59
	Nad 15 let	50 (49,42)	4 (4,58)	54
	Σ	151	14	165

Tabulka 11: výpočet χ^2 pro H2

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
48	47,59	0,41	0,17	-0,003
4	4,41	-0,41	0,17	0,04
53	53,99	-0,99	0,98	0,02
6	5	1	1	-4
50	49,42	0,58	0,34	-0,006
4	4,58	-0,48	0,23	0,05
				$\Sigma -3,899$

Výpočet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku:

$$F = (3 - 1) * (2 - 1) =$$

Kritická hladina chí–kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 se dvěma stupni volnosti je $\chi^2_{(0,05)} = 5,991$

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria hypotézy je $\chi^2 = 3,899$. Je nižší, než kritická hodnota $\chi^2_{(0,005)} = 5,991$, byl prokázán značný statistický rozdíl. Přijímáme proto nulovou hypotézu. Zařazování dvouletých dětí je vnímáno stejně u učitelů s rozdílnou délkou praxe.

Z uvedeného tedy vyplývá, že délka praxe nemá vliv na názor ohledně zařazování dvouletých dětí do mateřské školy. Ten je v převážné většině negativní.

Ověřování hypotézy č. 3

H3: zařazování dvouletých dětí do mateřské školy je vnímáno rozdílně u učitelek s odlišným stupněm vzdělání.

H0: zařazování dvouletých dětí do mateřské školy je vnímáno stejně u učitelek s odlišným stupněm vzdělání.

Hypotéza č. 3 má základ v otázkách 2 – výše dosaženého vzdělání, a 4 – názor na zařazování dvouletých dětí do současné mateřské školy.

Účelem je ověřit (vyvrátit), zda výše dosaženého vzdělání může ovlivnit názor na zařazování dvouletých dětí do mateřské školy.

Tabulka 12: kontingenční tabulka pro H3

Názor na zařazování dvouletých dětí do mateřské školy				
Výše dosaženého vzdělání		ne	ano	Σ
	Sřední pedagogická škola	69 (68,64)	6 (6,36)	75
	Vysoká škola	74 (74,13)	7 (6,87)	81
	Vyšší odborná škola	8 (8,24)	1 (0,76)	9
	Σ	151	14	165

Tabulka 13: výpočet χ^2 pro H3

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
69	68,64	0,36	0,13	-0,001
6	6,36	-0,36	0,13	0,02
74	74,13	-0,13	0,01	0,0004
7	6,87	0,13	0,01	0,002
8	8,24	-0,24	0,06	0,006
1	0,76	0,24	0,06	0,07
				$\Sigma 0,09$

Výpočet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku:

$$F = (3 - 1) * (2 - 1) = 2$$

Kritická hladina χ^2 -kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 se dvěma stupni volnosti je $\chi^2_{(0,05)} = 5,991$

Vypočítaná hodnota testovaného kritéria hypotézy je $\chi^2 = 0,09$. Je nižší, než kritická hodnota $\chi^2_{(0,005)} = 5,991$, byl prokázán značný statistický rozdíl. Přijímáme proto nulovou hypotézu. Zařazování dvouletých dětí do mateřských škol je vnímáno stejně u učitelů s odlišným stupněm vzdělání.

Z uvedeného tedy vyplývá, že výše dosaženého vzdělání nemá vliv na názor ohledně zařazování dvouletých dětí do mateřské školy. Ten je v převážné většině negativní.

9 Diskuse a shrnutí výzkumu

Zařazování dvouletých dětí do mateřské školy je v dnešní době stále velmi diskutované téma. Již výše zmíněná změna zákona o povinnosti přijímat dvouleté děti do mateřské školy rozbouřila ve společnosti rozporuplné názory. S nevolí jsme se setkávali zejména ze strany učitelek mateřských škol, ale také odborníků na výchovu a vzdělávání dětí. Byla proto uskutečněna celá řada kroků proto, aby i nadále platilo, že se: *„předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.“* (RVP PV, 2018, s. 6). Situace byla natolik vyhrocena, že známý český pedagog Ph.Dr. Marek Herman se speciálním pedagogem Mgr. Jiřím Haldou poslali tehdejší ministryni školství Mgr. Kateřině Valachové, Ph.D., dopis, ve kterém argumentovali, že dvouleté děti do mateřské školy rozhodně nepatří. K dopisu byla přidána i petice, kterou podepsalo přes 14 300 signatářů. (<https://www.pedagogickakomora.cz/2018/03/dvoulete-deti-v-ms-od-roku-2020.html>).

Nakonec bylo po několika jednáních povinné přijímání dvouletých dětí do mateřských škol zrušeno. Hlavním cílem našeho výzkumu bylo proto zjistit, jak učitelky vnímají vzdělávání dvouletých dětí v současné mateřské škole. Konkrétně jsme se dále zaměřili na to, zda se jejich názor na zařazení dvouletých dětí do mateřské školy liší v souvislosti s tím, zda s dvouletými dětmi již pracovaly či nikoliv,

jestli jejich názor ovlivní délka praxe v oboru nebo výše dosaženého vzdělání. Posledním dílčím cílem bylo zjistit pozitiva a negativa, která se s zařazením dvouletých dětí do mateřské školy pojí.

Shrnutím můžeme říci, že názor na zařazení dvouletých dětí do mateřské školy je negativní ve drtivé většině případů a není ovlivněn zkušenostmi, délkou praxe v oboru ani výší dosaženého vzdělání.

Jako největší problémy, které se pojí se zařazením dvouletých dětí do mateřských škol z výzkumu vyplynulo, že se jedná o příliš naplněné třídy a nedostatek pedagogických pracovníků vzhledem k naplněnosti tříd. Poměrně vysoké četnosti také měla odpověď „*Potřeba dvouletých dětí vázat se na jednu pečující osobu.*“ Právě na toto naléhá Halda s Hermanem v jejich dopise. Říkají, že právě v tomto věku je nejdůležitější bezpečná vazba mezi matkou a dítětem, která se utváří jen tím, že jsou spolu. Proto dvouleté dítě potřebuje zejména mámu. Jakékoliv dlouhodobé odtržení matky od dítěte tuto vazbu nenávratně poškodí. Následky předčasného umístění uvádějí jako agresi, neklid, poruchy chování, alergie, ekzémy a poruchy spánku. V tom nejhorším možném případě může dojít až k trvalému a nenávratnému poškození mozku – citové deprivace, se kterou se budou děti potýkat po celý zbytek života. (<https://e-petice.cz/petitions/pani-ministryne-dvoulete-deti-do-skolky-nepatri-.html>)

Ve výzkumu jsme dali prostor také pro vyjádření pozitiv, která se pojí se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol. 63 %

respondentů uvedlo, že žádná pozitiva v zařazení dvouletých dětí do mateřské školy rozhodně nevidí, 26 % uvedlo, že je to možnost pro ředitelky jak naplnit třídy, pokud se jim přihlásilo méně dětí starších 3 let a pouhých 10% respondentů označilo, že je to možnost pro matky, které tak mohou jít dříve do práce a o jejich děti je postaráno.

Naše výsledky jsou unikátní zejména v tom, že přináší data pouze z města Olomouc, mohli jsme se tak detailněji podívat na danou lokalitu

Závěr

Vědecký článek s názvem Pohled učitelek ve městě Olomouc na zařazování dvouletých dětí do mateřských škol se zabývá názory těchto učitelek vzhledem k dvouletým dětem v nich zařazených. Hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelky vnímají vzdělávání dvouletých dětí v současné mateřské škole. V první části článku se věnujeme zejména teoretickým poznatkům k danému tématu, následně se ve druhé části věnujeme samotnému výzkumu.

Přínos článku spatřujeme především v podpoření správnosti o zrušení povinného přijímání dvouletých dětí do mateřských škol, dále také v komplexním pohledu na pozitiva a negativa, které toto zařazování přináší.

Použitá literatura

ALLEN, K. Eileen a Lynn R MAROTZ. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

Český statistický úřad. ISCED 0 - Preprimární vzdělání [online]. [cit. 2019-01-09]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20536112/022608v02.pdf/135292f8-6f21-48a9-a1c3-7ce84ac8601d?version=1.0>

Digifolio.rvp. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15974> [online]. [cit. 2020-03-31]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=15974>

E-petice.cz: PANÍ MINISTRYNĚ DVOULETÉ DĚTI DO ŠKOLKY NEPATŘÍ ! [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://e-petice.cz/petitions/pani-ministryne-dvoulete-deti-do-skolky-nepatri-.html>

Eurydice. [online]. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/home_en

HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. Péče o nejmenší: boření mýtů. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON)

v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5.

Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole. MŠMT. Praha 2017.

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

KUCHAŘOVÁ, Věra. Péče o děti předškolního a raného školního věku. Praha: VÚPSV, 2009. ISBN 978-80-7416-041-7

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80262-0174-8.

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

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7

MERTIN, Václav. Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. Poprvé v mateřské škole. Praha: Portál, 2005. OECD [online]. [cit. 2018-10-14]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/els/soc/PF4-2-Quality-childcareearly>

Pedagogická komora: Dvouleté děti v MŠ od roku 2020 - nesouhlasná vyjádření [online]. [cit. 2019-03-30]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2018/03/dvoulete-deti-v-ms-od-roku-2020.html>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. MŠMT, Praha 2018.

Senátoři zrušili garanci míst pro dvouleté děti v mateřských školách [online]. 20.7.2018 [cit. 2019-03-24]. Dostupné z: <https://www.pedagogicka-komora.cz/2018/07/pedagogicka-komora-slavi-dalsi-uspech-v.html>

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

SVOBODOVÁ, Eva. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

Vyhláška 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Podpora inkluze v mateřských školách rozvojem prosociálního chování dětí předškolního věku

Dominika Provázková Stolinská

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

1 Inkluze v mateřských školách v České republice

České školství již několik desítek let prochází bouřlivým vývojem. Ten je ovlivněn politickými a společenskými změnami v zemi a trendy zahraniční politiky. Základním cílem dnešního pojetí vzdělávání je vytvořit rovné podmínky pro celoživotní učení, které může naši společnost proměnit v tzv. učící se společnost.

V rámci transformace české školy v průběhu téměř 30 let již proběhly 3 vlny změn:

1. proměna pojetí vzdělávání od encyklopedismu k rozvoji kompetencí nezbytných pro život (po roce 1989),
2. integrace, v rámci které docházelo k uzavírání speciálních škol a vytváření tzv. otevřených škol (v roce 2008 bylo integrováno 47,1 % všech zdravotně postižených dětí do běžných škol),

3. vytváření a podpora tzv. inkluzivních škol – aktuální trend ve vzdělávání v ČR (Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2016).

Tato třetí vlna proměny české školy reaguje na vize uváděné v dokumentu Strategie vzdělávací politiky do r. 2020 a legislativně ji upravuje novela Školského zákona v České republice (1. 9. 2016) se zaměřením na uplatňování inkluze v reálném prostředí škol.

V České republice je problematika inkluze zaměřena na možnosti vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což zahrnuje děti a žáky se zdravotním postižením, nadané a cizince. Projekt řešený na PdF UP se specifikuje na oblast zdravotního postižení.

Nástin situace je modelován v následujících dvou tabulkách, které prezentují četnosti dětí se zdravotním postižením vzdělávaných v běžných mateřských školách v okrese Olomouc.

Tab. č. 1: Počet žáků v základních školách v hlavním vzdělávacím proudu ve školním roce 2017/2018

(tj. žáci základních škol „běžných“, bez ZŠ samostatně zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími

šk. rok 2017/18	Mateřské školy v okrese Olomouc		
	počet dětí MŠ celkem	z toho se zdravotním postížením	% zdravotně postížených dětí
děti v MŠ běžných celkem	8 942	125	1,4
z celku v běžných třídách	8 904	87	1,0
z celku ve speciálních třídách	38	38	100,0

(Zdroj: G. Bělíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

Tab. č. 2: Děti v mateřských školách (běžných) podle druhu zdravotního postižení ve šk. roce 2017/18

	Mateřské školy v okrese Olomouc		
Děti MŠ (běžných) podle druhu zdravotního postižení	počet dětí individuálně integrovaných	počet dětí ve speciálních třídách	celkový počet dětí se zdravotním postižením
Mentálně	12	0	12
z toho středně těžce	5	0	5
z toho těžce	1	0	1
Sluchově	2	0	2
z toho těžce postižení	2	0	2
Zrakově	0	0	0
z toho těžce postižení	0	0	0
Se závažnými vadami řeči	6	36	42
z toho těžce postižení	0	0	0
Tělesně	3	0	3
z toho těžce postižení	1	0	1
S více vadami	5	2	7
z toho hluchoslepí	0	0	0
Autismus	24	0	24
Se závažnými vývojovými poruchami	35	0	35
CELKEM	87	38	125

(Zdroj: G. Bělíková, Krajský úřad Olomouckého kraje, odbor školství a mládeže)

2 Rozvoj sociálně emočních kompetencí jako prostředek podpory inkluze

Školu vnímáme jako velmi důležité prostředí pro realizaci sociálních situací. Předškolní děti bývají často vystaveny společenskému formování a komunikativním nárokům v každodenních činnostech s dospělými, které vyvolávají nejasnosti a nejistoty, které mohou být následně nevhodně reprodukovány v dětských aktivitách v podobě rutiny. Proto je důležité zapojení dospělého člověka do dětských životních světů (Corsaro, 1988). Interakce dospělého a dítěte je rysem kolegiální kultury. Kulturní rutina předškolních dětí má produktivní i reproduktivní kvality. Úlohou učitele je poskytnout dětem příležitost a prostředky pro sdílení chápání a uvědomění si místa ve skupině (Corsaro, Rizzo, 1988). Je tedy hlavním činitelem podpory sociálně emočních kompetencí dětí. V mateřských školách se jeví jako velmi podnětné realizovat tento rozvoj podporou internalizace (= utváření konceptu kamarádství). Kamarádství (a přátelství) je důležitá věc v životě člověka pro dospělého i pro dítě. Rodiče jsou nervózní, pokud dítě nemá kamarády, adolescenti jsou nešťastní, pokud nemají přátele a obecně lze říci, že lidé, kteří mají přátele, jsou v životě šťastnější (Hartup, Stevens, 1999).

V prostředí mateřské školy se objevují dva vzorce chování v rámci konceptu internalizace (Rizzo, Corsaro, 1988):

1. Sociální participace, kdy se děti jen zřídka zabývají osamělou hrou, a když se děti ocitnou o samotě, pokouší se

získat vstup do jedné z probíhajících epizodních her ostatních

2. Ochrana interaktivního prostoru, kdy se jedná o tendence dětí odolávat pokusům přístupu ostatních dětí (např. při hře)

Jak je patrné, v mateřské škole dochází k významným interakcím při internalizaci, které podporují proces socializace a následné personalizace. Významným pro-inkluzivním argumentem z oblasti vzdělávací politiky je fakt, že integrace podporuje sociální rozvoj všech dětí – jak integrovaných, tak intaktních, a to v reálném prostředí školy (Ekins, Grimes, 2009). Tento podnět podpořil naše snahy reflektovat učitelem řízený rozvoj pozitivních vztahů dětí v inkluzivním prostředí mateřské školy.

Pro tyto účely jsme se pokusili o implementaci speciálních postupů podporujících rozvoj sociálně emočních kompetencí dětí předškolního věku. Metodický postup byl v rámci projektových aktivit vytvořen psychologem, speciálními pedagogy a didaktiky pro předškolní vzdělávání tak, aby docházelo k podpoře prosociálního chování a internalizaci přímo v prostředí mateřské školy.

3 Specifika akčního výzkumu sledujícího efekty řízeného rozvoje sociálně emočních kompetencí u dětí předškolního věku

Celá implementace výše zmiňovaných speciálních postupů probíhala za realizace experimentu.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 30 běžných mateřských škol s integrovanými dětmi v regionu Olomouc – z nichž 15 mateřských

škol byl soubor experimentální a 15 mateřských škol kontrolní skupiny.

Realizace akčního výzkumu:

1.) Plán

15 učitelů mateřských škol se pokusilo o realizaci cílené a soustavné činnosti při rozvoji sociálně emočních kompetencí u dětí předškolního věku. Hlavním cílem bylo, aby se postupně snažili řešit problémy v mezilidských vztazích, a to vhodnými způsoby. Při řízených aktivitách byl kladen důraz právě na inkluzivní přístup v prostředí běžné třídy mateřské školy. Ta je vnímána jako prostor pro širokou škálu příležitostí pro socializaci a personalizaci.

2.) Specifika realizovaného experimentu

Experimentální skupina: Nejdůležitějším prvkem, ke kterému bylo nezbytné se vracet, bylo dodržování pravidel pro naslouchání – nasloucháme očima, ušima i tělem. Právě ona pravidla se ukázala jako velmi významná, protože dětem pomáhala pochopit, jaké chování je sociálně přijatelné.

Řízené aktivity probíhaly vždy formou komunikačního kruhu. Nejprve byla zvolena „slovní rozcvička“, která měla motivovat a naladit děti k práci, a poté následoval příběh a diskuse.

Co se týče vyprávění příběhu, pak se jedná o velmi přirozenou činnost, která je předškolními dětmi vyhledávána a pozitivně přijímána. Realizace diskuse je již více problematická – právě vzhledem k vývojovým specifikům předškolního věku. Z tohoto

důvodu bylo skutečně nezbytné dohlížet na důsledné dodržování pravidel.

Takto bylo realizováno 15 lekcí.

Kontrolní skupina: Nelze říci, že dalších 15 mateřských škol, které byly zahrnuty do kontrolní skupiny, nepodporují rozvoj emočních kompetencí! Jedná se však o školy, které cíleně plánovitě nezařadily do své vzdělávací nabídky specifické postupy uváděné výše.

3.) Reflexe

Prostřednictvím pedagogické diagnostiky byl pozorován rozvoj dětí v emoční oblasti. Pedagogická diagnostika byla realizována v každé mateřské škole a výsledky diskutovány s psychology, speciálními pedagogy a didaktiky pro předškolní vzdělávání, jež se podíleli na vytváření metodických postupů.

U expertní skupiny se ukázalo, že především téma rozpoznávání a regulace emocí je pro děti zajímavé a učitelky baví s těmito tématy pracovat. Ohlasy v těchto třídách byly velice pozitivní a projevilo se, že nejde o pouze formální zavádění nové metody, ale projevují o tuto oblast veliký zájem, tvořivě přidávají další způsoby rozvíjení sociálně emočních kompetencí a získávají pro to také rodiče. Při supervizích se objevil také osobní přínos pro učitelky – zamyšlení nad jejich emocemi, jejich vyjadřováním a regulací, což přineslo nové podněty i do jejich osobního vztahového života.

Výsledky dětí ukázaly, že v experimentální skupině mají děti širší povědomí o sociálních dovednostech v oblasti emocí druhých lidí, a to jim pomáhá zmenšovat projevy hněvu, než ve skupině kontrolní.

Závěr

Z výsledků realizovaného experimentu vyplynulo, že cílená podpora prosociálního chování v inkluzivním prostředí by měla být považována za nezbytnou pro úspěšnou socializaci a personalizaci jak dětí intaktních, tak integrovaných. Jestliže chceme prostředí mateřské školy vnímat jako přirozené pro tyto procesy, pak jejich cílený a řízený rozvoj bychom měli považovat za nezbytnou podmínku. Takto se uplatňování inkluzivního přístupu v mateřské škole jeví jako realizovatelné a vhodné.

Článek vznikl za podpory projektu „*Společenské aspekty inkluze v základním vzdělávání v kontextu mezinárodního výzkumu*“.

Literatura

Corsaro, W. A. (1988) Routines in the Peer Culture of American and Italian Nursery School Children. *Sociology of Education*. Vol. 61, No. 1.

Corsaro, W. A. and T. A. Rizzo. (1988) *Discussion and Friendship: Socialization Processes in the Peer Culture of Italian Nursery School Children*. *American Sociological Review*. Vol. 53, No. 6.

Ekins, A. a P. Grimes. *Inclusion : Developing an Effective Whole School Approach*. New York, 2009. ISBN-13: 978-0-33-5236046.

Hartup, W. W. and N. Stevens. (1999) *Friendships and Adaptation Across the Life Span*. American Psychological Society. Blackwell Publishers, Vol. 8, Numb. 3.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. Praha. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf>.

MŠMT. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*.

Provázková Stolinská, Dominika, Rašková, Miluše a Eva Šmelová. Communication Competencies of the Child before Starting Compulsory Education as a Factor Affecting the Readiness for School. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Ltd.:2016, p. 240–246. ISSN 1877-0428. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.10.211.

Rizzo, T. A. and W. A. Corsaro. (1988) Toward a Better Understanding of Vygotsky's Process of Internalization: Its Role in the development of the Concept of Friendship. *Developmental Review* 8. 0273-2297/88.

**Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II:
Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob
s mentálním postižením - z empirického výzkumu**

Michaela Bartošová (rec.)

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

ŠTĚRBOVÁ, Dana a Miluše RAŠKOVÁ. *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II: pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením - z empirického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016.

Publikace *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě II* je pokračováním tematiky komunikace o sexualitě u vybraných pomáhajících profesí. Navazuje na publikaci s názvem *Specifika komunikace ve vztahu k sexualitě I: Pomáhající profese ve vztahu k sexualitě, včetně osob s mentálním postižením* (Štěřbová a Rašková, 2014), která se zabývala pojetím sexuality obecně, komunikací o ní a koncepcí současné edukace sexuální výchovy v českém školství.

V podmínkách českého školství je problematika lidské sexuality pevně zařazena do edukačních programů prostřednictvím sexuální výchovy, která je nedílnou součástí výchovy ke zdraví. V pedagogické praxi ovšem není sexuální výchově věnovaná

dostatečná pozornost a některá témata jsou úplně vynechána nebo dokonce tabuizována. Díky inkluzivnímu vzdělávání by pedagogové měli být schopni komunikovat o sexualitě i s dětmi s mentálním postižením, což je pro učitele ještě náročnější. Dokázat komunikovat o lidské sexualitě by měli i další pracovníci z řad pomáhajících profesí např. lékaři, zdravotní sestry, sociální pracovníci apod. Tato publikace přináší pohled na aktuální stav připravenosti odborníků ze školního, zdravotnického i sociálního prostředí komunikovat a vzdělávat o lidské sexualitě běžnou populaci i osoby s mentálním postižením.

Mezi autory, kteří se také věnují tematice lidské sexuality a sexuální výchovy patří například Vrbelová Yvetta, Kateřina Janouchová, Šilerová Lenka, Uzel Radim a další. Ovšem tematika sexuality v podobě, kterou přináší tato publikace, je v českých odborných zdrojích ojedinělá, protože se zaměřuje nejen na běžnou populaci, ale i na osoby s mentálním postižením. Potřeba tématu komunikace o sexualitě vyplývá z pedagogické praxe a ze zkušeností obou autorek. Autorky se tímto tématem zabývají dlouhodobě a při tvorbě knihy vycházely ze svých odborných poznatků a letité profesní zkušenosti. Autorka, Dana Štěrbová, pracuje na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své pedagogické, výzkumné a publikační činnosti se zaměřuje na problematiku rodin s dětmi se zdravotním postižením, zabývá se oblastí náhradní rodinné péče, věnuje se sexualitě osob s mentálním postižením a sexualitě osob v seniorském věku. Je členkou Vědecké rady Společnosti pro plánování rodiny a sexuální výchovu (SPRSV). Aktivně pracuje v neziskovém sektoru v Nadaci Charty 77 jako členka Rady Konta

Bariéry. Další autorka, Miluše Rašková, je zástupkyní vedoucí Katedry primární a preprimární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své pedagogické, výzkumné a publikační činnosti se zaměřuje na oborovou didaktiku Člověk a jeho svět, na metodiku výchovné práce, na výchovu ke zdraví, včetně sexuální výchovy. Je členkou Vědecké rady Společnosti pro plánování rodiny a sexuální výchovu (SPRSV), recenzentkou MŠMT, v neposlední řadě předsedkyní či členkou rady komisí a organizací. Aktivně se podílí na řešení různých projektů, na editorské činnosti, na organizaci či spoluorganizaci různých akcí ve spolupráci s univerzitními i neuniverzitními subjekty.

Předkládaná publikace přináší náhled na vybraná témata z realizovaného empirického výzkumu a to v souvislosti s představením a identifikací problémů v postojích a dovednostech u budoucích vybraných odborníků pomáhajících profesí. Kniha pojímá základní lidské potřeby včetně lidské sexuality v souladu s moderní pedagogikou a psychologií. Publikace je členěna na dvě větší části. První část s názvem *Komunikace o sexualitě* představuje názory studentů především oboru učitelství na sexualitu a sexuální výchovu v roli a pozici pedagoga v pregraduální přípravě ve vztahu k žákům bez postižení i k žákům s mentálním postižením. Obsahová struktura této části je uspořádána do čtyř nosných kapitol. Jednotlivé kapitoly na sebe logicky navazují a postupně rozvíjejí téma komunikace o sexuálních otázkách.

První kapitola nejprve přináší obecnou charakteristiku školní komunikace a postupně rozvíjí téma školní komunikace v oblasti sexuální výchovy. Druhá kapitola ukazuje přetrvávající stav, který reprezentuje jedno z úskalí při realizaci sexuální výchovy ve školách. Součástí školní sexuální výchovy jsou také témata, která nepatří mezi oblíbená a vyhledávaná u učitelů. Mezi tato témata se řadí vzdělávání o pubertě, dále o homosexualitě a jejím přijetí ve společnosti. Autorky v kapitole představují názory budoucích učitelů na problematiku edukace o těchto tématech. Osobnostní přístup studentů k dané problematice velmi úzce souvisí s jejich (ne)připraveností na realizaci sexuální výchovy a úvah o její realizaci.

Třetí kapitola je obsáhlejší než předchozí dvě kapitoly. Kapitola postupně přechází od tématu integrace a inkluze až k sexuální výchově jedinců s mentálním postižením. V této části autorky zdůrazňují, aby pedagogové v sexuální výchově volili takový přístup vzdělávání, aby žáci dostávali informace způsobem, jemuž budou rozumět, a informace budou adekvátní jejich stávajícím vědomostem. Dále je důležité, aby byla respektována mentální úroveň dětí. Součástí této kapitoly je také pasáž věnovaná sexuálnímu zneužívání osob s mentálním postižením. Poslední kapitola této části se zabývá komunikací o sexualitě ve zdravotnictví a v sociálních službách s lidmi s mentálním postižením. Autorky se zde zaměřují na aktuální stav interakce v prostředí, do něhož se ve svém životě dostávají osoby s mentálním postižením.

Druhá část publikace nese název *Komunikace a lidská sexualita v pomáhajících profesích – Dílčí závěry empirického výzkumu*. Jak už z názvu vyplývá, v této části publikace je pozornost zaměřena na dílčí výsledky empirického výzkumu autorek. Cílem zkoumání bylo zjistit, jaký existuje vztah mezi názory o přístupu k lidské sexualitě obecně a u osob s mentálním postižením u vybraných pomáhajících profesí vzhledem k jejich profesní činnosti. Klíčovým tématem se stala problematika přijetí homosexuality společností a problému komunikace o ní, stejně jako komunikace se zákonnými zástupci o sexuálních otázkách. K vybraným tématům byl zařazen také pohled na problematiku potřeby dalšího vzdělávání v oblasti lidské sexuality. Výsledky ukázaly, že pedagogové jsou stále málo připraveni na výuku témat sexuální výchovy, zastávají postoje, které jim brání otevřenému podávání informací na zvědavé otázky žáků. Nejistotu v komunikaci o lidské sexualitě je možné nalézt také u lékařů, zdravotních sester a dalších pomáhajících profesí. Jak uvádějí autorky, tyto výsledky jen potvrzují nutnost dalšího systematického profesního vzdělávání odborníků v pomáhajících profesích v oblasti lidské sexuality. Jejich připravenost a postoje k sexuálním otázkám mohou eliminovat problémy v komunikaci s žáky, pacienty, klienty apod. v dané oblasti.

Kniha je napsaná odborným, ale čtivým jazykem. Osobně oceňuji propojení teorie s praxí a uvedení konkrétních odpovědí respondentů na položené otázky. Publikace se zabývá aktuálním tématem, které plně vyjadřuje motto knihy: „*Bylo by méně problémů, kdyby se více o sexualitě komunikovalo...*“ Motto vytyčuje směr k rozvoji komunikace o sexualitě. V knize je také zdůrazněno, že je potřebné,

aby odborníci v pomáhajících profesích věděli jak a s kým o sexuálních otázkách hovořit a kam směřovat.

Literatura

JANOUGH, Katerina. (Janouchová Kateřina). *O lásce a sexu*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2007. 238 s. ISBN 978-80-86903-41-5.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta a Edita ONDŘEJOVÁ, eds. *K realizaci sexuální výchovy v základní škole: sborník příspěvků z pracovního semináře*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2011. 66 s. ISBN 978-80-7248-634-2.

ŠILEROVÁ, Lenka. *Sexuální výchova: jak a proč mluvit s dětmi o sexualitě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2003. 103 s. ISBN 80-247-0291-6.

UZEL, Radim. *Sexuální výchova*. 1. vyd. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 28 s. ISBN 80-86991-69-5.

VRUBLOVÁ, Yvetta. *Výchova k reprodukčnímu zdraví: studijní opora*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 84 s. ISBN 978-80-7464-243-2.

Moving with Words & Actions: physical literacy for preschool and primary children

Liqiong Duan, Miluše Rašková, Dominika Provázková Stolinská

Katedra primární a preprimární pedagogiky, Pedagogická fakulta,
Univerzita Palackého v Olomouci

CLEMENTS, R.L. SCHNEIDER, S.L. (2017). *Moving with Words & Actions: A physical literacy for preschool and primary children*. Reston, VA. ISBN: 7981492547907

(Book review)

Physical literacy is now being embracing around the world. Ten countries have engaged in deep research and practice in physical literacy, especially in Great Britain, Canada, Wales and the United States (Aspen Institute, 2015a). In United States, SHAPE America use physical literacy as the central purpose of physical education. Roetert and MacDonald suggested that: “Taking together the goal of physical literacy, the five national standards, and the grade-level outcomes are intended to operationalize the concept of physical literacy and to provide a framework for teachers to use in developing curricula and lesson plans” (Roetert & MacDonald, 2015). Clements and Schneider make the suggestion come true.

In May, 2017, Clements and Schneider wrote the book “Moving with Words & Actions: physical literacy for preschool and primary

children” which was published in Reston in United States. Clements is a professor and the director of the masters of arts and teaching (MAT) program in physical education and sport pedagogy at Manhattanville College. She is past president of the American Association for the Child’s right to play, a united Nations-recognized association composed of experts in play, games, and sports from 49 countries. She has written ten books on movement, play, and games and numerous articles related to physical education. Schneider is an early childhood adjunct assistant professor at Hofstra University in Long Island, New York. She has served as a national physical activity consultant for Head Start Body Start and the National center for Physical Development and Outdoor Play etc. Both of them engaged in research and practice on physical education for many years. This book was their research and practice achievement on physical literacy.

This book offers theory foundation and specific tested program plans on how to implement age-appropriate physical activities to foster children’s physical literacy. It highlights the use of words and actions to stimulate children for engaging in active movement. It says that: “words and actions work together in lesson plan that enrich children’s knowledge of their expanding world, their understanding of themselves and others, their ability to move competently and confidently within it.” It contains two parts.

Part one has four chapters which emphasize setting the standard with age-appropriate content, instruction and assessment. The age-appropriate contents are selected based on the power of words, the

importance of physical literacy, the SHAPE America's National Standards for K-12 Physical Education and *Active Start* physical activity guideline for young children and Head Start Early Learning Outcomes Framework, Laban's four movement concepts and the development of young child's fundamental movement skills.

Chapter one offer strong evidence to show the importance of words in children's life. More than 90 locomotor and nonlocomotory skill concepts which are defined and placed in a sentence respectively, can be used to introduce and reinforce new physical skills to children to expand their knowledge of the body by teachers. Chapter two provides great insight into creating and implementing lesson plans. It reaffirms the importance of behavioral objective and the constitutes of appropriate learning tasks. Chapter three identifies five additional teaching practices for teacher to organize demonstrating lessons. Chapter four identifies three assessment techniques that coincide the contemporary practice in physical education and early childhood setting.

Part two presents more than 70 lessons that address the content areas associated most closely with the young child's body, home, community, language and knowledge of world from chapter five to chapter nine. All the lesson plans can be used immediately for "been field-tested with young children for its appropriateness." Each lesson plan is structured in an effective way, including preparing instructional materials/ props, determining the lesson's central focus, selecting behavioral objectives, planning different types of learning

task (individual, partner and whole group), and offering assessment questions. All the lesson plans take into account the children with special needs.

This book makes it clear that action and word working together can improve the quality of physical education and develop physically literate individuals. It put great effort on deepening our knowledge about movement learning and teaching, successfully expanding our view of organizing physical activity in more open space-time. The body-mind connection is the basis of physical literacy. So it chooses all kinds of learning tasks based on topics that reflect children's interests, environment and physical capabilities. It describes large number of imaginary scenes about children's home and community, to awake children's experience about movement in everyday life, to encourage them to practice variety of movement skills in a meaningful way. Children can understand movement clearly by listening to the described concept of different movements, then imitate verbal and physical behavior creatively. The teaching process is more smoothly by using words to show clear transition between learning tasks.

This book makes it easy for new teachers to organize physical activities effectively and open mind. All the lesson plans offer "a positive first step in providing teachers of young children the ability to plan, practice instructional strategies and employ suggested means to assess learning." It offers activities about body movement, activities at home and in community. It also offers activities to learn the knowledge of Language, Math, Science. It reveals that movement skill

is not only connected with physical education. It can be used as a way of learning in different domains. From this perspective, movement skill can be learned as a teaching content and also can be used as a teaching method in wide domains.

This book introduces three forms of evidence collected by teachers to consider when determining if specific content is age - appropriate for their students and whether learning has taken place. The first two are children's perspectives about lesson and their performance, children's response to high-order questions. When children are too young, it is difficult to use the first two ways effectively because of lacking cognition and social engagement. The third one is teachers' written summaries and progress reports about children's strengths, progress, and needs. Though teachers prefer this kind of assessment in preschool years, it is a pity that no specific examples are presented at the end of each lesson plan in this book. It is still difficult for new teachers to assess children's learning effectively.

The lesson plans in the book emphasis on encouraging children to do all kinds of movements in make-believe scenes. It is its priority to organize physical activity in very simple environment. Teachers do not need to worry about the deficiency of equipment. But there may be some problems. Children cannot develop their real movement ability by moving in make-believe scene sometimes, like pretending to climb a monkey bar, throw a beanbag etc. Furthermore, when children are too young, they do not have much life experience. It may be difficult for them to imagine things out of their experience. They

rely on the real equipment to do physical activity. Thus, structured physical activity with real equipment should be offered while using the lesson plans in this book.

Though this book advocates it represents an indispensable resource for any one responsible for teaching children ages 3 through 8. It is written based on the American culture. Teachers should pay much attention to the cultural difference when use this book as reference. Because physical literacy in different culture may be varied. Children in different culture may experience different life experience. All the content should be selected according to children's ability of understanding and their life experience.

Generally speaking, this book is a special gift for any one responsible for teaching children ages 3 through 8: physical educators, classroom teachers, day care and preschool specialists, movement specialists, community group leaders, home school groups, afterschool specialists and special education teachers, especially the new one. You can get ideas on how to choose age-appropriate physical activities to foster children's physical literacy reasonably and easily. You can create wonderful lesson plans inspired by the authors' ideas on your own culture.

Reference

Aspen Institute. (2015a). Physical literacy: A global environmental scan. Retrieved from

https://www.shapeamerica.org/uploads/pdfs/GlobalScan_FINAL.pdf

Aspen Institute. (2015b). Physical literacy in the United States: A model, strategic plan, and call to action. Retrieved from

http://aspenprojectplay.org/sites/default/files/PhysicalLiteracy_AspenInstitute.pdf

Roetert, E. P., & MacDonald, L. C. (2015). Unpacking the physical literacy concept for K–12 physical education: What should we expect the learner to master? *Journal of Sport and Health Science*, 4, 108–112.

Kontakty na autory – řazeno abecedně

Mgr. Michaela Bartošová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: michaela.bartosova01@upol.cz

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: dana.cibakova@upol.cz

Duan Liqiong

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

Sichuan Normal University, China

e-mail: 315396842@qq.com

Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: marcela.otavova@upol.cz

doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: ludmila.miklankova@upol.cz

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Palackého v Olomouci

e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: milan.polak@upol.cz

doc. PhDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: alena.srbena@upol.cz

Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
e-mail: alena.vavrdova@upol.cz

Contacts for authors - in alphabetical order

Mgr. Michaela Bartošová

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: michaela.bartosova01@upol.cz

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: dana.cibakova@upol.cz

Duan Liqiong

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
Sichuan Normal University, China
e-mail: 315396842@qq.com

Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: marcela.otavova@upol.cz

doc. PhDr. Ludmila Miklánková, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: ludmila.miklankova@upol.cz

Mgr. Milan Polák, Ph.D.

Department of Czech language and literature
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: milan.polak@upol.cz

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

doc. PhDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education,
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education,
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: alena.srbena@upol.cz

Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Department of Primary and Pre-primary Education,
Pedagogical Faculty
Palacky University in Olomouc
e-mail: alena.vavrdova@upol.cz

Abstracts

Dana Cibáková, Milan Polák, Marta Zatloukalová, Anita Oralová a Dominika Holcová. Podpora zájmu dětí Mateřské školy o psanou formu jazyka.

Abstrakt: V současnosti není nic neobvyklého, že děti již v předškolním věku projevují zájem o čtení a písemnou podobu jazyka. Především jde o vnímání různých nápisů, tištěné podoby textu, plakátů, ovládají již koncept tištěné podoby textu - rozeznají začátek a konec knihy, vědí, kde se začíná číst, kterým směrem a podobně. Zde můžeme hovořit o takzvané čtenářské pregramotnosti (báze gramotnost, raná gramotnost, a jiné) v předškolním věku, která se rozvíjí nejen v mateřské škole, ale důležitým prvkem je i příznivé kulturní rodinné prostředí. Tím máme na mysli neabsentování knižního materiálu, předčítání rodičů nebo jiných rodinných příslušníků, aktivity spojené s textem apod. Navzdory tomu všemu, jsou v mateřské škole děti (i přes podnětná rodinnému prostředí), které o danou oblast neprojevují zájem, a to ani v období, před nástupem do základní školy. V rámci řešení projektu "Podpora pregramotnosti v předškolní vzdělávání (SC1)" jsme se zaměřili právě na tuto cílovou skupinu dětí, u kterých jsme prostřednictvím aktivit směřovaly k podpoře jejich zájmu o písemnou formu jazyka, a to v podobě akčního výzkumu.

Klíčová slova: pregramotnost, mateřská škola, děti předškolního věku, akční výzkum, písemná forma jazyka

Miluše Rašková, Alena Vavrdová. *Vybrané země v komparaci znalostí žáků primární školy o pubertě.*

Abstrakt: V rámci projektu IGA_PdF_2019_020 byla výzkumem longitudinálního charakteru sledována kognitivní a informativní úroveň znalostí žáků primární školy. Článek předkládá komparativní studii založenou na výsledcích několikaletého výzkumu ve vybraných zemích, konkrétně Česká republika, Čína, Španělsko a Švédsko.

Klíčová slova: žáci, puberta, znalosti, testování, výsledky, komparace.

Klára Vašinová, Alena Srbená. *Pohled učitelek mateřských škol ve městě Olomouci na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol.*

Abstrakt: cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak vnímají vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách učitelky. V první části článku shrnujeme teoretické poznatky a zabýváme se těmito tématy: předškolní vzdělávání a mateřská škola, charakteristika dvouletého dítěte, péče o dvouleté děti ve vybraných evropských zemích a České republice, názory odborníků k zařazení dvouletých dětí do mateřské školy. Ve druhé části článku popisujeme samotné výzkumné šetření. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, který byl šířen mezi učitelky mateřských škol ve městě Olomouc.

Klíčová slova: učitelka mateřské školy, dvouleté dítě, předškolní vzdělávání.

Dominika Provázková Stolinská. *Podpora inkluze v mateřských školách rozvojem prosociálního chování dětí předškolního věku*

Abstrakt: Dle novely Školského zákona v České republice z roku 2016 by měl být ve školách uplatňován inkluzivní přístup. Článek předkládá základní východiska podmínek pro jeho realizaci

a prezentuje výsledky experimentálního šetření, které bylo realizováno ve 30 mateřských školách.

Klíčová slova: kamarádství, socializace, inkluze, dítě předškolního věku, mateřská škola, výzkum

Informace pro autory

Účelem časopisu je dát prostor pro publikování různých typů článků (uveřejňovány budou stati, studie, výzkumné zprávy, recenze atp.), které se budou vztahovat ke specifickému stupni vzdělávání – tedy primární a preprimární školy.

Všechny texty budou procházet standardním recenzním řízením. Vzhledem k tomu, že aspirací časopisu je předkládat kvalitní práce, budou články předány dvěma recenzentům (v případě bipolárních stanovisek bude text zadán třetímu recenzentovi), přičemž recenzní řízení bude pro autory anonymní.

Autor ucházející se o publikování svého článku deklaruje, že se jedná o původní text.

Šablonu pro psaní jednotlivých typů článků i kritéria pro jejich hodnocení můžete nalézt na webových stránkách <http://kpv.upol.cz>. Zde uvádíme nejdůležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stat' – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);

- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:
 - PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.;
Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
 - journal.magister@gmail.com;
- své články zasílejte vždy 1,5 měsíce před vydáním aktuálního čísla – tedy do 10. dubna a 10. října daného roku;
- upozorňujeme autory, že publikované články nebudou honorovány (nebudou-li vyžádány redakční radou).

Děkujeme všem, kteří máte zájem s námi spolupracovat, publikovat, komentovat a tím podporovat spoluutváření poznatkové linie v naší oblasti pedagogické vědy.

Information for Authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present a spiration qualitywork, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc.. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor);

- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:
 - PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.;
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
 - journal.magister@gmail.com;
- Send your articles always 1.5 months prior to the current issue – until 10 April and 10 October of that year;
- Note the authors of the published articles are not remunerated (unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.