

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

**VÝCHOVNĚ – VZDĚLÁVACÍ PROCES U  
DVOULETÉHO DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE**  
DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. et. Bc. Nikola Danielová**  
*Obor předškolní pedagogika*

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Miklánková PhD.

**Olomouc 2020**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně  
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Olomouci,

.....  
vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych velice poděkovat paní doc. PhDr. Miklánkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, ochotu a trpělivost. Dále bych se chtěla zmínit o podpoře ze strany zaměstnavatele a poděkovat panu Mgr. Kozákovi, který mi umožnil věnovat se studiu i během pracovních povinností a za celkovou podporu při studiu. Děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotní zapojit se do mého výzkumného šetření. Samozřejmě nesmím opomenout zmínit mou rodinu, jejíž vliv hraje zásadní roli v mých studiích.

## OBSAH

SEZNAM ZKRATEK .....	6
ÚVOD .....	7
1 VÝVOJ DVOULETÉHO DÍTĚTE A JEHO SPECIFIKA .....	10
1.1 VÝVOJ MOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ U BATOLETE .....	11
Vývoj hrubé motoriky.....	11
Vývoj jemné motoriky .....	11
Význam rozvoje pohybových aktivit vzhledem k vlastnímu tělu i k okolnímu světu .....	12
1.2 ROZVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ A HRY U BATOLETE .....	14
1.3 VÝVOJ ŘEČI V BATOLECÍM OBDOBÍ .....	17
1.4 ROZVOJ OSOBNOSTI U BATOLETE .....	18
Rozvoj sebepojetí batolete .....	20
1.5 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE V BATOLECÍM OBDOBÍ .....	21
2 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÉHO DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	26
2.1 MATERIÁLNÍ PODMÍNKY .....	26
2.2 HYGIENICKÉ PODMÍNKY .....	27
2.3 ŽIVOTOSPRAVA A STRAVOVÁNÍ .....	28
2.4 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY.....	28
2.5 PERSONÁLNÍ PODMÍNKY .....	28
2.6 KVALIFIKACE A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MŠ .....	29
2.7 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
2.8 BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY .....	30
2.9 PROSTOROVÉ PODMÍNKY .....	30
2.10 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
2.11 SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI A ORGANIZACEMI.....	31
3 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE S OHLEDEM NA DVOULETÉ DÍTĚ .....	32
3.1 HISTORIE INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE .....	32
3.2 SOUČASNÝ STAV INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE .....	34
4 PŘÍNOSY A MOŽNÁ RIZIKA DVOULETÉHO DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	37
5 OSOBNOST PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	41
6 CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZY.....	44
7 METODIKA.....	46
7.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	46
7.2 ORGANIZACE VÝZKUMU .....	50
7.3 UŽITÉ METODY A TECHNIKY VÝZKUMU .....	50
7.4 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	51
8 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	53
9 HODNOCENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZ.....	66
9.1 VĚK PEDAGOGA VERSUS NÁZOR PEDAGOGA NA VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MŠ ...	66
9.2 DÉLKA PRAXE PEDAGOGA VERSUS NÁZOR PEDAGOGA NA VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MŠ .....	67
9.3 KRAJ VERSUS NÁZOR PEDAGOGA NA VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MŠ.....	69
9.4 ZMĚNA PODMÍNEK PŘI PŘIJÍMÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ DO MŠ.....	70
10 DISKUSE .....	71
11 ZÁVĚR .....	73
12 SOUHRN .....	76
13 SUMMARY .....	78

14 SEZNAM LITERATURY A DALŠÍ ZDROJE .....	80
15 PŘÍLOHY.....	85

**SEZNAM ZKRATEK**

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ = Mateřská škola

## Úvod

Má diplomová práce se bude zabírat tematikou dvouletého dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu. Domnívám se, že zmiňované téma se stává v dnešní době aktuální, atraktivní a velmi často médií zmiňovanou oblastí zájmu, tudíž se dotýká jak odborné, tak i laické populace.

Největší motivací pro sepsání této práce pro mě byla jistě samotná zkušenost s dvouletými dětmi v mateřské škole. Po druhém bakalářském studiu jsem nastupovala do prvního zaměstnání, respektive do mateřské školy, která sídlí na malém městě. Byla to moje první zkušenost s dětmi v mateřské škole a hned s dětmi dvouletými nebo tříletými. Předchozí zkušenosti jsem z praxí měla především s předškoláky, takže tohle pro mě bylo něco nového. Na třídě jsem začínala sama jako učitelka společně s chůvou, která byla zaměstnaná v mateřské škole na půl úvazku. Vzhledem k velké nutnosti dopomoci těmto dětem vnímám, že role chůvy má nezastoupitelnou úlohu. Po roce zkušeností musím říci, že je to práce velmi náročná, a to především právě z důvodu nízkého věku dětí.

Po své prvotní praxi jsem pátrala po tom, jak je možné personálně zabezpečit třídu tak, aby docházelo k naplnění potřeb všech zúčastněných. Nyní, už z pohledu vedoucí učitelky, musím říci, že jsme velmi rádi, že máme na této třídě při počtu 22 dětí (z toho polovina dvouletých) ještě navíc na překrývání jednu paní učitelku. Opravdu každá pomoc další pedagogické i nepedagogické osoby je v této třídě velkou oporou.

Sama za sebe musím říct, že po roční zkušenosti vnímám pedagogický proces u dvouletého dítěte v mateřské škole za velmi brzký a uspěchaný. Ztotožňuji se s názorem, že dvouleté dítě do mateřské školy nepatří, protože zde nemůžeme hovořit o vzdělávání dítěte v pravém slova smyslu. Ve svém okolí slyším názory stejné i opačné, proto bych chtěla tyto různé pohledy zmapovat.

Diplomová práce se dělí na část teoretickou a na praktický oddíl. V teoretické části zmiňuji specifika vývoje dítěte v batolecím věku, respektive se jedná o vývoj motorických dovedností, kognitivních procesů, vývoj řeči aj. Mimo jiné se zaměřuji na vývoj osobnosti batolete, jeho sebepojetí a také emoční vývoj.

Dalším okruhem teoretické části je kapitola, která se týká podmínek vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Jedná se o podmínky, které jsou stanoveny školským zákonem a také informačním dokumentem vydaném v roce 2017 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

Třetí kapitola teoretické části se zabývá historií vývoje mateřských škol až po současný stav institucionalizované péče o dvouleté děti se zaměřením na alternativní formy vzdělávání. Další kapitola zmiňuje přínosy a možná rizika vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách a poslední část se věnuje osobnosti pedagoga v mateřské škole a jeho významnou roli v procesu rozvoje dítěte.

Praktická část se zaměřuje na vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole z pohledu samotných učitelů mateřských škol. Jako ověřovací metodu jsem zvolila metodu dotazování, jejíž prostřednictvím zjišťuji názory pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí. Cílem mé diplomové práce je zjištění názorů a zkušeností pedagogů ohledně vzdělávání dětí mladších tří let v mateřských školách.

Dotazníky byly rozdány osobně nebo e-mailem v mateřských školách v kraji Jihočeském, Plzeňském a Středočeském. Konkrétně se jedná o mateřské školy Jihočeského kraje z okresu Písek, Strakonice, České Budějovice, Český Krumlov. Z Plzeňského kraje je to především Plzeň-jih a Plzeň-město a ze Středočeského kraje se jedná pouze o mateřské školy z okresu Příbram. Hlavním cílem diplomové práce je zmapování názorů a zkušeností pedagogů z mateřských škol v oblasti vzdělávání dětí mladších tří let. Dále mě zajímá, zda existují významné rozdíly v těchto názorech z hlediska demografických charakteristik, tzn. z hlediska věku, délky praxe a místa působení. Dílčím cílem práce je zjistit, jakým způsobem se v mateřských školách mění podmínky v případě vzdělávání dvouletých dětí.



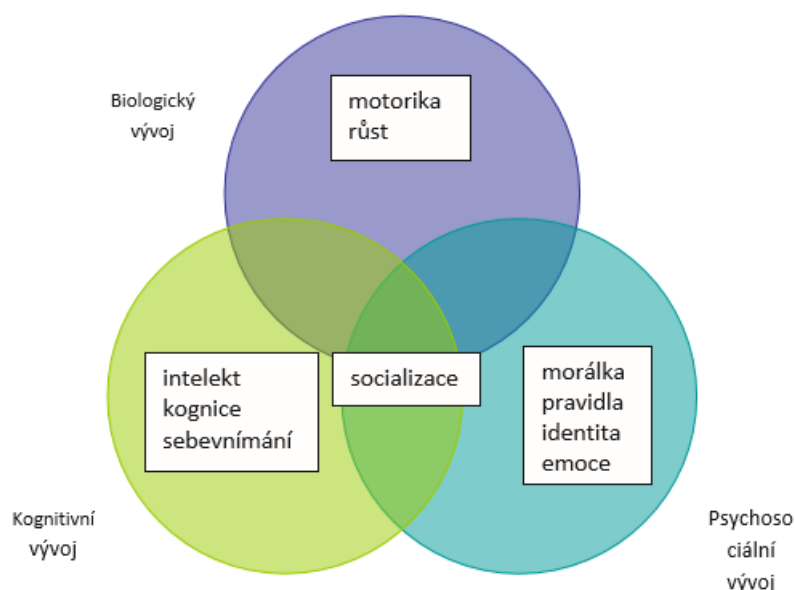
# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VÝVOJ DVOULETÉHO DÍTĚTE A JEHO SPECIFIKA

Dvouleté dítě bychom mohli zařadit do střední části batolecího období. Langmeier, Krejčířová (2006) hovoří o tom, že dvouleté dítě si získává druhově specifické charakteristiky, a to je především chůze vzpřímená a začátek samostatného řečového projevu. Je to velmi rychlé období pro dítě a zároveň velmi náročné pro rodiče, protože v tomto období dítě začíná být velmi vzdorovité. Říčan (2004) považuje za jednu z nejdůležitějších charakteristik vývoj autonomie, tedy samostatnosti dítěte. Vágnerová (2000) rozšiřuje autonomii batolete ještě o „uvolňování různých vazeb a expanzi do širšího světa.“

Grůzová a Syslová (2015) ve své publikaci uvádějí oblasti vývoje dítěte a jejich jednotlivé složky, které jsou důležité pro rozvoj (Viz. Graf jednotlivých složek vývoje).

### Graf jednotlivých složek vývoje



In: Grůzová, Syslová, 2015, str. 31

Vývoj dítěte zahrnuje biologický, kognitivní a psychosociální vývoj. Tyto struktury se vzájemně prolínají a ovlivňují, následující charakteristiky se budou zabírat právě těmito oblastmi a to zejména ve věku dítěte do tří let.

### 1.1 VÝVOJ MOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ U BATOLETE

Motorické dovednosti u batolecího období můžeme charakterizovat jako období experimentování. Dítě se učí ovládat své vlastní tělo, je to pro dítě nová zkušenost, kterou potřebuje často opakovat, tím si dovednosti procvičuje a zdokonaluje. Tyto dovednosti vedou k uspokojení jiných potřeb jako je například orientace v okolním prostředí (Vágnerová, 2000).

Co se týče růstu a tělesných znaků, v tomto období dítě přibere za rok zhruba 1 kg a vyroste přibližně o 7-12 cm. Dítě už se dovede držet více vzpřímeně, dech je pomalý a pravidelný, zuby už jsou prořezané a mozek dosahuje zhruba 80 % velikosti mozku dospělého člověka (Allen, Marotz, 2002).

#### **VÝVOJ HRUBÉ MOTORIKY**

Vývoj hrubé motoriky je v tomto období velmi značný. První samostatné krůčky má dítě již v prvním roce, avšak samostatná chůze, bez přidržování se obvykle objevuje až mezi 13. – 15. měsícem. Od této doby je chůze jistější a kolem druhého roku dítě zvládá chůzi i běh bez větších obtíží a nerovnosti terénu už nejsou takovým problémem. Kolem dvou, dvou a půl let dítě zvládne chůzi po schodech s přidržováním, kdy ještě nezvládá střídat nohy, kolem tří let bez obtíží zvládne jít i ze schodů. Skok snožmo by mělo dítě dvouleté také zvládnout, dovede také skočit z malé výšky (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Před třetím rokem dítě dovede stát na jedné noze, kope do míče a dovede například i lézt různě po nábytku (Říčan, 2004).

#### **VÝVOJ JEMNÉ MOTORIKY**

Jemná motorika se stejně jako hrubá motorika rychle zdokonaluje. Na začátku batolecího období je pro dítě náročné uchopit nějaký předmět, manipulovat s ním. Na konci tohoto období už to dítěti nedělá takové obtíže, uchopování předmětu a pouštění předmětu se také stává jemnější a lépe načasované. Kolem dvou let dítě tedy dovede řadit kostky svisle i vodorovně a tříleté dítě už vytvoří složitější konstrukci, mělo by zvládnout i navlékání korálků (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Z praktického hlediska bychom mohli uvést několik činností, které zvládne dvouleté dítě. Dítě v tomto věku zvládne rozepnout velký knoflík, rozevře velký zip, otevře dveře klikou, přesype písek, naleje a vyleje vodu a udrží tužku v pěsti (Allen, Marotz, 2002). S tím souvisí rozvoj kresby u dvouletého dítěte, respektive hovoříme o tzv. čmárání. Na začátku batolecího období dítě zachází s tužkou jako s ostatními předměty nebo se pokouší o první tahy na papír. V roce a půl napodobuje čáry předkreslené dospělým, bez řešení nějakého směru. Směry už je dítě schopno rozpoznat ve druhém roce, kdy rádo zachovává vertikální směr nebo se pokouší o kruhové pohyby (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Během dvou let se dítě naučí jíst docela samo a oblékat se s menší dopomocí. Jsou to oblasti, které se v průběhu dozrávání stávají přesnější (Říčan, 2004).

### **VÝZNAM ROZVOJE POHYBOVÝCH AKTIVIT VZHEDEM K VLASTNÍMU TĚLU I K OKOLNÍMU SVĚTU**

Pohybové aktivity mají význam ve vztahu k vlastnímu tělu i k okolnímu světu. Důležitým mezníkem v batolecím věku je totiž také schopnost ovládat **vyměšování**. Dítě udrží čistotu až v případě, kdy dovede ovládat obě funkce svěračů, tedy retenci a eliminaci (respektive udržení a puštění). Pokud se tuto dovednost naučí, přináší mu to uspokojení (Vágnerová, 2000).

Podle Matějčka (2005) je právě učení návyku vyprazdňování velmi důležité. Vhodnou dobou se stává období mezi 12 – 15 měsícem, kdy už většina dětí je schopna pochopit základní princip učení. Důležité je dodržovat při této potřebě několik zásad. Pro dítě by měla být tahle situace srozumitelná a příjemná. Měli bychom zachovávat stejné místo, stejný nočník a být opakovaně důslední. Po vyprázdnění by měla nastat vždy výrazná pochvala.

Druhým důležitým návykem, který zmiňuje Matějček (2005), je **smrkání**. Smrkání má v podstatě stejný mechanismus jako vyprazdňování, i za vysmrkání musí batole dostat náležitou pochvalu. Pokud učení tohoto návyku rodiče nechávají na pozdější dobu, svědčí to o jejich nedůslednosti.

Důležitou roli u dvouletého dítěte hraje **pohybová aktivita**, ta napomáhá ke zpřesňování schématu vlastního těla. Dítě totiž pohyb začíná ovládat podle svého přání a nějakým způsobem ho pociťuje a prožívá. Vztah k vlastnímu tělu se tedy diferencuje a rozvíjí.

Významu nabývá nejvíce její funkční složka, to znamená, že si začíná uvědomovat vlastní motorické dovednosti (Vágnerová, 2000).

Dítě expanduje do okolního prostředí, tedy proniká do širšího prostoru a to mu umožňuje právě rozvoj samostatné lokomoce. Dítě dojde, dojde tam, kam potřebuje, tam, kde ho to zajímá. Manipuluje s čímkoliv, co ho zajímá. Tělesný vývoj umožňuje dítěti uspokojování potřeby stimulace, která se stává samostatnější. **Autonomie** je pro dítě výhodná, protože mu umožňuje kontakt s okolním prostředím a dovoluje mu ho poznávat. Přináší mu tedy nové podněty k poznávání, v takové kvalitě a množství, které mu vyhovuje a přináší mu tak uspokojení. Podnětů pro dítě by nemělo být příliš mnoho, měly by být pro dítě zábavné a srozumitelné. Obecně se dá říci, že větší samostatnost, co se týče stimulace, obohatí dětskou zkušenost, zlepší orientaci dítěte ve světě a představuje to tak větší vývojový pokrok.

Expanze do prostředí závisí i na poznávací úrovni a na předběžné informaci o prostředí. Dítě tedy potřebuje, aby prostředí bylo nějakým způsobem zajímavé a aby se v něm alespoň přibližně orientovalo. Dítě má nutnost rozlišovat objekty, které jsou pro něj ohrožující, neutrální i atraktivní. Svět, který dítě přijímá je především komplex zrakových vjemů. Hmatové vjemy jsou ještě omezeny a nemají takový význam. Význam nabývají vjemy emotivní, které nutí dítě určitou činnost vykonávat.

Lokomoci můžeme vnímat také jako symbol úspěšného vývoje, má tedy svůj sociální význam. Motivuje rodiče ke změně chování k dítěti. Když dítě chodí a mluví, zpravidla se k němu rodiče chovají jinak, už mají větší očekávání než u dítěte, které ještě není schopno samostatného pohybu. Vágnerová (2000, str. 76) hovoří o tom, že se jedná o „*generalizující anticipaci, která se vyvíjí pod vlivem úrovně nápadnější složky.*“

Dítě má v tomto období velkou potřebu aktivity, kterou uspokojuje především samostatným pohybem. Pokud dítě ztrácí potřebu aktivity, má to vždy nějaký význam. Pokud dítě potřebu aktivity má, ale je neuspokojená, respektive nečinná, obvykle to vyvolává napětí. Dítě pak může reagovat vztekem, dumláním prstů nebo dokonce může způsobovat neurózu dítěte (Vágnerová, 2000).

Jedlička (2017) konstatuje, že někteří rodiče v oblasti sebeobsluhy mají snahu své dítě příliš chránit. V důsledku tohoto chování dítě tak nedosahuje takových schopností a dovedností,

keré by na svůj věk zvládlo samo. Takové chování vykazují zejména matky, které vedou k děti k menší samostatnosti než otcové, brání jim v experimentování s vlastním tělem, čímž ochuzují dítě o rozvoj potřebných schopností a dovedností.

### 1.2 ROZVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ A HRY U BATOLETE

Ve dvou letech dochází k ukončení vývoje senzomotorické inteligence a Langmeier, Krejčířová (2006) hovoří o tom, že začíná etapa symbolického a předpojmového **myšlení**. Dítě totiž experimentuje, objevuje nové poznatky, užívá známých prostředků v nových situacích. Už u takhle malého dítěte dochází k náhlému pochopení situace, dítě už dovede nalézt prostředek k řešení problému, samozřejmě ale tomu předchází dlouhý vývoj. K přechodu od senzomotorického k symbolickému myšlení dochází vlivem řeči a její symbolické funkce.

Koncem druhého roku se dítě a jeho myšlení dostává do vyšší úrovně, respektive myšlení už není vázáno na reálné předměty, ale skutečné věci už přecházejí do představy, která překračuje prostor a čas.

Od dvou do čtyř let hovoříme o symbolickém myšlení, protože dítě užívá slov jako jakýchsi předpojmů, protože pojmy jsou ještě nejisté a mají vedlejší nepodstatné vlastnosti. Dítě už je schopno na konci batolecího období vytvářet si úsudky. Usuzování je ale stále primitivní, prelogické, založené na fantazii dítěte, bez logického vysvětlení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Typickým znakem předpojmového myšlení je finalismus. Jedná se o to, že dítě usuzuje z funkce předmětu jeho existenci. Například mraky jsou tu proto, aby z nich přšelo. Další charakteristikou myšlení u dvouletého dítěte je takzvaný artificialismus. Dítě má pocit, že věci vytvořil člověk k nějakému účelu. Často také děti v tomto věku ožívují předměty, hovoříme o animismu. Předpojmové myšlení je také ovlivněno fenomenismem, kdy dochází ke spojení jevů v prostoru nebo čase, aniž by měly nějaký vztah. Například kulatý předmět v obchodu s ovocem je vždy jablko. Dítě také přiřítá energii předmětům, například: Kámen mi schválně stoupnul co cesty. Tuhle charakteristiku nazýváme jako dynamismus (Šulová, 2005).

V rozvoji symbolického myšlení má význam odložená nápodoba. Jedná se o nápodobu chování dávno po tom, co dítě tento projev u někoho vidělo nebo slyšelo. Jde o jednoduché zpracování určité zkušenosti. Důležitou součástí symbolického myšlení je pochopení trvalosti objektu. Tato schopnost se v batolecím období zpřesňuje a zlepšuje. Už dovede pochopit, že ten samý předmět se může objevit na různých místech a v různém čase, avšak ona představa je vázaná na určité vlastnosti či kontext. Dítě v batolecím věku má dost informací o světě, ale stále jsou útržkovité a chybí jí pochopení obecných pravidel světa (Vágnerová, 2000).

Se symbolikou v myšlení a poznávání souvisí i symbolika v oblasti **hry**. Dítě už se začíná odpoutávat od reality a využívá pro svou hru symbolů, které zastupují nepřítomný objekt. Poznáme to u dítěte tak, že dovede manipulovat i s něčím jiným než s konkrétními objekty. Symbolická hra má význam ve vztahu k rozvoji kognitivních procesů, ale má také emotivní hodnotu. Napomáhá dítěti vyrovnat se s tlakem okolního prostředí, slouží také jako prostředek k odreagování napětí. Ve hře se objevuje osobní zkušenost dítěte, obvykle slova v hodně transformované podobě (Vágnerová, 2000).

Podle Průchy a Kořátkové (2013) hra představuje pro dítě velmi podnětné prostředí a to především v situaci, kdy rodinné prostředí toto stanovisko nesplňuje. Proto se do popředí dostává mateřská škola, která je v tomto ohledu jedinečná, objevuje se zde velké množství hraček, didaktických pomůcek aj. Hra s vrstevníkem vede dítě k sociálnímu učení. Děti se navzájem napodobují, inspirují a rozvíjejí tak své schopnosti a dovednosti. Splavcová a Kropáčková (2016) považují hru za základní prostředek k učení a prožívání. Dítě přebírá nové role, pozoruje, učí se hodnotit hranice aj. Dvouleté dítě vnímá za hračku veškeré objekty, které může uchopit, dát do úst, jednoduše je zkoumat všemi svými smysly. Dítě činnost rádo opakuje, pokud ho zaujme a podaří se jí zvládnout.

Jak již bylo zmíněno, batolata mají velmi ráda smyslové zábavy, z pohybových her jsou to různé chůze po předmětech, kutálení míčem. Z napodobivých her jsou to imitace různých činností, které vidí u dospělých. Například zametání, mytí nádobí, nebo v případě odpoutání se od reality, a tak se stávají nadpřirozenými bytostmi aj. Děti jednoduše hra baví a velmi je zajímá. Mimo to si při ní dítě rozvíjí své schopnosti, dovednosti, hra je přípravou na práci, slouží také k tomu, aby se citově vyrovnalo s problémy či konflikty. Hra umožňuje dítěti splnit si všechna svá přání a buduje si svůj svět fantazie. U batolecího období je pro hru

typické, že ji děti chtějí provozovat samostatně. Hru společně s dalšími dětmi můžeme spatřovat až déle, nejvíce v období předškolního věku (Říčan, 2004).

Co se týče **poznávacích procesů**, umožňují dítěti se do určité míry orientovat v čase a prostoru a v chápání pojmu množství. Dítě se dovede orientovat v oblasti nahoře a dole, učí se odhadovat velikosti, avšak odhad vzdálenosti je stále nepřesný. Obvykle dítě upoutá zajímavý detail, než že by se vztahovalo na celek. Co se týče orientace v čase, je pro dítě pořád stále obtížná na pochopení. Dítě se obvykle umí koncentrovat na přítomnost a můžeme říci, že minulost a budoucnost pro dítě nehraje žádnou roli. Dítě je tedy vázáno na aktuální dění a pozdější pojmy o čase jsou pro dítě nepochopitelné a tudíž nezajímavé. Co se týká odhadu množství, u batolecího dítěte je teprve na počátku. Dá se říci, že dítě částečně pochopí primitivně vnímat množství, například když část původního množství schází. Nedovedou množství úplně pochopit dříve, než se dostanou na úroveň předpojmového myšlení a než začnou používat slova a čísla. Aby dítě množství pochopilo, je nutné komplexní chápání trvalosti objektu a jeho vlastností (Vágnerová, 2000).

Když vezmeme obecně percepčně – kongnitivní vývoj, dá se říci, že u batolete jsou pohyby očí a rukou koordinovanější, dítě začíná užívat předměty k jiným účelům, než k jakým jsou určeny, a dovede třídít předměty podle jednoho kritéria. Dítě je v tomto období fascinováno určitou situací, už delší dobu vydrží u činnosti, už dovede pochopit vztah mezi příčinou a následkem, dovede pojmenovat předměty na obrázku a už by také mělo dát najevo, že ho něco bolí (Allen, Marotz, 2002).

Piaget (2010) označil toto období za stádium senzomotorické, které trvá od 1,5 roku do 2 let. Dítě poznává svět kolem sebe prostřednictvím smyslů a motoriky, jeho myšlenkové pochody zůstávají vázány na přítomnost a to, co si může samo ověřit svými smysly. Helus (2018) uvádí, že myšlení takového dítěte bývá egocentrické, kdy dítě není schopno pochopit hledisko druhé osoby.

Pokud se zaměříme na **vnímání**, dítě v tomto období už dovede odlišit figuru od pozadí, což je vlastnost, která dítěti napomáhá v jeho vizuomotorické koordinaci. Dalším charakteristickým znakem vnímání v tomto věku dítěte spatřujeme konstantnost. Dítě už zvládne rozpoznat předmět podle jeho vlastností a také nezávisle na vzdálenosti či úhlu pohledu. Důležitou roli pro dítě hraje obsah toho, co pozoruje. Dítě vnímá předměty od



jejich celku až po detaily, ale celková zraková diferenciacie se rozvíjí až na konci předškolního věku (Šmardová, Bednářová, 2015).

Podle Splavcové a Kropáčkové (2016) dvouleté dítě dovede udržet **pozornost** na velmi krátkou dobu, a to většinou na objekt, který je pro něj nějakým způsobem zajímavý. Často se také stává, že dítě přesouvá pozornost z jednoho objektu na druhý.

Otevřelová (2016) upozorňuje na to, že úroveň pozornosti je silně ovlivněná sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Pokud dítě pochází z prostředí, které je neuspořádané, dítěti není věnována pozornost, v rodině chybí řád, tak schopnost koncentrace takového dítěte zpravidla bývá nižší.

### 1.3 VÝVOJ ŘEČI V BATOLECÍM OBDOBÍ

Vágnerová (2000, str. 81) hovoří o tom, že „*řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení.*“ Dítě tuto řeč přijímá v konkrétní a hotové podobě, potřebuje k tomu verbální model, aby si mohlo tento jazykový systém osvojit. To, jakou dítě bude mít úroveň řečového projevu, závisí na kvalitě výchovného působení v rodině. Pokud je rodinné prostředí podnětné, dítě má větší předpoklady k tomu, že jeho řečový projev bude na dobré úrovni (Vágnerová, 2000).

První slova se obvykle objevují na konci prvního roku života, ale jde o výrazy, které řadíme do tzv. dětského žargonu. Jedná se o hantýrku, které zpravidla rozumějí jen rodiče, bývá to napodobování různých zvuků, hlasů zvířat. Nemají význam symbolů předmětů nebo jevů. Mezi 10. – 11. měsícem děti začínají pronášet krátké věty, které nemají žádný konkrétní význam, ale rytmem nebo melodií mají jednoznačnou formu sdělení. Kolem jednoho roku má žargon charakter dlouhých promluv bez většího smyslu a dítě se naučí užívat gesta a rozumět jim.

Ke kvalitativní změně dochází na konci kojeneckého období, kdy se rozvíjí schopnost sdílení pozornosti (dítě dovede rozdělit pozornost mezi předměty a lidi s dopomocí gest). Dítě dovede vnímat vztah já – předmět – matka a očekává reakci matky. Než dítě dovrší tři roky, mělo by chápat symbolický význam slov. Rozumí mnohem většímu počtu slov, začíná je mnohem více využívat, i když pasivní slovní zásoba pořád převažuje nad tou aktivní. Ve dvou letech dítě užívá zhruba 200 – 300 slov (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dvouleté dítě

skloňuje, sestaví větu o několika slovech a naučí se krátké říkanky. Věty jsou typicky o třech slovech, z nichž jedno je sloveso. Dítě v tomto období nazývá samo sebe jménem, kterým ho oslovují ostatní. Tento fakt poukazuje na to, že dítě si je vědomo své vlastní identity (Matějček, 2005).

Ve dvou letech si dítě rádo nechává číst, rádo ukazuje na obrázky, převrací stránky v knize. Využívá jazyk jako prostředek k vyjádření svých potřeb a přání. Dítě samo sebe označuje jako „já“ než vlastním jménem. Často se ptá, co je to, pokud chce vytvořit zápor, často dá na konec věty ne. Běžné je ještě zadržávání a jiné narušování plynulosti řeči (Allen, Marotz, 2002).

Bednářová a Šmardová (2015) hovoří o tom, že na rozvoj řeči má velký vliv sociální okolí dítěte. Rodiče staví své přístupy do dvou extrémů. Na jedné straně se setkáváme s rodiči, kteří nedostatečně podněcují dítě v jeho řečovém projevu, na straně druhé často vidáme příliš velký tlak a důraz na rozvoj mluvy. V prvním případě může dojít k pomalejšímu dozrání řeči, v druhém přístupu může dojít k vadám řeči jako je například mutismus nebo koktavost.

Právě různorodost v přístupu rodičů může mít za následek velké rozdíly v řeči u takto malých dětí. Matějček (2005) ujišťuje rodiče, že difference mezi stejně starými dětmi se časem vyrovná, protože jde jen o vývojové opoždění. Častěji se to týká chlapců než děvčat, protože chlapci bývají zpravidla o něco méně pohybově obratnější a pomaleji se vyvíjí i řeč. Příčinu můžeme najít v rozdílném dozrání jednotlivých částí kůry mozkové u chlapců a dívek.

### 1.4 ROZVOJ OSOBNOSTI U BATOLETE

Aby se mohla rozvíjet osobnost u dvouletého dítěte, je třeba rovnováha mezi osamostatňováním se a potřebou jistoty a bezpečí. Dítě se může osamostatnit v případě, že je zralé a má alespoň většinu kompetencí. Pokud se nevytváří potřeba samostatnosti, emancipace, převládne potřeba větší jistoty a větší závislosti. Velkou roli zde hraje přístup rodičů k dítěti a jejich postoj.

E. Erickson (1999) toto období charakterizuje jako rozpor mezi **autonomií versus stud a pochyby**. Tyto pochybnosti mohou vzniknout při nezvládnutí samostatnosti. Dítě může ztratit sebedůvěru, pokud má nepříjemné zkušenosti se získáváním autonomie. Aby se dítě bránilo před pocitem nejistoty, začne si závislost fixovat. Pokud emancipace proběhne v pořádku, dítě získá pocit jistoty a sebevědomí a to je dobrý základ pro další vývoj. Základní sebedůvěru ve své schopnosti dítě dosahuje právě v batolecím věku. Důležitým předpokladem pro získání sebedůvěry je odpoutání od vazby s mateřskou osobou (Vágnerová, 2000).

H. Wallon (1995) charakterizuje období kolem druhého roku a později jako stádium projektivní. Vytváří se reprezentativní inteligence, dítě získává bezprostřední zkušenosti s konkrétními předměty. Samostatnost je potlačována, podle něj u dítěte převažuje stud, pasivita a dítě se spíše podřizuje. S procesem získávání autonomie souvisí také proces negativismu. Jedná se o přirozený jev, který vyhraňuje formování svého vlastního já. Dítě si ujasňuje sociální normy a žádoucí chování ve společnosti (Wallon H. In Šulová, 2005).

U dítěte v období dvou let se rozvíjí **vědomí sebe sama**. Souvisí s tím dva důležité životní mezníky, které nám dávají obraz o dosažení určitého vývojového stádia. Prvním mezníkem je separace od matky, která hraje důležitou roli při vzniku vlastní identity a při získávání samostatnosti. Druhým mezníkem Vágnerová uvádí potřebu sebeprosazení, která může mít až povahu negativismu. Potřeba sebeprosazení ukazuje na změnu v oblasti sebeuvědomování. Tato potřeba má dvě složky – první složkou je „Já sám“ a druhou částí je „Já chci.“ V první variantě jde o jakýsi pokus o **samostatnost**, dítě je pokouší o vlastní řešení situace. V tomto období vzrůstá vědomí sebe sama a dochází k uvolňování ze závislosti. Druhá složka už jasně ukazuje vnímání své osoby jako kompetentní bytosti. Dítě už je schopno se uplatnit, někdy méně přiměřeně, někdy až nesmyslně. V tomto období je kladen důraz na formu nežli na obsah (Vágnerová, 2000).

Jak již bylo zmíněno o **negativismu**, jedná se o počátek projevu nezralé dětské vůle. Předpokladem je uvědomění vlastního já a tyto projevy můžeme chápat jako experimentování s vůlí jako s novou kompetencí. To, jak se bude vůle rozvíjet, závisí na úrovni poznávacích procesů a na socializačním vývoji. Dítě v tomto věku ještě není schopno přiměřeně posoudit situaci a odhadnout důsledek svého jednání. Vzhledem k nezralosti má

dítě potíže s autoregulací, často nechce přerušit či zanechat zamýšlenou aktivitu. Obecně lze říci, že negativismus napomáhá dítěti k vymezení své pozice ve světě (Vágnerová, 2000).

Allen a Marotz (2002) uvádějí typické charakteristiky osobnostně-sociálního vývoje u dvouletého dítěte následovně. Dvouleté dítě umí dát najevo, že se o druhé zajímá a že se do nich umí vcítit. Záchvaty vzteku jsou v tomto období na maximální hranici, dítě bývá netrpělivé, ještě neumí čekat. Dítě rádo pomáhá v domácnosti, napodobuje každodenní činnosti. Dává rodičům různé úkoly. Dítě sleduje ostatní děti a napodobuje jejich hry, avšak se jich ještě neúčastní. Dítě je vzdorovité, těžko se pro něco rozhoduje, vyžaduje to, na co je zvyklé.

Problematika **prvního vzdoru** u dítěte bývá velmi častou oblastí zájmu zejména ze strany rodičů. Je to období, které má ve vývoji své místo podobně jako puberta a podle Matějčka (2005) přichází s takovou pravidelností, že málokterá rodina může říci, že nic podobného u svého dítěte nepozorovala. Za typický projev vzdoru můžeme považovat trucováním, výbuchy zlosti a křik. Nejedná se o defekt nebo špatný charakter dítěte, nemůžeme to považovat ani za selhání ve výchově. Jde o to, že se dítě nachází v období, kdy dochází k pokroku ve vývoji osobnosti (Matějček, 2005).

Nezbytné je zmínění problematiky **teorie attachmentu** neboli citové vazby. Autorem této teorie byl britský psychiatr John Bowlby, který zkoumal citovou deprivaci u dětí v důsledku dlouhodobého pobývání v nemocnicích. Tvrdil, že dítě potřebuje mít bezpečný vztah zejména s matkou. Tento vztah vzniká v raném dětství za předpokladu, že matka reaguje citlivě na potřeby svého dítěte, kdy se odstraní úzkost. Typickým prvkem attachmentu je hlazení, kolébání, mluvení, zpívání, čímž vzniká tzv. bezpečná vazba. Pokud vazba s matkou není v pořádku, nebo pokud dojde ke ztrátě matky (i dočasné), dítě prožívá zmiňovanou úzkost a strach. Attachment může být bezpečný, vyhýbavý, úzkostný nebo ambivalentní. To, jak bude attachment nastavený, výrazně ovlivňuje vztah jedince k druhým v dospělosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### **ROZVOJ SEBEPOJETÍ BATOLETE**

V období batolete má sebepojetí konkrétní charakteristiky. Dítě chápe sebe samotného jako bytost, která je odlišná od okolního světa. Dovede také porozumět tomu, že existuje trvalost vlastní existence. Pro sebepojetí batolete je charakteristická zkušenost

s její proměnlivostí v zachování kontinuity. Dítě různým způsobem prožívá, různě se chová, mění se jeho kompetence a už ví, že je jedna osobnost.

Vlastní osobnost je spojena s decentrací v poznávání. Dítě si postupně uvědomuje, že veškeré dění se nekoná na základě jeho přání, ale že ono samo je pouze jednou z částí vnějšího světa. Avšak postoj ke světu stále zůstává egocentrický a je ovlivněný emotivními prožitky. Vlastní osoba je reprezentována představou nebo slovním označením.

Dítě si uvědomuje sebe sama i v samostatném jednání, které poukazuje na schopnosti a možnosti dítěte. Dítě je schopno vnímat sebe sama jako člověka, který je schopný samostatně jednat. Dítě se utvrzuje ve svých kompetencích a to očekává i z vnějšku. To znamená, že potřebuje být chváleno a oceněno. Zpětná vazba od rodičů a okolí hraje velmi důležitou roli ve vývoji dítěte. Dítě už začíná chápat, že musí své jednání regulovat dle požadavků rodičů, pokud chce být oceněno a nechce být odmítáno.

Dítě si v tomto období získává určité role, které jsou součástí sebepojetí. Role jsou závislé, podřízené, ale zároveň emočně významné. Jejich obsah je vymezen konkrétními postoji a očekáváním nejbližších, tím se identita dítěte formuje (Vágnerová, 2000).

### 1.5 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE V BATOLECÍM OBDOBÍ

Dítě v období batolete je pořád stále silně závislé na své matce nebo na dalších členech blízké rodiny. I krátkodobé odloučení vyvolává v dítěti silné separační reakce. Setkáváme se třemi typickými fázemi separační reakce. V první části se jedná o fázi protestu, kdy dítě křičí, volá o matku a čeká, že se matka vrátí, pokud bude trvale volat. V druhé fázi se jedná o fázi zoufalství, kdy dítě ztrácí naději, že matka přijde a vyvolá to v dítěti stav hluboké stísněnosti. Odmítá kontakt s druhými lidmi, kteří se mu snaží pomoci. V konečné fázi se dítě snaží odpoutat od matky. Potlačí svoje city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, který mu mateřskou péči nahradí, nebo se může upoutat také na věci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

I když je v období dvou let dítě značně fixované na matku, přeci jen se dá říci, že dítě si rozšiřuje okruh sociálních vztahů, především co se týče širší rodiny. Matějček (2005) hovoří o tom, že dítě si vytváří tzv. rodinnou identitu. Dítě má vztah k matce, otci, vytváří si vztah

se sourozenci, prarodiči, a tak odchody matky v přítomnosti jiných členů rodiny dítě zvládá bez větších obtíží.

Kolem druhého roku dítě začíná navazovat vztahy vůči dětem stejného věku. Pozornost na sebe děti v tomto věku ale upoutávají pouze na krátké chvíle. V tomto období ještě nehovoříme o hře spolu s vrstevníkem, ale hra je tzv. paralelní, kdy ještě nemá charakter spolupráce.

Batolecí období je důležitým mezníkem pro osvojení **prosociálního chování**. Dítě se v tomto období učí, že by mělo umět druhému pomoci, udělat někomu radost aj. Dítě velmi intenzivně usiluje o to, aby se dorozumělo s okolím, vytváří se budoucí teorie mysli. Dítě je motivováno sdílenou pozorností, kdy spoluprožívá emoci s druhým nebo sdílí pocity s druhým člověkem.

Narůstá také schopnost sociálního porozumění, dvouleté dítě už má několik slov pro označení svých přání a pocitů. Navzdory tomu ale pořád zaostává v chápání různých úhlů pohledu. I přes to se dítě učí novým sociálním dovednostem a přijímá kulturu své rodiny. Neopomenutelnou roli v tom samozřejmě hraje matka. Pokud je matka necitlivá k pocitům dítěte, pak dítě obtížně dekóduje svoje pocity i pocity druhých lidí. Narušena je tedy i schopnost empatie, jakožto nejdůležitější složka prosociálního chování. Čím lépe dítě rozumí svým pocitům, tím lépe nad nimi může nabýt kontrolu. Takovým způsobem se vytváří pozdější sebeovládání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Součástí socializace je rozvoj **komunikačních kompetencí**, protože tato schopnost výrazně ovlivňuje vztah s lidmi. Je také jednou z obecných předpokladů emancipace, jelikož se z dítěte stává aktivní, komunikující osobnost, která lépe rozumí svému okolí. Napomáhá dítěti k uvolnění závislosti, dítě je schopné vyjádřit svoje přání, názory, aktivněji se prosadí a celkově je důležitá pro sdělování a poskytování informace (Vágnerová, 2000).

Dítě se naučí verbálně komunikovat a to mu napomáhá, aby se lépe orientovalo v základních pravidlech chování. Dítě zprvu pozoruje chování ostatních lidí, díky němuž si zobecňuje pravidla a normy chování, které později napodobuje. V další fázi získávají povědomí o normách chování prostřednictvím verbálního sdělení. Nejen že chování napodobuje, ale už částečně rozumí tomu, proč by právě měla tato pravidla platit.

Důležitou roli hraje to, že matka dítěti vysvětlí, proč něco smí nebo nesmí. Pokud ale zpětná vazba od blízkých nepřichází, dítě si žádoucí formy chování neosvojí (Vágnerová, 2000).

Jednou z forem učení, kterou využívá dvouleté dítě, je bezpochyby **nápodoba**. Nápodoba, jakožto opakování pozorovaného projevu chování, umožňuje přejmout hotový vzorec chování. Nápodoba poukazuje na to, že dítě je ještě závislé na okolí, i když k postupnému osamostatňování již dochází. Nápodoba je určitý způsob orientace a adaptace v okolí. Vyšší formou nápodoby je identifikace, kdy dochází nejen k přejímání vzorců chování, ale k jejímu ztotožnění. Děti od svých rodičů přijímají normy chování, postoje, hodnoty a souvisí s potřebou dítěte neztratit citovou vazbu s blízkou osobou (Vágnerová, 2000).

Labusová (2016) uvádí, že největší vliv na emoční zdraví dítěte má pečující osoba, obvykle to bývá matka. Na prožívání a chování dítěte má vliv také atmosféra rodiny, vzájemná komunikace mezi členy rodiny a způsob vyjadřování emocí. Tyto prožitky a vzory dítěte ovlivňují na celý život.

Jak již bylo zmíněno, nezpochybnitelnou roli v životě dítěte hraje **matka**. Zajímavou otázkou se stává role otce, sourozenců a vrstevníků. Otci totiž není dána žádná specifická role biologicky ani sociálně. Vazba mezi dítětem a otcem vzniká až v případě, že se otec dítětem zabývá a věnuje se mu. Vztah se ovšem vytváří až sekundárně, na základě vztahu s matkou. Může si tak vytvořit pevnou vazbu, stejně jako k matce. Pokud vztah s matkou nefunguje, otec se tak může stát náhradním zdrojem jistoty, bezpečí a stimulace. Pokud má dítě pevnou vazbu k oběma rodičům, může profitovat z jejich rozdílnosti a získá tak větší pocit jistoty a bezpečí, na základě mnohočetné citové vazby.

Významnou roli hraje pro dítě vliv sourozence. Pokud je vztah mezi sourozenci kvalitní, může sloužit jako náhradní zdroj stimulace, protože dítěti poskytuje jiné zkušenosti. Vztah se sourozencem si dítě později promítá do vztahu s vrstevníkem. Tento vztah je zpočátku málo diferencovaný, dítě je schopno vrstevníka akceptovat podobným způsobem jako hračky nebo jiné předměty. Postupně hra s **vrstevníkem** začne být více přitažlivá a dají jí přednost před dospělými. Děti se spolu učí komunikovat, řešit problémy, což dítěti umožňuje jeho emancipaci (Vágnerová, 2000).

Labusová (2014) uvádí, že neurologicky je dítě pro vnímání plně vybaveno, ale chybí mu schopnost racionálního usuzování a chápání souvislostí. Směrodatná je pro dítě pozitivita

nebo negativita emocí. Důležitost Labusová (2014) spatřuje ve zralé rodičovské lásce a zdůrazňuje, že ohrožující prožitky si dítě ještě neumí reflektovat, což může způsobit další úzkosti a neurózy do budoucna.

Říčan (2004) hovoří o batolecím období jako jednom z nejnáročnějších období rodičovství, protože rodič musí najít rovnováhu mezi tím, jak si dítě hledá svou identitu a jak potřebuje vymezit hranice.

Je jisté, že socializace je pro dítě obtížně zvládnutelná, a tak důležitou roli v tomto procesu hraje dopomoc dospělého člověka. Dítě potřebuje lásku, bezpodmínečné přijetí, stejně jako hranice, ve kterých se může pohybovat (Mertin, 2010). Důležitou součástí dobrého rozvoje dítěte je uspokojování potřeb. Matějček a Langmeier definovali **pět potřeb dítěte** (Matějček, 2008, str. 37).

- Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů z vnějšího světa
- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech
- Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů
- Potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty
- Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

Mezi základní psychické potřeby dítěte v raném a předškolním věku patří právě zmiňovaný první bod. Jedná se totiž o základní potřebu, která umožňuje učit se. Dítě má velkou snahu najít smysl v podnětech, které k němu přichází. Z pozorování dvouletých dětí vyplynulo, že smysluplnost je velmi důležitá pro jistý a bezpečný pohyb dětí ve třídě. Smysluplnost se odráží v pravidelném střídání aktivit v mateřské škole. Pravidelnost u dítěte vyvolá pocit uspokojení a jistoty (Matějček, 2008).

Potřebu prvních citových a sociálních vztahů dítě uspokojuje prostřednictvím matky a později i prostřednictvím dalšího sociálního objektu, jako je otec, sourozenci, vrstevníci aj. Prvotní potřeba je uspokojována především v interakcích, ve kterých se odrazí potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a hodnoty (Matějček, Dytrych, 1999).

Hnacím motorem se stává pro dítě otevřená budoucnost a perspektiva. I takto malé dítě má své cíle, některé více či méně dosažitelné. Postupně se dítě učí rozhodovat se a být v tomto procesu samostatnější. Kladné emoční projevy dospělého posilují výkon a chování



dítěte v souladu s požadavky. Upevňuje se tak kladný vztah dospělého k dítěti a samozřejmě i naopak (Čáp, 1996).

## 2 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÉHO DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání se děti v mateřské škole vzdělávají zpravidla od 3 do 6 let, ale mohou se vzdělávat už od 2 let. S odloženou účinností od září roku 2020 bude vzdělávání v předškolních institucích organizováno zpravidla od 2 do 6 let dítěte. Podle národního ústavu pro vzdělávání je nutné ale stanovit závazná pravidla, která by toto vzdělávání vymezovala, avšak ta stále nejsou definována a školy si tak podmínky pro vzdělávání dvouletých dětí určují sami.

V roce 2017 byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) informační dokument o vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole. Tato informační brožura hovoří o tom, že od září 2020 budou stanoveny podmínky pro vzdělávání dětí od dvou let v mateřské škole. Každé dítě mladší tří let bude snižovat maximální počet dětí ve třídě o 2 osoby. Tím lze snížit maximální počet dětí o 6 (MŠMT, 2017).

Ředitel každé mateřské školy by měl stanovit podmínky pro přijetí dětí mladších 3 let a podmínky ve vzdělávání těchto dětí. Jedná se o oblast materiálních podmínek, hygienických podmínek, podmínek v životosprávě a stravování, psychosociálních a personálních podmínek a bezpochyby také podmínek v oblasti obsahu a organizace vzdělávání a financování a spolupráce s rodiči aj. Nyní si jednotlivé oblasti více rozebereme.

### 2.1 MATERIÁLNÍ PODMÍNKY

V oblasti věcných podmínek je vždy třeba zvážit, jestli stávající hračky a didaktické pomůcky jsou vhodné pro děti dvouleté. Obvykle je věková hranice uvedena na obalu výrobku, ale pedagog samozřejmě sám zhodnotí, jestli je daná hračka vhodná pro jeho třídu nebo nikoliv. Důležité je odstupňovat přístupnost nábytku, jako jsou například skříňky a police s ohledem na bezpečnost dětí. Měly by se vyřadit hračky tvořené z malých součástek, které by dítě mohlo vdechnout.

Nebude nutností vyčleňovat samostatnou hernu pro děti mladší tří let, ale bude jistě vhodné rozšířit sortiment hraček, průběžně obnovovat hračky, pomůcky a další náčiní tak, aby odpovídalo počtu a věku dětí.

Co se týče využití zahrady dětmi mladšími tří let, je vhodné zajistit to, aby dítě dvouleté využívalo pouze prvky určené pro tuto věkovou skupinu. Nutností je vhodný výběr židlí a k tomu uzpůsobených stolečků pro tyto děti a to z důvodu nižšího vzrůstu oproti předškolním dětem. Mateřská škola musí podporovat správné držení těla při sezení.

Prostředí třídy by mělo poskytovat dítěti dostatečný pohyb pro volnou hru dítěte a zároveň by mělo dítěti poskytnout bezpečí a klid pro odpočinek.

Nutností vzhledem k věku dětí je vyčlenění prostoru pro ukládání hygienických potřeb pro dvouleté děti, což bývají zpravidla vlhčené ubrousky, pleny aj (MŠMT, 2017).

### 2.2 HYGIENICKÉ PODMÍNKY

Hygienické podmínky vzdělávání dětí v mateřské škole upravuje vyhláška č. 410/2005 Sb. V této vyhlášce najdeme informaci o tom, že pro 5 dětí musí být zřízena jedna mísa a umyvadlo. Místo 2 toalet lze instalovat dětské pisoáry, které se instalují zpravidla ve výšce 40 cm. Umyvadlo se obvykle umísťuje ve výšce 50cm a musí být napojeno na společnou baterii mimo dosah dětí. Umývárna musí být vybavená 1-2 sprchami, kam děti musí mít přístup bez cizí pomoci.

Mateřská škola se může rozhodnout vybavit umývárny dětskými nočníky, ale musí zajistit jejich adekvátní uskladnění, mytí a dezinfekci. Umývárna může být také vybavena přebalovacím stolem, který by měl být v blízkosti umyvadla, a zároveň by měl být částečně v izolaci, aby byla zajištěna intimita při přebalování. Na pleny je nutné zřídit krytý nášlapný koš. Obvykle se škola domlouvá s rodiči dětí na přísun těchto hygienických potřeb (pleny a vlhčené ubrousky) tak, aby vždy byly v dostatečném množství.

Do hygienických podmínek zařazujeme také očkování. Podle zákona č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví škola může přijmout pouze dítě, které se podrobilo pravidelnému očkování a má doklad, že je proti nákaze imunní. Toto potvrzení vydá praktický lékař pro děti a dorost a doplní proočkovanost dítěte v evidenčním listu dítěte (MŠMT, 2017).

### 2.3 ŽIVOTOSPRÁVA A STRAVOVÁNÍ

Vzhledem k individuální potřebě aktivity, odpočinku a spánku u dětí dvouletých, je vhodné zvážit úpravu denního režimu. Ředitel se zákonným zástupcem dítěte stanoví rozsah a způsob stravování dítěte v mateřské škole a to způsobem, že pokud je dítě v době podávání jídla v mateřské škole, měla by mu být strava podávána vždy. Záleží vždy na délce dohodnutého pobytu v mateřské škole, dítě má tedy nárok na dopolední svačinu, oběd i odpolední svačinu.

Podle vyhlášky 107/2005 Sb. o školním stravování je dvouleté dítě zařazeno do skupiny strážníků 3 – 6 let, tedy do kategorie předškolních dětí (MŠMT, 2017).

### 2.4 PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKY

Když dítě přichází do mateřské školy ve 3 letech, dochází k adaptaci a nutné návaznosti režimu mateřské školy s rodinou. U dvouletého dítěte adaptace probíhá zpravidla delší dobu, ale stejně jako starší děti by se měly děti cítit dobře, spokojeně, jistě a bezpečně. Nutné je zpočátku vybudovat pozitivní spolupráci mateřské školy a rodiny.

Pro dítě je v tomto období důležité vytváření návyků, respektování pravidel a norem, a to by mu školka měla umožnit. U dvouletých dětí je obtíž v tom, že tyto aspekty dítě začíná teprve rozeznávat a přijímat. Dvouleté dítě potřebuje pravidelný denní režim, ve kterém má dostatek času na realizaci činností, časově je respektováno i při stravování. Takové dítě potřebuje prostor k odpočinku i během dne a vyžaduje více klidu. Neopomenutelnou součástí výchovy a vzdělávání dvouletého dítěte je i zajištění individuální péče při vzdělávací činnosti, realizované v menších skupinách či individuálně, nutné je stanovit srozumitelná a jednoduchá pravidla, které určují řád a mantinely v jednání dítěte (MŠMT, 2017).

### 2.5 PERSONÁLNÍ PODMÍNKY

Obecně se dá říci, že ředitelé škol by měli využít maximálně možné výše úvazků pedagogických pracovníků a přizpůsobit přímou pedagogickou činnost učitelů tak, aby byla co nejvíce souběžná v té nejnáročnější části dne. Pro dvouleté děti lze využít například školního asistenta, chůvy nebo obecně pro školu působení školního psychologa, speciálního

pedagoga či sociálního pedagoga. Financování chůvy je například možné z projektu OP VVV – Šablony pro MŠ (MŠMT, 2017).

### 2.6 KVALIFIKACE A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MŠ

Odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Kvalifikaci je možno získat středoškolským studiem, na vyšším odborném nebo vysokoškolském studiu se zaměřením na předškolní pedagogiku. Při studiu studenti získávají poznatky o vývojové psychologii dítěte, získávají kvalifikační předpoklady pro vzdělávání dětí od dvou let, avšak s tím nemusí mít učitelé žádnou zkušenost.

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se lze v této problematice dále vzdělávat. MŠMT nabízí různé semináře ohledně vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, kde se učitelé dozvědí více informací o psychických či fyzických specifikách vývoje dvouletých dětí, nebo se oblast soustředí na právní rovinu přijímání dětí dvouletých do mateřské školy (MŠMT, 2017).

### 2.7 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ

Co se týče organizace chodu mateřské školy při třídě dvouletých dětí, je třeba dbát na přizpůsobení adaptačního režimu. Dále je nutné dávat dítěti dostatek času na veškeré aktivity v mateřské škole, co se týče řízených aktivit, stravování, převlékání, hygienických potřeb. Organizace by měla vycházet z potřeb a zájmů dítěte, která by měla vyhovovat jejich individuálním potřebám a možnostem.

Od září 2020 by se ve třídě, kde budou děti 2 – 3 leté, mělo vzdělávat nejméně 12 dětí a maximálně 16 dětí. Mateřská škola o více jak 3 třídách by měla upřednostnit zřízení samostatné třídy. Vyhláška také stanovuje snížení maximálního počtu dětí (24) ve třídě o 2 děti, jak již bylo zmíněno, nejvíce o 6. V souladu se školským zákonem je organizace školy a podmínky provozu zcela v kompetenci ředitele školy (MŠMT, 2017).

### 2.8 BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY

Ředitel mateřské školy stanoví počet učitelů tak, aby na jednoho připadlo 12 dětí, pokud se jedná o děti mladší 3 let. Od září 2020 bude ve třídě, kde se vzdělávají děti mladší 3 let, vykonávat pracovní činnost souběžně nepedagogický pracovník s odbornou způsobilostí k výkonu s povoláním:

*a) všeobecné sestry, dětské sestry, zdravotnického asistenta, porodní asistentky, zdravotnického záchranáře,*

*b) učitele mateřské školy, vychovatele, nebo*

*c) chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky. Uznání kvalifikace dle zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2017, str. 8).*

### 2.9 PROSTOROVÉ PODMÍNKY

Mateřské školy nemusí realizovat žádné zásadní změny, které by se týkaly stavebních úprav, avšak musí být koncipovány bezbariérově. Ke změnám nemusí docházet v podlahových prostorech, ale za úvahu stojí zvýšené terasy, jako jsou balkony a lodžie, které nesplňují podmínky. Podmínky splňují zahradní terasy s přímým vstupem ze školní zahrady, které jsou součástí venkovních prostor MŠ. V případě, že dojde ke zvýšení počtu osob s omezenou schopností pohybu o více než 12, musí být zpracováno nové požárně bezpečnostní řešení (MŠMT, 2017).

### 2.10 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ

Aby vzdělávání dvouletých dětí bylo úspěšné, je nutné si uvědomit specifika práce s takto malými dětmi. Musíme rozlišovat především úroveň motoriky, jazyka, psychického vývoje, snížené tempo, počátek rozvoje prosociálních vztahů mezi dětmi aj. Dvouleté dítě je považováno za egocentrické, má velkou touhu po poznání, často experimentuje a objevuje svět. Začíná se v tomto období osamostatňovat, ačkoliv ještě nezná pojem času a

prostoru, žije pouze tady a teď. Dvouleté dítě prahne po pohybu, ale zároveň potřebuje delší odpočinek. Důležité z hlediska pedagogického je sledovat pokroky konkrétního dítěte.

Plánování a organizace řízených činností musí být přizpůsobeno schopnostem a možnostem dětí. Podle toho volíme metody a formy práce, měli bychom brát v potaz, že dvouleté dítě se učí nápodobou, situačně, vyžaduje opakování činností a důležitou jistotou je zařazení rituálů. Dítě dvouleté se nedovede delší dobu soustředit, svou pozornost udrží na velmi omezenou dobu, tomu bychom měli činnosti přizpůsobit a střídat tak aktivní a méně aktivní části vzdělávání. Nutností je sladit spontánní hru s řízenou činností tak, abychom děti nepřetěžovali. Větší prostor bychom měli nechat tedy volné hře a pohybovým aktivitám (MŠMT, 2017).

### 2.11 SPOLUPRÁCE SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI A ORGANIZACEMI

Abyste dobře fungovala adaptace dítěte na mateřskou školu, musí s jistotou fungovat spolupráce mezi mateřskou školou a rodičem. Tato spoluúčast je velmi zásadní, aby se vytvořil důvěryhodný vztah mezi zaměstnanci školy, rodičem a dítětem. Rodinné zázemí by mělo pro dítě mladší tří let hrát zásadní roli, ale aby se dosáhlo souladu rodiče s pracovním životem, někdy je nutnost umístění dítěte do mateřské školy nevyhnutelná.

Mateřská škola může spolupracovat také s různými organizacemi. Nejčastěji se jedná o pracovníky ze školských poradenských zařízení, respektive s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. Škola by si měla vybrat pedagogického pracovníka, který se o tuto problematiku bude více zajímat, a tak přinese informace ostatním pedagogickým pracovníkům a škola pak posoudí, zdali vybere některé doplňkové aktivity pro děti mladší tří let (MŠMT, 2017).

### 3 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE S OHLEDEM NA DVOULETÉ DÍTĚ

Vzhledem k aktuálnímu tématu v souvislosti se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol, je nutné zmínit vývoj institucionální péče.

#### 3.1 HISTORIE INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE

Již během devatenáctého století existovalo několik zařízení, která byla vytvořena pro nejmladší děti. Obvykle to byly instituce, které nahradily rodinnou péči pro děti nalezené, nemanželské nebo odložené. Dětem, kterým umřeli rodiče, zajišťovaly péči tzv. sirotčince. Pokud dítě bylo krátkodobě nemocné, obvykle došlo k jeho umístění do dětské nemocnice. Existovaly ale také nemocnice pro dlouhodobě nemocné nebo pro lidi s nevléčitelnou chorobou, tzv. chorobince. Tyto instituce byly velmi důležité, protože by děti jinak neměly šanci přežít. Hlavními osobami vztahující se k předškolní výchově byly opatrovnice nebo pěstounky, které se staraly o opuštěné děti (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Mohlo by se zdát, že neexistovaly jiné instituce, že všechny děti, které potřebovaly, byly zaopatřeny, ale není tomu tak. Jednu skupinu, kterou bychom zapomněly, je skupina dětí pracujících rodičů v době devatenáctého století. Už v tomto období najdeme zmínky o opatrovních, jeslích, dětských zahrádkách a mateřských školách. Tyto instituce využívaly nejdříve chudí rodiče, kteří potřebovali být zaměstnáni a neměly kam dávat svoje potomky. Bohatší rodiny tam své děti obvykle neumísťovaly, protože mohly využívat služeb vychovatelek, služebných nebo guvernantelek. Jedny z prvních takových institucí vznikaly v Anglii. Ve Francii vznikaly opatrovnice, ve kterých už od dvou let dítěte vládla tvrdá disciplína, na rozdíl od Německa, kde převládala více hra než disciplína (Český statistický úřad, 1991).

Co se týče vývoje v Českých zemích, první opatrovna vznikla v Praze na Karlíně a to roku 1832. Další institucí byla opatrovna Na Hrádku a další vznikala v Plzni. Celkově v Čechách existovalo asi 20 opatroven, které obvykle nahrazovaly péči rodinnou, tedy přebíraly funkci výchovy a vzdělávání (Dostál, Opravilová, 1985).

Co se týče druhé poloviny 19. století, inspiraci Čechy hledaly v německých dětských zahrádkách (tzv. Kindergarten), jejíž průkopníkem byl F. Fröbel. Dětské zahrádky byly typické výchovou hrou. První takový program byl vytvořen J. Svobodou, který propagoval



metodiky výchovy pro učitele, pečovatele i rodiče předškolních dětí. Další vznikající institucí byla Mateřská škola pro chudé děti sv. Jakuba v Praze. Mateřská škola vznikla z iniciativy M. R. Palacké, která vyzdvihovala péči o nejmenší děti (Šmelová, 2008).

Hlavním smyslem těchto opatření bylo tedy poskytování fyzické, psychické a mravní výchovy. Koncept byl inspirován Informatoriem školy mateřské od J. A. Komenského a myšlenkami vývoje dítěte podle Pestalozziho a Fröbela. Opatrovny měly charakter sociální, a tak po jejich boku začaly vznikat tzv. dětské jesle, které nesly charakter zdravotní. Rozmach jeslí započal od poloviny devatenáctého století. V roce 1884 vznikly první české jesle v Praze a byly spojené se jménem M. R. Palacké. Jesle zabezpečovaly všestranný rozvoj dítěte do tří let a navazovaly na péči rodiny (Opravilová, Uhlířová, 2013).

Obecně se dá říci, že existovaly tři druhy institucionální péče. Zdravotní péči zajišťovaly jesle, sociální zabezpečení dětí zajišťovaly opatrovny a vzděláváním se zabíraly mateřské školy.

Ve 20. – 40. letech docházelo k vytváření kvalitního předškolního vzdělávání. Za to vděčíme reformnímu hnutí, za kterým stála I. Jarníková a A. Süssová. Tato důležitá jména prosazovala respektování potřeb dětí, navrácení hry do mateřské školy oproti školskému způsobu výuky. Dobrý rozvoj předškolního vzdělávání ale přerušila druhá světová válka a totalitní režim. V tomto období se snížil počet jeslí i mateřských škol. Opatrovny šly k zániku, a tak se novým zařízením staly dětské útulky pro děti, jejichž rodiče byli zaměstnáni. Postupně se ale na výsluní dostávaly mateřské školy a dětské útulky postupně zanikaly (Kropáčková, Splavcová, 2016).

Z důvodu zapojení žen do pracovního procesu v poválečném období se na vrchol dostaly opět jesle. Toto zařízení ovšem mělo některé nedostatky, které byly veřejností velmi kritizovány. Rodiče byly nuceni z pracovního důvodu nechávat děti velmi dlouho v tomto zařízení. Nicméně materiální a sterilní podmínky se rodičům příliš nelíbily.

V devadesátých letech se počet jeslí v Čechách rapidně snížil z důvodu nedostatečného počtu dětí. Obecně panoval názor, že matky by měly být se svými dětmi co nejdéle doma. To, že matky přestávaly dávat děti do jeslí, mělo ještě další příčinu. Rodiče měli pocit, že v jeslích převažuje kolektivistická výchova, upřednostňují se potřeby společnosti před potřebami a zájmem dítěte (Kropáčková, Splavcová, 2016).

Do roku 2004 patřily jesle pod školské zařízení, později spadaly do resortu ministerstva zdravotnictví, kam patřily až do roku 2012. V roce 2013 bylo ukončeno provozování jeslí jakožto zdravotnického zařízení. Jesle dnes spadají pod resort ministerstva práce a sociálních věcí, a to pod dětské skupiny (Kropáčková, Splavcová, 2016).

Velkým zlomem bylo vydání zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon přinesl mateřským školám zásadní změnu. Mateřská škola se tímto zákonem stala samostatným právním subjektem, který má za úkol vzdělávat, nikoliv pouze vychovávat (Syslová, 2013).

## 3.2 SOUČASNÝ STAV INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE

Nadcházející kapitoly budou směřovat k současnému stavu institucionální péče v České Republice. Dle školského zákona č. 564/2004 Sb. se předškolní vzdělávání zaměřuje na děti ve věku od 3 do 6 let, nejdříve ale pro děti od 2 let. Dvouletá hranice je sice stanovena jako minimální, avšak v zákoně nenajdeme ohledně vzdělávání dvouletých dětí a jejich podmínkách při přijímání nebo podmínkách ve vzdělání takřka nic.

Toho samého roku, kdy byl přijat školský zákon, MŠMT schválila také závazný kurikulární dokument, který nese název Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Slouží jako jakýsi základ pro všechny mateřské školy, kdy se musí dodržovat jednotlivé cíle a výstupy, ale školy na jeho základě své školní vzdělávací programy vytvářejí sami (RVP PV, 2019).

V České republice existují státní a soukromé mateřské školy. Ve státní mateřské škole je vzdělávání poskytováno bezplatně, avšak rodiče doplácí měsíční poplatky na dítě, což pokrývá zhruba 50 % provozních nákladů. Hlavní financování zajišťuje zřizovatel, kterým bývá zpravidla obec nebo kraj. Další finance pro mateřské školy mohou pocházet například z různých projektů. Mateřská škola veřejná musí splňovat hygienické podmínky dané školským zákonem. Maximální počet dětí ve třídě je 28 a obvykle na tento počet bývají dva pedagogičtí pracovníci s odbornou kvalifikací (Palonciová, 2014).

Co se týče soukromých škol, obvykle je zřizuje církev nebo právnická osoba, která poskytuje výchovně vzdělávací proces stejně jako veřejná mateřská škola. Na soukromé mateřské

školy se vztahuje školský zákon, přičemž základní charakteristikou je zápis do rejstříku školských právnických osob a s tím související nárok na finance (Palonciová, 2014).

Církevní školy a školská zařízení dostávají státní dotace na provoz podle normativů z MŠMT stejně jako školy veřejné. Soukromé školy jsou financovány dle zákona č. 306/1999 Sb. o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. Dotace ze státního rozpočtu dostávají soukromé školy prostřednictvím krajských úřadů. Dotace jsou poskytovány k financování neinvestičních výdajů. Na investice by se měly využívat finance ze školného či z jiných zdrojů (Palonciová, 2014).

Soukromé mateřské školy musí samozřejmě splňovat hygienické podmínky jako mateřské školy veřejné. Počet pedagogických pracovníků v soukromých mateřských školách obvykle závisí na finančních možnostech každé samostatné školy, ale setkáváme se s tím, že obvykle mívají více personálu než ve státních mateřských školách (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Pod soukromé školky spadají tzv. lesní mateřské školy, které představují jednu z možností alternativního vzdělávání. Základem výuky tohoto typu vzdělávání je program venku za každého počasí. U dětí se rozvíjí přímý kontakt s přírodou, podporování učení v lese aj. Vnitřní zázemí pro lesní mateřskou školu bývají jurty a různé další přístřeší (Kořátková, Průcha, 2013).

Další kapitolou alternativních školek jsou Montessori mateřské školy. Tyto instituce opět spadají pod soukromé školy a kladou velký důraz na přizpůsobování se dětským potřebám. Fungují na principu výchovy a vzdělávání podle M. Montessori s heslem „Pomoz mi, ať to dokážu sám.“ Velmi se respektuje individualita dítěte, jeho samostatnost, rozvoj sebevědomí (Průcha, 2001).

Neméně známou už je v České republice školka waldorfská. Spadá do soukromých a alternativních školek, které jsou typické tím, že dítě poznává svět kolem sebe pozorováním a napodobováním. Zaměřují se na morální a citový vývoj dítěte, preferuje se hra a experiment ve výuce. Důraz je kladen na osvojování prací v domácnosti jako vaření, praní, uklízení aj. Waldorfský přístup se také zaměřuje na vnímání rytmu pomocí her, zpěvu, říkadel a pohybů. Děti často pracují s přírodními materiály a učí se vnímat přírodu (Průcha, 2001).

Dalším odvětvím soukromých školek jsou mateřské školy s programem Začít spolu (Step by step). Tento program je zaměřen především na rozvoj dovedností, jako je komunikace, kooperace a řešení problémů. Děti jsou vedeni k aktivnímu zájmu o učení, učení má být pro ně zábavou bez problémů a stresu. Děti se učí vypořádat se s negativní situací, se změnou, učí se myslet kriticky, rozvíjet svou představivost, osobní spokojenost a pohodu (Krejčová, Kargerová, 2003).

Osud jeslí byl velmi různorodý přes fungování pod resortem školským, zdravotnickým i ministerstvem práce a sociálních věcí. Jesle dnes v podstatě neexistují, v dnešní legislativě je nahradily tzv. dětské skupiny. Dětská skupina je služba péče o dítě, která je daná zákonem č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. Dětská skupina totiž představuje péči o dítě v rozmezí jednoho roku až šest let. Pokrývají tedy bývalou koncepci jeslí, ale zároveň se už derou do oblasti vzdělávání, které poskytuje mateřská škola. Dětská skupina má oproti mateřské škole jednu velkou výhodu a to je zpravidla menší počet dětí (zhruba do 12 dětí). Na každých 6 dětí připadá 1 pečující osoba, splňující odbornou kvalifikaci. Ve výsledku je v dětských skupinách stejný počet pedagogů na polovinu dětí než v běžné mateřské škole (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Po sametové revoluci v České republice fungovaly speciální mateřské školy, avšak v dnešním trendu inkluze tyto mateřské školy zanikají. Obvykle zůstávají speciální mateřské školy zaměřené na nějaké konkrétní zdravotní postižení. Existují mateřské školy pro sluchově, zrakově postižené, logopedické MŠ aj. Obvykle mívají snížení počet dětí ve škole a navíc ještě například asistenty pedagoga. Rodiče mají také možnost využívat mateřská centra, služeb chůvy, profesionálních pečovatelek, avšak tyto služby si musí rodiče hradit sami (Paloncyová, 2014).

### 4 PŘÍNOSY A MOŽNÁ RIZIKA DVOULETÉHO DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Zařazování dítěte do mateřské školy ve věku dvou let může skýtat různá rizika, ale zároveň by mělo být pro dítě přínosem. V mateřské škole se totiž děti rozvíjejí po všech stránkách osobnosti, což je realizováno prostřednictvím kvalifikovaných pedagogů za předpokladu dodržování RVP PV. Pedagog by měl u dítěte podporovat kontakt s vrstevníky, přičemž by mělo docházet k utváření sociálních vztahů, k posilování sociálních rolí a postupnému začleňování dítěte do společnosti. Vzhledem k tomu, že mateřská škola mívá obvykle velké množství hraček, pomůcek, didaktických materiálů, to napomáhá dítěti k jeho maximálnímu rozvoji a to prostřednictvím hry, experimentování, objevování. Díky adaptaci na mateřskou školu, odpoutávání se od rodiny se dítě rozvíjí bezpochyby i v oblasti samostatnosti. Dítě se učí autonomii v oblékání, stravování, v uklízení a dalších činnostech a postupně si získává pocit, že to vše zvládá samo. Klíčovou roli hraje dodržování rituálů, pravidelnosti, stálosti, což v dítěti vyvolává pocit jistoty.

Pro rodiče je možnost zapojení dítěte do procesu v mateřské škole velmi důležitá. Tyto instituce rodiče vnímají jako spolehlivé, protože mají jistotu, že se o dítě postará kvalifikovaný personál, který se snaží o co největší rozvoj dítěte, výchovu a vzdělávání. Instituce musí vykazovat jistou míru kvality, neboť jsou kontrolovány příslušnými orgány. Rodiče dnes mohou s mateřskými školami spolupracovat, mohou se na ně obrátit s problémy týkající se dítěte, v některých školách rodiče s dětmi dělají ráno úkoly a celkově se mateřské školy snaží o co největší zapojení rodičů do chodu MŠ.

V dnešní době jsou mateřské školy závislé na počtu přijatých dětí. Pokud není kapacita naplněna, setkáváme se s doplněním dětí ve věku mladších tří let, aby se předešlo rušení některé ze tříd, které by zůstaly nenaplněny (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Kdybychom se měli zaměřit na konkrétní rizika při vstupu dítěte do mateřské školy, velkou roli hraje zmiňovaný věk. Obecně můžeme říci, že nelze určit věkovou hranici, kdy je dítě připravené na vstup do mateřské školy, protože každé dítě je individualita, která je ovlivněná různými faktory. Některé dvouleté dítě zvládne příchod do mateřské školy bez potíží, ale i některé čtyřleté může mít s přizpůsobením se potíže. Klíčovou roli hraje totiž schopnost adaptace dítěte na nové prostředí. Dítě potřebuje dostatečný čas na adaptaci, a

pokud by se schopnost přizpůsobování nějakým způsobem úspěšala, mohlo by dojít k přetrvávajícím problémům (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Rodiče by měli uvážit, reflektovat a zhodnotit, zdali je jejich dítě schopné zvládnout nástup do mateřské školy, zdali je schopno se rychle zadaptovat, tudíž jestli mateřská škola bude pro dítě přínosem, nebo mu bude působit nějaké obtíže. Toto lze usuzovat z úrovně dítěte v oblasti fyzické, kognitivní, emocionální a sociální. V posuzování zralosti dítěte by rodičům měl pomoci dětský lékař, psycholog, ale neměli bychom zapomínat také na blízké okolí (rodina, kamarádi, širší okolí). Důležitost v otázce posouzení zralosti dítěte hraje roli to, jak dítě zvládá odloučení od matky a otce. Návik odloučení by měl probíhat postupně, stejně jako pobyt v mateřské škole by měl být postupně prodlužován. Není na místě nechat dítě v mateřské škole hned první den od rána až do konce zavírací doby mateřské školy, protože by to mohlo způsobit deprivaci dítěte. Dítě si zvyká na nové prostředí, adaptuje se, vše je pro něj nové.

Dalším rizikem pobytu takto malého dítěte v mateřské škole je přetěžování samotného dítěte. Může se to stát z důvodu zvýšené frekvence zvuku, rychlosti pohybu a dalších příčin. A vzhledem k aktuálnímu získávání imunity u dvouletých dětí tak může dojít k častějším nemocem. Dítě tak nuceně narušuje adaptaci na mateřskou školu, a tak rodiče musí počítat s tím, že při nástupu do MŠ se může proces adaptace dostat opět na její počátek. Některé mateřské školy také ještě nemají zabezpečené personální podmínky u dvouletých dětí a nemají snížený počet ve třídě z důvodu dvouletých dětí (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Marie Vágnerová upozorňuje vzhledem k dvouletým dětem a nástupu do mateřské školy na to, že vývoj dítěte má své zákonitosti, které nemůžeme zcela přehlížet. Hovoří o tom, že každá vývojová fáze má totiž nějaký smysl a cíl, které bychom neměli opomíjet. Tvrdí, že dvouleté dítě patří do období batolecího a je teprve na počátku osamostatňování a zvládání různých dovedností. Dítě si získává znalosti o fungování světa, ale je stále závislé na své matce, která je pro něho jistotou a pocitem bezpečí. Separace je dítě schopno až od tří let, ale vždy záleží na individualitě dítěte. Marie Vágnerová říká, že pokud se určitý vývoj předběhne, může dojít k určitým problémům (Těthalová, 2016).

Dvouleté dítě se při nástupu do mateřské školy soustředí na pocit úzkosti, osamocení od matky. V tomto momentě mateřská škola jednoduše nemůže dítěti poskytnout to, co aktuálně potřebuje. Dítě mladší tří let není schopno se vyznat v projevech a chování svých

vrstevníků a dospělých lidí, a tak jednoduše neví, co od nich mohou očekávat. Dítě v takovém věku se soustředí pouze na přítomnost, minulost a budoucnost v podstatě nevnímá. Když rodiče nechají dítě v mateřské škole, ono si myslí, že už je neuvidí. Zařazení dvouletého dítěte do procesu mateřské školy se dá označit za narušení přirozeného odpoutávání dítěte od matky. Náhlé přerušení procesu vyvolá horší adaptaci dítěte na školní prostředí, k nezájmu o hru, neboť se stále soustředí, jak již bylo zmíněno, na vlastní úzkost. Vágnerová zdůrazňuje, že předčasné zařazování dítěte do mateřské školy není vhodné, protože dítě může provázet stres. Stres může vybudovat u dítěte strach z nových lidí a věcí.

Šulová (2010) upozorňuje na to, že dítěti bráníme v jeho samostatnosti. Riziko vnímá v tom, že dítě se může poté naučit být pasivní, závislé na druhé osobně a může se také objevit zvýšená agresivita. Autorka zdůrazňuje, že k procesu získávání autonomie a k negativismu bychom měli být obezřetní. Je to totiž důležitý výchovný okamžik, kdy se dítě učí hledat hranice ve vzájemném vztahu, což mu umožňuje respektovat druhé.

Obecně lze říci, že mateřská škola je zcela bezpochyby pro dítě přínosná, ale otázkou je samotná připravenost, zralost a schopnost adaptace dítěte. Pokud bychom měli zařadit děti mladší tří let do mateřské školy, neměli bychom zapomínat na jejich vývojovou úroveň a potřeby dítěte, které jsou v tomto věku nepomíjitelné (Těthalová, 2016).

Montgomery (2018) hovoří o tom, že rodič by měl dítě do mateřské školy zařadit, pokud u dítěte spatřuje potřebu učit se novým věcem, zkoumání, pokud matka mu sama neumí dát takovou stimulaci a péči o něj, a vidí, že je dítě připraveno rozšířit své sociální obzory a komunikovat s dětmi.

Stewart (2017) upozorňuje na to, že vzdělávání v mateřských školách má své výhody i nevýhody. Za největší výhodu považuje možnost stýkat se s dětmi podobného věku. Ve svém článku zmiňuje také přínosy týkající se rodičů. Pokud rodič nutně potřebuje hlídání, mateřská škola je místem, kam ho může bez problémů vždy umístit. Upozorňuje na to, že s chůvami, domácí péčí nebo jinou péčí to tak jednoduché není, především v případě onemocnění. Další výhoda z hlediska rodiče může být ta, že se zde setkává s dalšími rodiči, kteří mu mohou poskytnout pomoc či radu.

Nevýhody v zařazování dětí do mateřských škol Stewart (2017) vidí v tom, že v době prázdnin nebo z jiného důvodu bývá školka zavřená a rodič si tak musí najít náhradní péči. Může se také stát, že mateřská škola nepřijme dítě z důvodu, že je příliš nemocné. Některé mateřské školy také nemusí mít flexibilní rozvrh, který by všem rodičům vyhovoval.



## 5 OSOBNOST PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Učitel v mateřské škole, jakožto profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, hraje důležitou roli ve vzdělávacím procesu dítěte (Průcha, 2008). Dostál a Opravilová (1988) uvádějí seznam vlastností úspěšných pedagogů, mezi něž patří především vztah k dětem a umění dítě motivovat v jeho učení a chápání. Další nezbytnou součástí pedagogického procesu by měl být pedagogický takt, což znamená, že učitel umí navázat kontakt s dítětem a je ochotný spolupracovat. Neméně důležitou součástí osobnosti pedagoga jsou organizační předpoklady, zkušenosti s dětmi a schopnost výchovně působit na sebe samotného. Osobnost pedagoga se dotváří sebevýchovou, sebekontrolou a sebeovládáním. Pedagog by měl oplývat bezpochyby vědomostmi a dovednostmi, vztahujícím se k jeho zaměření. Osobnost učitele jako takovou nejvíce ovlivňuje profesní výkon.

Učitel v mateřské škole by měl dítě akceptovat, být empatický a autentický. Akceptací rozumíme poskytnutí prostoru pro názor a projev druhého a to s úctou a respektem. Tato potřeba je pro existenci člověka nesmírně důležitá. Dobrý učitel by neměl postrádat empatii a měl by na ní stále pracovat. Měli bychom se snažit aktivně naslouchat, k čemuž nám napomohou techniky jako je parafrázování, zrcadlení nebo reflexe. Zmiňovaná autentičnost nese charakter věrohodnosti, spolehlivosti, opravdovosti či přirozenosti vůdčí osobnosti. Vzájemný vztah a důvěru k dítěti posílíme projevenou autenticitou a zmiňovanou akceptací a empatií (Hájek, 2006). Gillnerová a Mertin (2010) zmiňují individuální přístup a to z toho důvodu, že každé dítě se ocitá na jiné vývojové úrovni.

Šmelová (2006, str. 12) vidí učitele mateřské školy jako „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít zodpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*“

Kropáčková a Splavcová (2016) vidí důležitost učitele ve schopnosti reagovat na změny potřeb dětí. Dvouleté dítě potřebuje v první řadě péči, lásku, bezpečí, trpělivost a vzor. Ke každému dítěti by si učitelka měla najít cestu a může přitom volit různé způsoby jednání. Děti pocity učitelky vycítí a napodobují je, proto je důležité dětem předávat klid, pohodu, radost. Podle Kropáčkové a Splavcové (2016) bychom ale měli ukazovat i nejistotu a obavy.

Helus (2015) popisuje osobnostní kvality učitele jako pedagogické ctnosti, do kterých zahrnuje čtyři oblasti. První ctností je pedagogická láska, kdy učitel by měl být dítěti oporou. Další oblast se týká pedagogické moudrosti, kdy by učitel měl reagovat přiměřeně, brát si ponaučení ze svých zkušeností, měl by kvalitně reflektovat. Třetí ctností nazývá pedagogickou odvalu, ta představuje schopnost učinit samostatné rozhodnutí, jež vychází z potřeb dětí. Poslední ctností je pedagogická důvěryhodnost, kdy učitel je schopen zvládat negativní prožívání dítěte a dítě by mělo učiteli věřit.

Švec (1999 in Syslová, 2013) vymezuje profesní kompetence učitele jakožto soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese. První kompetencí se stává kompetence k vyučování a výchově (respektive kompetence psychopedagogická, komunikativní a diagnostická). Další oblastí je kompetence osobnostní, která podmiňuje úspěšné pedagogické působení (empatie, tvořivost, flexibilita). Poslední kompetenci označuje jako rozvíjející, tj. adaptivní, informační, výzkumná, autoreglativní a sebereflexivní.

Pedagogům při vzdělávání dvouletých dětí napomůže možnost snížení počtů dětí ve třídě. Další důležitou roli hraje úzká spolupráce s rodinou, vytváření podmínek pro zajištění provázanosti režimu dítěte v rodině a v mateřské škole. Důraz je kladen na individuální podporu aktivity dětí, zvědavost, nechat děti objevovat, ale zároveň je nepřetěžovat a nepoškozovat po stránce psychické ani fyzické. V neposlední radě je důležité vytvořit dětem pevné základy pro osamostatňování se a snaha o maximálně možný rozvoj osobnosti (Kropáčková, Splavcová, 2016).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 6 CÍLE, ÚKOLY A HYPOTÉZY

Hlavním cílem diplomové práce je zmapování názorů a zkušeností pedagogů z mateřských škol v oblasti vzdělávání dětí mladších tří let. Dále mě zajímá, zda existují významné rozdíly v těchto názorech z hlediska demografických charakteristik, tzn. z hlediska věku, délky praxe a místa působení. Čím vyšší bude průměrný počet bodů, tím více jsou učitelé otevření ke vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Dílčím cílem práce je zjistit, jakým způsobem se v mateřských školách mění podmínky v případě vzdělávání dvouletých dětí.

Ze stanovených cílů vyplynuly následující úkoly:

- zpracování organizace výzkumu
- vytvoření výzkumného souboru
- aplikace výzkumné metody a techniky
- sběr dat a jejich zpracování
- tvorba diplomové práce

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tyto hypotézy:

*H<sub>01</sub>: Věk pedagoga nemá vliv na jeho názor na vzdělávání dvouletých dětí*

*H<sub>A1</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi skupinou učitelů ve věku do 25 let a ve věkové kategorii 46 – 65 let.*

*H<sub>02</sub>: Délka praxe pedagoga nemá vliv na názor na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ.*

*H<sub>A2</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi pedagogy s délkou praxe do 5 let a pedagogy s délkou praxe nad 10 let.*

*H<sub>03</sub>: Názory pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ v Jihočeském, Plzeňském a Středočeském kraji se neliší.*

*H<sub>A3</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí ze strany pedagogů v Jihočeském, Plzeňském a Středočeském kraji.*

V rámci výzkumného šetření byla stanovena tato výzkumná otázka:

*VO1: Které podmínky se změni v případě přijetí dvouletých dětí do mateřské školy?*

## 7 METODIKA

### 7.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumný soubor byl vybrán na základě dostupných možností a skládá se z učitelů mateřských škol z Jihočeského, Středočeského a Plzeňského kraje, kteří měli nebo aktuálně mají ve své třídě děti mladší tří let. Tyto tři kraje byly vybrány na základě mého místa bydliště, které se nachází na rozhraní právě těchto tří krajů. Výzkumný soubor byl vybrán na základě příležitostného výběru, nejedná se o reprezentativní soubor. Nebyla stanovena žádná specifická kritéria. Celkem se jedná o 50 mateřských škol, ze kterých vyvstal vzorek 120 respondentů. Nyní dojde k popisu výzkumného souboru z dotazníku v otázkách č. 1 – 8 (Viz. Příloha 3).

Výzkumný soubor tvořilo 120 pedagogů z mateřských škol ve věku 18 – 65 let, z nichž bylo 100 % žen. Z hlediska věkového rozložení byla zastoupena věková kategorie 26 – 35 let a nejméně kategorie ve věku 56 – 65 let (Viz. tabulka č. 1).

<b>Tabulka 1 – Věkové rozložení respondentů (n = 120)</b>	
<b>18 – 25 let</b>	19
<b>26 – 35 let</b>	51
<b>36 – 45 let</b>	29
<b>46 – 55 let</b>	16
<b>56 – 65 let</b>	5

Zdroj: Vlastní výzkum

Celkem 43 % respondentů můžeme zařadit do věkové kategorie od 26-35 let. Ve věku od 36-45 let se pohybuje 24 % dotazovaných. Překvapující byl fakt, že poměrně velkou měrou se dotazníku účastnili respondenti mladší 25 let, těch bylo celkem 16 %. Zbýlých 13 % učitelů spadá do kategorie nad 45 let a pouhá 4 % respondentů je starších 56 let.

Výzkumu se zúčastnili respondenti z Jihočeského, Plzeňského a středočeského kraje (Viz. Tabulka č. 2).

<b>Tabulka 2 – Rozložení respondentů podle krajů (n = 120)</b>	
<b>Jihočeský</b>	78
<b>Plzeňský</b>	32
<b>Středočeský</b>	10

Zdroj: Vlastní výzkum

Z Jihočeského kraje pochází 65 % respondentů, 27 % pedagogů z celkového počtu pobývá v kraji Plzeňském a nejméně tomu bylo v kraji Středočeském, konkrétně se jednalo o 8 % pedagogů. Je to dáno tím, že mateřská škola, ve které působím, sídlí v Jihočeském kraji, takže pochopitelně okolní mateřské školy bylo pro šetření nejjednodušší zmapovat. Nejvíce odpovědí přišlo z Plzeňského kraje, což je dáno tím, že jsem dříve působila na praxi v několika mateřských školách v Plzni a nejméně zodpovězených otázek přišlo z kraje Středočeského.

Další oblast se zaměřovala na délku praxe pedagogů (Viz. Tabulka č. 3).

<b>Tabulka 3 – délka praxe pedagogů (n = 120)</b>	
<b>Méně než 5 let</b>	35
<b>6 – 10 let</b>	50
<b>11 – 20 let</b>	25
<b>21 – 30 let</b>	9
<b>30 a více let</b>	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Z celkového počtu 120 respondentů jich 42 % působí v mateřské škole 6 – 10 let, 29 % pedagogů vykonává svou profesi méně než 5 let a 21 % dotazovaných se pohybuje v délce praxe mezi 11 – 20 lety. Pouhých 7 % učitelů se může pochlubit svou dobou působení v mateřské škole 21 – 30 let. Jen 1 % respondentů uvedlo, že délka jejich praxe přesáhla 30 let.

<b>Tabulka 4 – První zkušenost pedagogů s dvouletými dětmi (n = 120)</b>	
<b>V aktuálním školním roce</b>	36
<b>Před méně než 10 lety</b>	74
<b>Před více než 10 lety</b>	5

Zdroj: Vlastní výzkum

První zkušenosti s dvouletými dětmi mělo 64 % respondentů před méně než 10 lety, 36 dotazovaných ji má v aktuálním školním roce a pouze 5 % pedagogů se s dětmi batolecího věku setkalo v mateřské škole před více než 10 lety (Viz. Tabulka č. 4).

Informace ohledně mateřské školy se dotýkaly otázky č. 6 – 8. První otázka týkající se zázemí učitelů se zaměřovala na počet tříd v mateřské škole (Viz. Tabulka č. 5).

<b>Tabulka 5 – Počet tříd v mateřské škole (n = 120)</b>	
<b>1</b>	9
<b>2</b>	38
<b>3</b>	47
<b>4 a více</b>	26

Zdroj: Vlastní výzkum



Dotazníky směřovaly nejvíce do mateřských škol o 3 třídách, konkrétně se jedná o 39 % respondentů. Menší měrou, tj. 32 % dotazovaných působí ve dvoutřídní mateřské škole. Čtyřtřídních mateřských škol, které se dotazníku zúčastnily, bylo 22 % a nejméně do školek jednotřídek, kde působí 7 % pedagogů.

Následující otázka se týkala aktuálního počtu dětí ve třídě (Viz. Tabulka č. 6).

<b>Tabulka 6 – Aktuální počet dětí ve třídě</b>	
<b>(n = 120)</b>	
<b>15 – 20 dětí</b>	18
<b>21 – 25 dětí</b>	54
<b>26 – 28 dětí</b>	48

Zdroj: Vlastní výzkum

Největší měrou se stal počet dětí na třídu 21-25, což je odpověď, která se objevila u 45 % respondentů. Pravděpodobně to má příčinu v možném snížení počtu dětí na třídě s ohledem na počet dvouletých dětí. S druhým největším zastoupením, tedy u 40 % dotazovaných se setkáváme s počtem dětí 26-28 a v 15 % jsou třídy tvořené 15 – 20 dětmi.

<b>Tabulka 7 – Počet dvouletých dětí ve třídě</b>	
<b>(n = 120)</b>	
<b>Do 5 dětí</b>	77
<b>Do 10 dětí</b>	38
<b>Většina dětí</b>	5

Zdroj: Vlastní výzkum

V mateřských školách se setkáváme nejvíce do 5 dětí ve věku dvou let, ze šetření vyplynulo, že takto odpovědělo 64 % respondentů. Z celkového počtu se 32 % pedagogů stará o 10 dětí dvouletých a většinu dvouletých dětí má pouze 5 dotazovaných (Viz. Tabulka č. 7).

## 7.2 ORGANIZACE VÝZKUMU

V přípravné fázi jsem s kolegyněmi, které mají zkušenosti s dvouletými dětmi, prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, analyzovala názory na vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách. Hovořily jsme o tom, jaké podmínky se mění a které zůstávají stejné, a na základě rozhovoru byl koncipován dotazník.

Dotazník byl předán do 50 mateřských škol, které byly osobně (celkem 18 MŠ) či písemně osloveny (Viz. Příloha 1). Po prvotním kontaktu s ředitelem či ředitelkou školy došlo k vysvětlení cíle práce a k předání informovaného souhlasu pro učitele MŠ (Viz. Příloha 2) a k dotazníkům pro učitele MŠ (Viz. Příloha 3). Dotazníky společně s informovaným souhlasem mi byly zpětně předány osobně nebo oskenované na uvedený e-mail. Dokumenty byly předávány na začátku ledna a zpětně mi docházely v případě rozeslání e-mailem během ledna až začátkem února 2020.

## 7.3 UŽITÉ METODY A TECHNIKY VÝZKUMU

V empirické části diplomové práce byla použita kvantitativní metoda výzkumu, konkrétně se jedná o dotazník. Dotazník je nejrozšířenější technika sběru dat, která využívá matematické moduly a statistické techniky. Díky této metodě se dá sesbírat velké množství dat a může být aplikován na širší okruh lidí (Gavora, 2010).

Dotazník se skládá z 20 otázek, které mají otevřenou i uzavřenou formu (Viz. Příloha 3). V počátku se jedná o uzavřené otázky týkající se samotného učitele a třídy, tyto charakteristiky zohledňují otázky č. 1 – 8. V další části se jedná o uzavřené i otevřené otázky týkající se kritérií jednotlivých mateřských škol pro přijímání dvouletých dětí a zkušenosti pedagogů se sebeobsluhou dítěte (Viz. Otázka č. 9 – 12). V neposlední řadě se zájem obrací na problematiku adaptace dvouletých dětí v MŠ (Viz. Otázka č. 13 – 14). Další oddíl se zaměřuje na změny v mateřských školách v oblasti materiální, organizační a personální (Viz. Otázka č. 15 -17). Stěžejní otázka č. 18 už se konkrétně zaměřuje na souhlas/nesouhlas

učitelů se vzděláváním dvouletého dítěte v mateřské škole společně s možností volného komentáře. Poslední dvě otázky 19 – 20 posuzují přínosy a rizika ze strany pedagoga ohledně vzdělávání dvouletých dětí v MŠ (Viz. Příloha 3).

#### 7.4 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Pro vyhodnocení otázek z dotazníku jsem provedla rozbor jednotlivých položek. Základní statistická analýza započala zjištěním četnosti jednotlivých odpovědí. Výsledky četnosti jsem zanesla do datové matice v programu MS Excel 2013 a vytvořila jsem u každé otázky graf, který znázorňuje procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí. Pod grafem popisují konkrétní počet odpovědí.

Výzkumné šetření vycházelo z otázky č. 18 (Viz. Příloha 3). Jednotlivé položky názoru pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ jsem ohodnotila konkrétními body (Viz. Tabulka 8), z čehož vycházelo statistické vyhodnocení v kontextu všech hypotéz.

**Tabulka 8 – skórování názorů pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ**

<b>rozhodně souhlasím</b>	15
<b>spíše souhlasím</b>	10
<b>spíše nesouhlasím</b>	5
<b>rozhodně nesouhlasím</b>	0

Zdroj: Vlastní výzkum

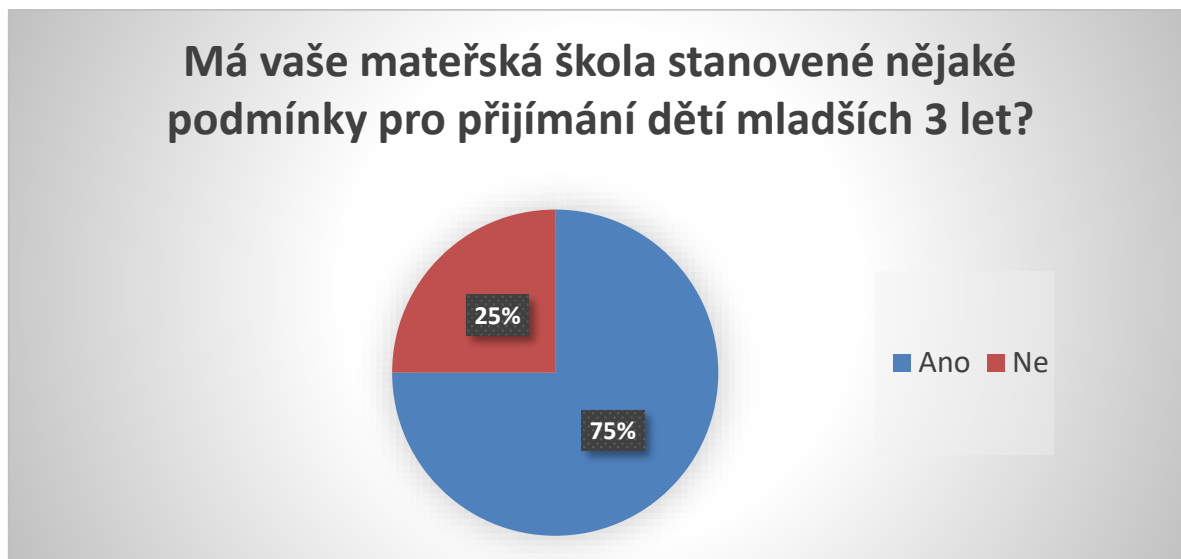
Získaná data byla zpracována prostřednictvím softwarového programu STATISTICA 12. Vycházela jsem z předpokladů normality dat, aby byla splněna podmínka pro užití

parametrických testů. Bylo použito testů pro hledání rozdílů (parametrických testů). V rámci hypotézy H1 a H2 byl využit dvouvýběrový t-test (nezávislý dle skupin) a v poslední hypotéze byla využita ANOVA (analýza rozptylu). Čím vyšší bude průměrný počet bodů, tím pozitivnější jsou učitelé ke vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Hladina významnosti byla stanovena na  $p < 0,05$ .

Dvouvýběrový t-test i ANOVA byly využity za následujících předpokladů a jejich ověření – normalita dat, nezávislost obou skupin dat a shodnost rozptylů.

## 8 VÝSLEDKY

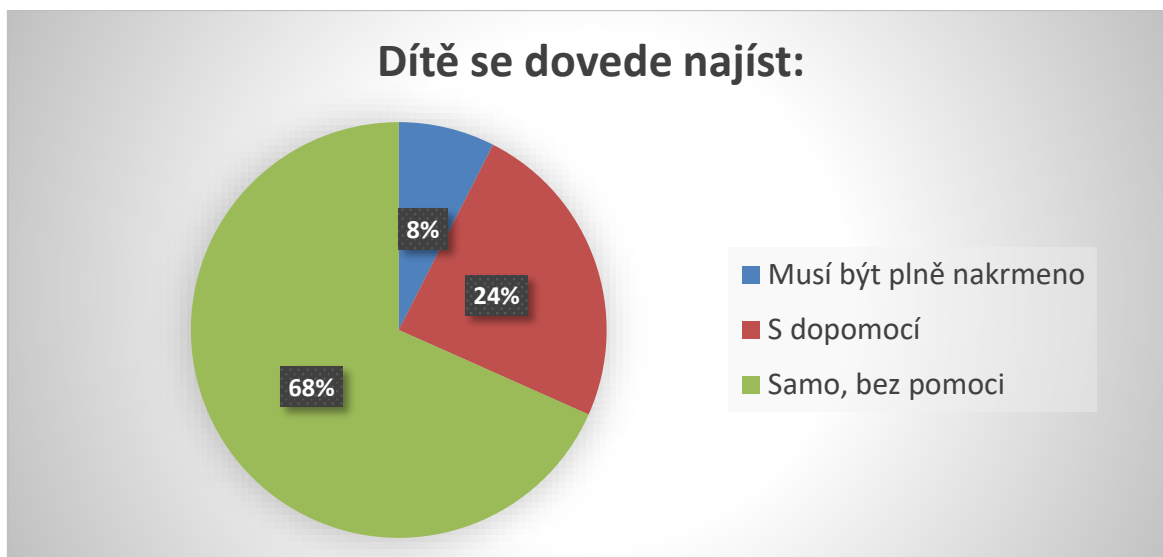
Výsledky poukazují na názor pedagogů ohledně vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Konkrétně se jedná o výsledky otázek č. 9 – 20 (Viz. Příloha 3).



**Graf 1 – Podmínky pro vzdělávání dvouletých dětí (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

¾ dotazovaných uvádí, že jejich mateřská škola si stanovuje podmínky pro přijímání dvouletých dětí a ¼ hovoří o tom, že nikoliv (Viz. Graf č. 1). Překvapilo mě, že 90 dotázaných mateřských škol nemá vůbec stanovené podmínky pro přijímání dvouletých dětí. Z nejčastějších odpovědí na uvedení možnosti jakých podmínek, respondentky uvedly především hygienické návyky. Mateřské školy požadují především to, aby dítě bylo bez plen, aby si dokázalo samo říct, pokud potřebuje na toaletu, případně aby bylo schopno si na toaletu samo dojít. Dalším uváděným požadavkem byla alespoň částečná sebeobsluha při stolování. Bylo několikrát uvedeno, že dítě by se mělo snažit alespoň držet lžící a mělo by se samostatně umět napít. V několika případech uvedly respondentky absenci dudlíku. Objevilo se i pár odpovědí s psychickou a fyzickou nevyzrálostí dítěte, což mi přijde zajímavé, protože z hlediska mateřské školy mi přijde obtížné posuzovat tento stav dítěte, pokud ho neznám z dlouhodobějšího hlediska.



**Graf 2 – Sebeobsluha dvouletého dítěte při stravování (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

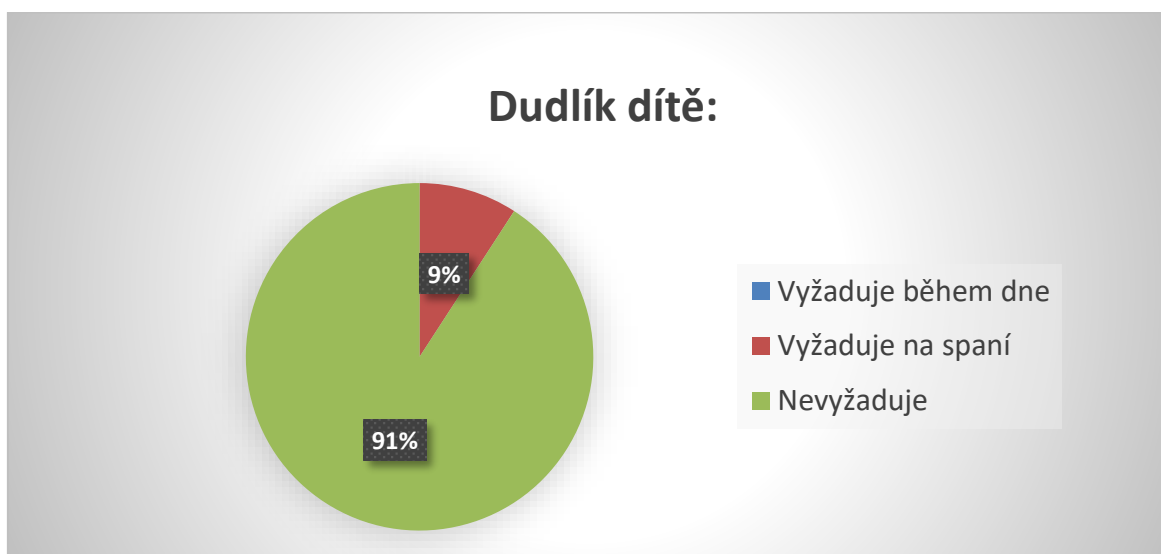
Z největší části, respektive 82 respondentů uvedlo, že se dítě dovede najíst samo, bez pomoci druhého. Dopomoc při stravování potřebuje 29 dětí od uvedených respondentů a úplnou nesamostatnost při stolování uvedlo 9 dotazovaných (Viz. Graf č. 2). Překvapením bylo velké procento samostatnosti dětí, tyto zkušenosti mám u dětí tříletých, u dětí mladších tří let jsem očekávala, že budou potřebovat větší dopomoc.



**Graf 3 – Sebeobsluha dvouletého dítěte při oblékání (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

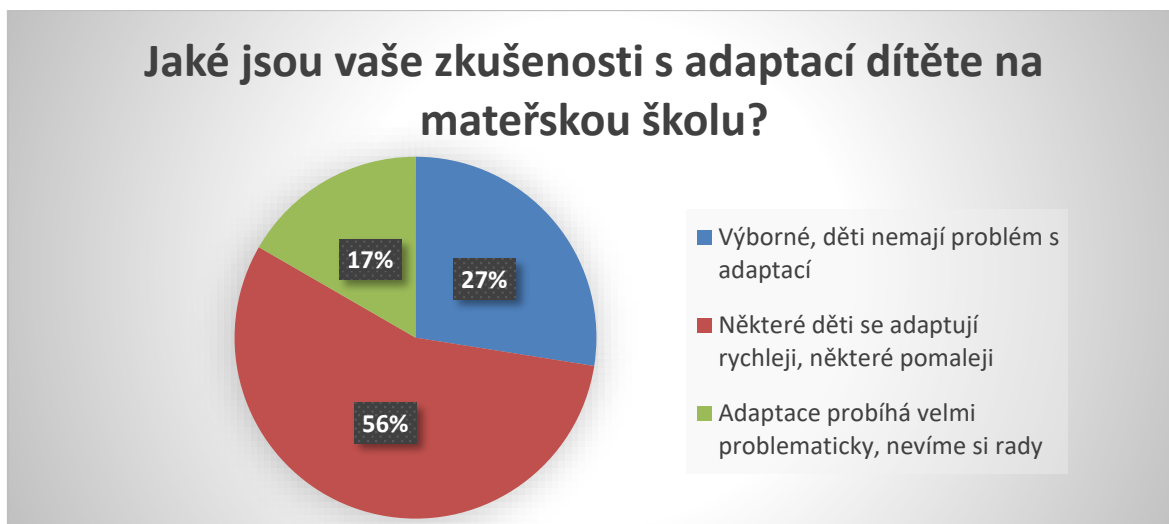
Výsledek, že 75 % dětí potřebuje dopomoc při oblékání, mě vůbec nepřekvapuje, tento fakt uvedlo 83 respondentů (Viz. Graf č. 3). V praxi se setkávám s tím, že dopomoc při oblékání potřebují i předškoláci a to z důvodu jejich nesamostatnosti. Z většího procenta jsou děti zcela nesamostatné než zcela samostatné. Konkrétně se jedná o 17 nesamostatných oproti 10 plně samostatných dětí. Z mého pohledu na věc na tento problém mají dvouleté děti zcela právo.



**Graf 4 – Potřeba dudlíku u dvouletého dítěte (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

Z řad pedagogů jich 109 uvedlo, že dítě dudlík nevyžaduje, a pokud ano, tak pouze na spaní, tuto informaci předalo 11 dotazovaných. V žádném případě se nevyskytlo, že by dítě vyžadovalo dudlík během dne, což je velmi překvapující informace (Viz. Graf č. 4). Předpokládala jsem, že určité procento dětí bude vyžadovat dudlík i během dne, protože jsem se sama setkala s tím, že někteří rodiče dávají dětem dudlík během dne a ještě ve věku např. 4 let.



**Graf 5 – Adaptace dvouletého dítěte na mateřskou školu (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

Nejvíce respondentů, tj. 67 z celkového počtu odpovědělo, že některé děti se adaptují rychleji, některé pomaleji. 33 dotazovaných má výborné zkušenosti s dětmi mladšími tří let a jejich adaptací na prostředí a v 18 %, respektive u 20 respondentů, se setkáváme s tím, že adaptace probíhá velmi problematicky, dá se říci, že si pedagogové neví rady (Viz. Graf č. 5). Výsledek jsem takto předpokládala, protože sama mám zkušenost s tím, že je to velmi individuální. Udivuje mě ale vysoké procento pedagogů, kteří neví, jak dítěti v adaptaci pomoci, a tudíž přizpůsobování se novému prostředí probíhá velmi problematicky.



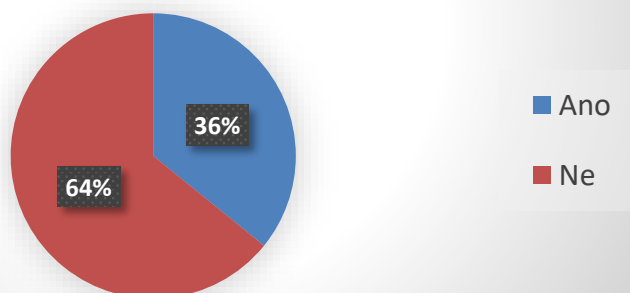


**Graf 6 – Možnosti zlepšení adaptace dvouletého dítěte na mateřskou školu (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

Za největší přínos v adaptaci dítěte na MŠ považují pedagogové možnost dítěte vzít si svou oblíbenou hračku, tuto odpověď zvolilo 66 respondentů. Dle jejich názoru pomůže návštěva mateřské školy rodiče s dítětem před nástupem do instituce nežli počáteční docházka pár dnů v týdnu (Viz. Graf č. 6). Pro adaptaci dítěte na MŠ učitelé také zmiňovali kladný přínos spolupráce rodiče a instituce. Očekávala jsem odpověď oblíbené hračky jako nejčastější, na druhou stranu asi ne tak významnou měrou, předpokladem bylo, že počáteční docházka pár dní v týdnu bude mít lepší vliv na přizpůsobení se dítěte na MŠ, než jednorázová návštěva instituce před nástupem do MŠ.

**Došlo ve vaší MŠ při přijímání dvouletých dětí ke změnám materiálním? (úprava nábytku, třídění vhodných/nevhodných hraček)**

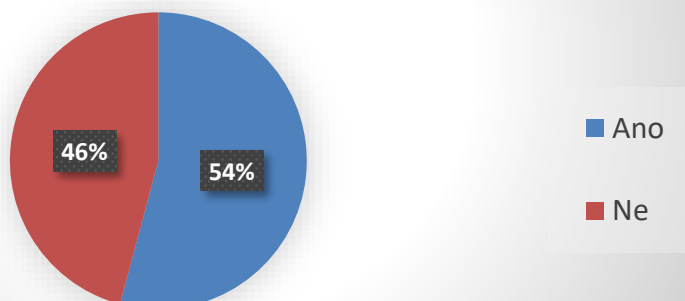


**Graf 7 – Změna materiálních podmínek v MŠ (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

Negativní postoj mateřské školy vůči materiálním změnám se objevilo v 77 případech, pouze 43 respondentů uvedlo, že jejich mateřská škola vykazuje materiální změny, pokud přijme děti mladší tří let (Viz. Graf č. 7). Nejvíce respondenti uváděli, že se jedná o nákup nových hraček a didaktických pomůcek, které jsou vhodné pro děti mladší tří let. Několik dotazovaných odpovědělo, že dochází k výměně nábytku za nižší, dokupování záslepek na rohy ke stolům a jiným ostrým hranám. Co se týče potřeb k hygieně, dochází také k nákupu přebalovacích pultů nebo stupínek k toaletám.

**Došlo ve vaší MŠ při přijímání dvouletých dětí ke změnám organizačním? (úprava denního režimu, úprava směn apod.)**

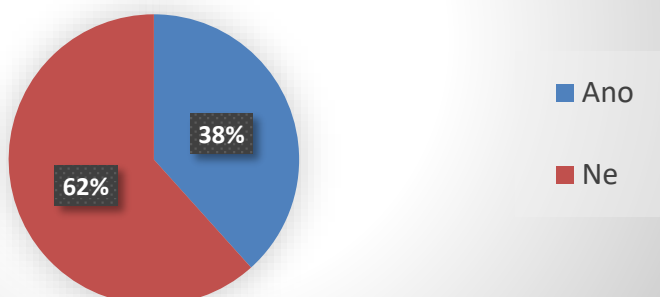


**Graf 8 – Změna organizačních podmínek v MŠ (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

S nástupem dvouletých dětí do MŠ se 65 respondentů setkává se změnou v organizaci režimu dne či úpravou směn. Menší polovina se se změnou nesetkává vůbec (Viz. Graf č. 8). Předpokládala jsem, že bude z větší části docházet k úpravám režimu dne, protože rozvrh činností by měl být z hlediska pedagogického uzpůsoben jinak pro děti dvouleté a odlišně pro děti šestileté. Za nejčastější organizační změnu pedagogové uvedli právě denní režim. Učitelé zmiňovali, že nechávají dětem více času na volnou hru, čímž se mění čas svačiny, někdy i oběda, a přizpůsobuje se i délka spánku dětí. V odpovědích bylo uvedeno, že dochází ke změnám pracovní doby učitelů nebo se mění doba jejich překrývání. Pedagogové také uvedli fakt, že přizpůsobují délku činností, častěji střídají činnosti a stejně jako u starších dětí předškolního věku musí dbát na individuální přístup.

**Došlo ve vaší MŠ při přijímání dvouletých dětí ke změnám personálním? (navýšení o dalšího pedagoga, asistenta pedagoga, chůvy)**



**Graf 9 – Změna personálních podmínek v MŠ (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

K personálním změnám v 74 případech nedochází, pouhých 46 pedagogů odpovědělo, že mateřská škola už učinila v této otázce opatření. Ve 33 případech byla zmíněna pozice chůvy, ve zbylých 13 případech respondenti uvedli působení dalšího učitele a nikdo neuvedl, že by ve třídě navíc působil asistent pedagoga (Viz. Graf č. 9). Předpokládala jsem, že v dnešní době se už lépe řeší personální zajištění ve třídách s dvouletými dětmi, ale musím říci, že někteří pedagogové do dotazníku dopisovali, že ke změnám u nich nedošlo, ale že to vedení má aktuálně v řešení.



**Graf 10 – Názor na dvouleté děti ze strany pedagoga dané MŠ (n = 120)**

Zdroj: Vlastní výzkum

Názor na dvouleté děti v mateřských školách by se dal obecně shrnout tak, že v 74 případech respondenti nesouhlasí se zařazováním těchto dětí do mateřské školy a 46 respondentů souhlasí. Z negativního pohledu na věc je 29 pedagogů zcela jistě přesvědčeno o tom, že dvouleté dítě do mateřské školy nepatří. Pokud respondenti odpovídali kladně, pouhých 11 dotazovaných by dvouleté dítě přijalo rovnou do mateřské školy a 35 respondentů spíše souhlasí (Viz. Graf č. 10).

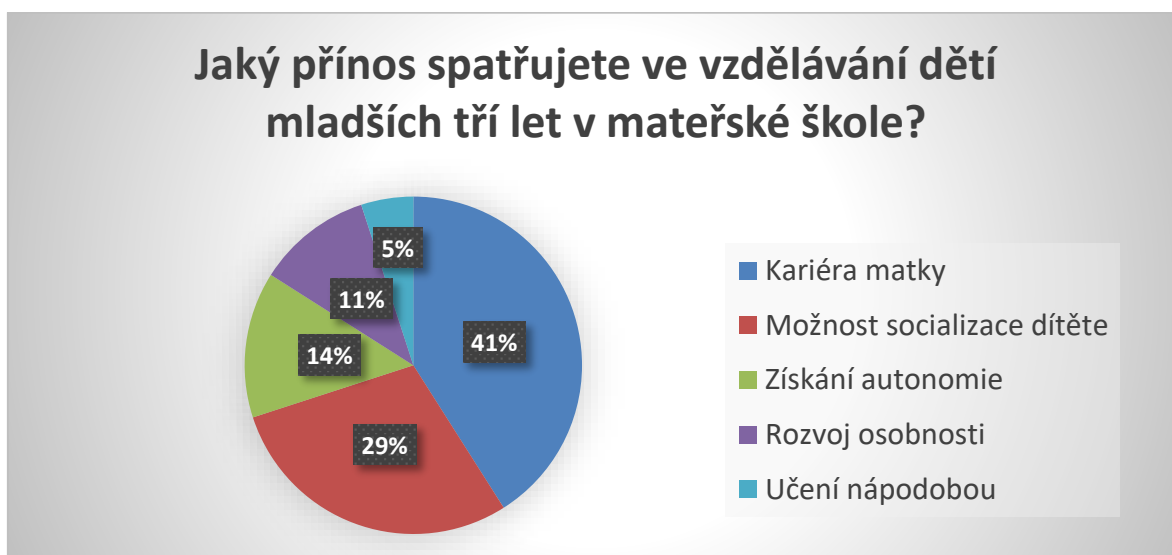
Výběr ze zajímavých názorů:

*„Rozhodně nesouhlasím se zařazováním dvouletých dětí do mateřské školy. Dle mého názoru děti v tomto věku jsou ještě velmi silnou měrou připoutáni ke svojí matce, potřebují její lásku, něhu, doteky. Vytrhnutím od matky se dítě zcela jistě může naučit něčemu novému, na druhou stranu to pro něj může být velmi frustrující, stresující a podle mě na to dítě ještě není zcela zralé a připravené. U některých dětí to není ani ve třech letech.“*

*„Se zařazením dvouletých dětí souhlasím, ale mateřská škola by jistě měla mít stanovené nějaké podmínky pro přijímání těchto dětí. Ze své zkušenosti mám pocit, že pokud učitelka ví jak na dítě, ono samo je pak schopno se bez větších problémů adaptovat, a mateřská škola se tak pro dítě stává velkým přínosem.“*

„Nesouhlasím se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy, v podstatě ani nevíme, jak tyto děti vzdělávat, nemáme k tomu potřebné materiály a než o vzdělávání dětí se jedná spíše o poskytnutí pomoci v oblasti sebeobsluhy a jakéhosi hlídání. Nelze hovořit o nějakém větším vzdělávání.“

„Myslím si, že kdyby nezanikaly původní jesle, tak bychom tento problém řešit vůbec nemuseli. Co se týče souhlasu nebo nesouhlasu se zařazováním, je to těžká otázka, protože každé dvouleté dítě se adaptuje jinak. Pro někoho to může být bez obtíží, pro někoho naopak. Spíše s tím ale nesouhlasím.“



**Graf 11 – Přínos v zařazování dvouletých dětí do MŠ (n = 100)**

Zdroj: Vlastní výzkum

Předposlední otázka probíhala formou otevřené otázky, takže respondenti sami vymýšleli možnosti přínosu dítěte v mateřské škole. V největší míře, tj. u 41 případů, bylo uvedeno, že přínos je spatřován v oblasti kariéry matky, respektive že matka může po dobu zařazení dítěte do MŠ pracovat. Velkou měrou, tedy u 29 respondentů roli hraje to, že dítě se může v mateřské škole socializovat, 14 dotazovaných uvedlo, že dítě tak získává a učí se samostatnosti. U 11 respondentů bylo uvedeno obecně, že u dítěte dochází k rozvoji osobnosti a 5 respondentů ještě napadlo, že se v mateřské škole dítě může od ostatních nápodobou něco naučit (Viz. Graf č. 11). Předpokládala jsem, že možnost jít pracovat bude

převládat, na druhou stranu jsem více očekávala to, že rodiče budou vnímat mateřskou školu jako instituci, která napomáhá k všeobecnému rozvoji dítěte.

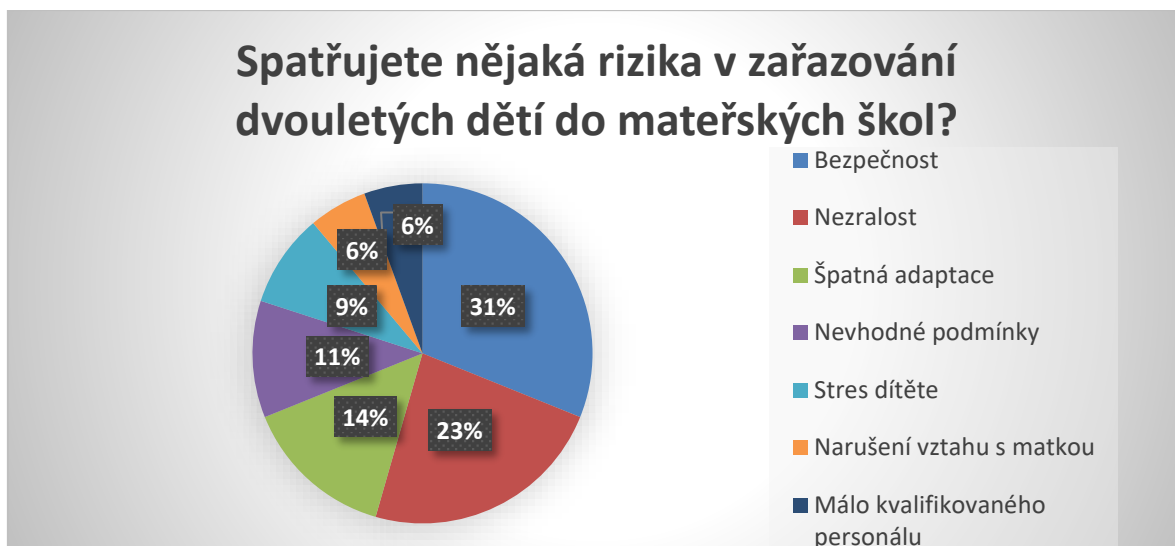
Výběr ze zajímavých komentářů:

*„Jako matka i jako učitelka musím zhodnotit to, že největším přínosem je pro mě to, že můžu jít pracovat, mám dítě u sebe ve třídě a nemáme nejmenší problém. Kolegyně ovšem tento fakt vnímají spíše negativně, dávají mi jasně najevo, že není dobré mít u sebe svoje dítě ve třídě, nicméně já jsem nesmírně ráda, že do práce můžu nastoupit.“*

*„Vnímám přínos dvouletých dětí v mateřské škole především v oblasti jejich socializace. Dítě se brzy začne učit respektovat autoritu, dovede navazovat kontakt se staršími dětmi, posléze i s vrstevníky, učí se hře a celkově životu ve společnosti.“*

*„Nejvíce podle mě dítě získá v oblasti autonomie, musí se naučit samo leccos udělat, už při sobě nemá toho rodiče, který se o všechno postará a někdy se stydí říci paní učitelce, takže mu vlastně nic jiného ani nezbyvá.“*

*„Ačkoliv vzdělávání dvouletých dětí nevnímám úplně pozitivně, jistě to může přispět k obecnému rozvoji jeho osobnosti.“*



**Graf 12 – Rizika v zařazování dvouletých dětí do MŠ (n = 90)**

Zdroj: Vlastní výzkum

Co se týče názoru učitelů na rizika při zařazování dvouletých dětí do mateřské školy, největší obtíž spatřují v nezajištění bezpečnosti, a to ve 28 případech. 21 respondentů považuje za velké riziko nezralost dítěte, 13 dotazovaných vidí problém ve špatné adaptaci dítěte na mateřskou školu. 10 respondentů vidí riziko v nevhodných podmínkách pro dítě a 8 respondentů vnímá stres dítěte jako velkou hrozbu. Malé procento také uvedlo možnost narušení vztahu s matkou nebo málo kvalifikovaného personálu v mateřské škole. (Viz. Graf č. 12). Nepotvrdil se mi předpoklad, že největší riziko bude v samotném dítěti, tedy jeho nezralosti a s tím související špatné adaptaci. Samozřejmě zajištění bezpečnosti u takto malých dětí v případě většího počtu není jednoduché, na druhou stranu mě překvapuje, kolik respondentů toto považuje za největší riziko.

Výběr ze zajímavých pohledů:

*„Nemyslím si, že učitelka vždy dovede zajistit 100% bezpečnost dvouletých dětí, a vzhledem k tomu, že jich na třídě stále přibývá, stává se to velkým problémem. Děti dovedou skákat po všem, vlézt do různých koutků, upadnout tak, že někdy ani nestačíte zareagovat.“*

*„Jako největší riziko vnímám nezralost dítěte, je to jednoduše věc, která dítě negativně ovlivňuje po celý čas jeho působení ve školce. Souvisí s tím špatná adaptace, negace, frustrace a další.“*



*„Jsem přesvědčená o tom, že se s nástupem dvouletého dítěte do MŠ se narušuje vztah matky s dítětem. Dítě v tomto věku matku potřebuje a mateřská škola jí nenahrají.“*

*„Máme tu málo kvalifikovaného personálu a jednoduše není v našich silách zajistit maximálně možný rozvoj všech dětí při počtu dětí 23 na jednu učitelku a jednu chůvu.“*

*„Nejsem si jistá, zdali všechny mateřské školy jsou schopny zajistit materiální podmínky přiměřené věku takto malých dětí. U nás máme stále spousty hraček, které se skládají z malých dílků, které by děti snadno mohly spolknout, vdechnout apod. U nás to nikdo nijak moc neřeší.“*

## 9 HODNOCENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZ

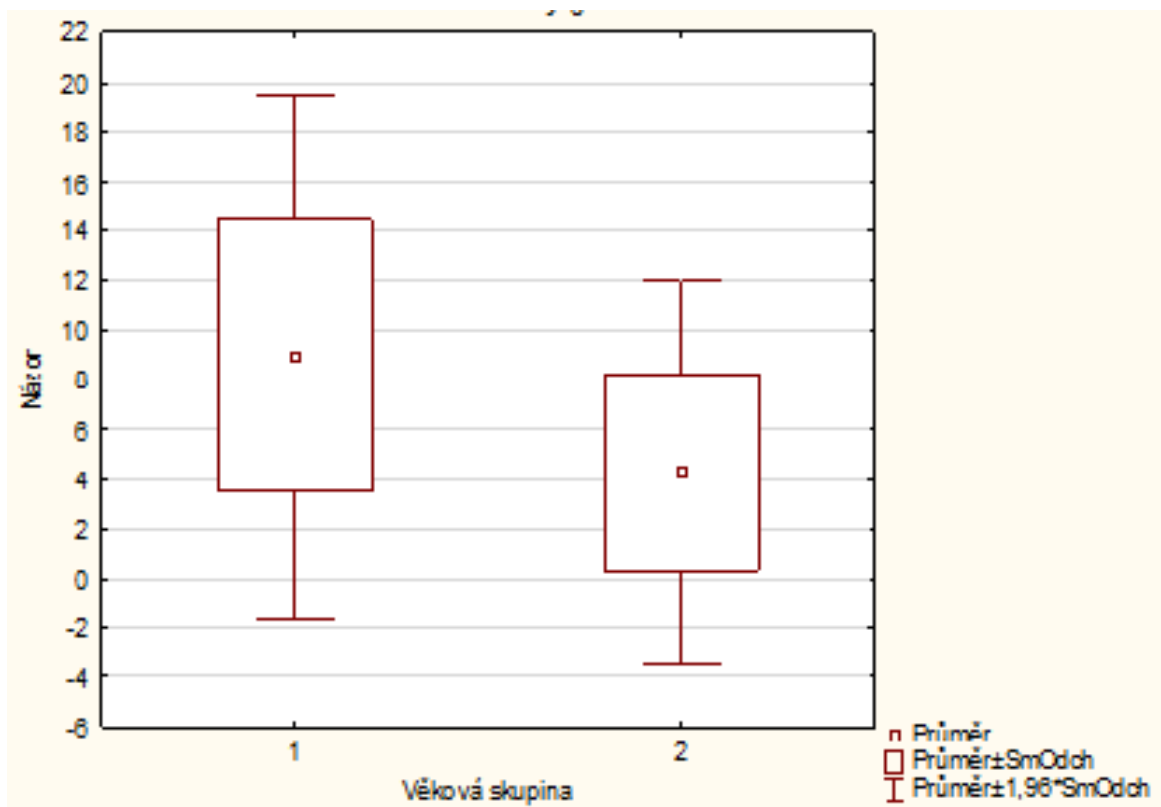
### 9.1 VĚK PEDAGOGA VERSUS NÁZOR PEDAGOGA NA VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MŠ

K hypotéze H1 se vztahovala otázka č. 2 a otázka č. 18 (Viz. Příloha č. 3). Ze statistického vyhodnocení vyplynulo, že ve věkové kategorii do 25 let byl zjištěn průměrný počet bodů 8,95, a u věkové kategorie 46 – 65 let byl zjištěn průměrný počet bodů 4,29. Výsledky ukázaly, že průměr mezi těmito dvěma skupinami se liší – rozdíl lze považovat za statisticky významný na 5% hladině významnosti ( $p=0,00$ ) (viz. Tabulka č. 9 a graf č. 13). Lze konstatovat, že zamítám nulovou hypotézu  $H_0$  a přijímám alternativní hypotézu  $H_A$ , **existuje tedy statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi skupinou učitelů ve věku do 25 let a ve věkové kategorii 46 – 65 let.**

Tabulka 9 – t-test zahrnující věkovou kategorii

Průměr do 25 let	Směrodatná odchylka do 25 let	Průměr od 46 – 65 let	Směrodatná odchylka 46 – 65 let	p – value	sv (Stupně volnosti)	t (testovací kritérium)
8,95	5,42	4,29	3,96	0,00	38	3,13

Zdroj: Vlastní výzkum



**Graf 13 – Věková skupina versus názor ze strany pedagoga na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ**

Zdroj: Vlastní výzkum

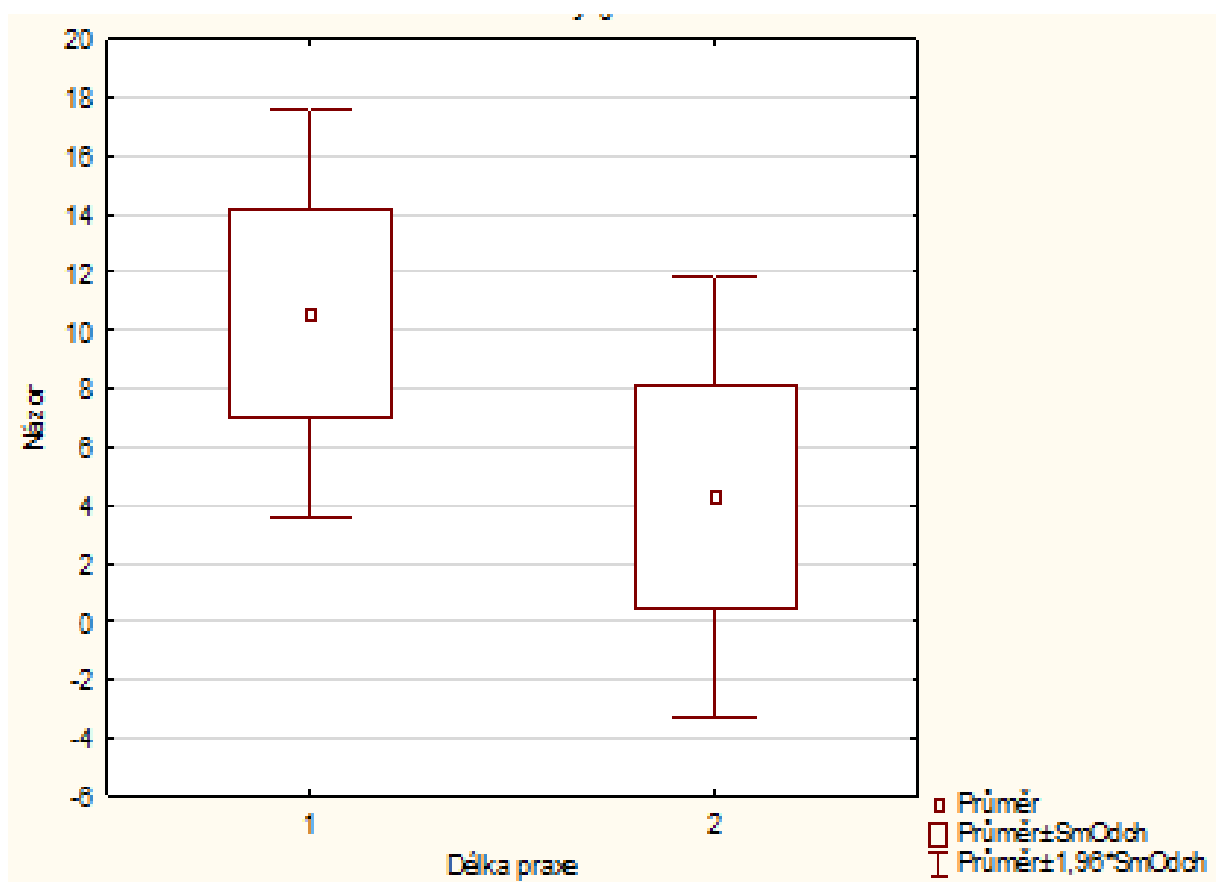
## 9.2 DÉLKA PRAXE PEDAGOGA VERSUS NÁZOR PEDAGOGA NA VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MŠ

K hypotéze H2 se vztahovala otázka č. 4 a otázka č. 18 (Viz. Příloha č. 3). V rámci první skupiny (praxe učitele do 5 let) byl zjištěn průměrný počet bodů 10,57 a v rámci druhé skupiny (praxe učitele nad 10 let) byl zjištěn průměrný počet bodů 4,29. Výsledky prokázaly rozdíl ve středních hodnotách v posouzení preference vzdělávání dvouletých dětí s rizikem omylu 1% a méně ( $p=0,00$ ). (Viz. Tabulka č. 10 a graf č. 14). Tato interpretace poskytuje důvody pro zamítnutí nulové hypotézy  $H_{02}$ : Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi pedagogy s délkou praxe do 5 let a pedagogy s délkou praxe nad 10 let a **je nutno přijmout platnost alternativní hypotézy  $H_{A2}$** .

Tabulka 10 – t-test zahrnující délku praxe

	Průměr do 5 let	Směrodatná odchylka do 5 let	Průměr Nad 10 let	Směrodatná odchylka Nad 10 let	p – value	sv (Stupně volnosti)	t (testovací kritérium)
	10,57	3,59	4,29	3,86	0,00	68	7,05

Zdroj: Vlastní výzkum

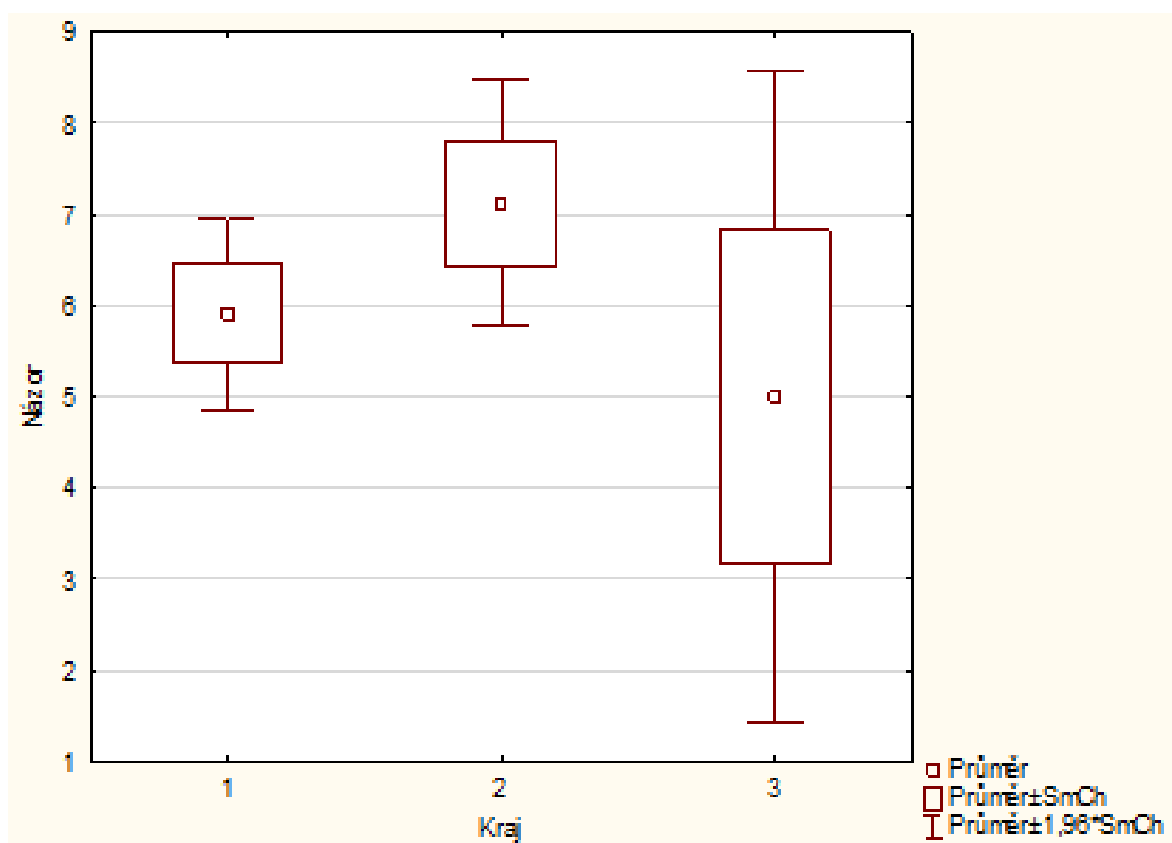


Graf 14 – Délka praxe pedagoga versus názor ze strany pedagoga na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ

Zdroj: Vlastní výzkum

### 9.3 KRAJ VERSUS NÁZOR PEDAGOGA NA VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MŠ

Hypotéza H3 vycházela z otázky č. 3 a otázky č. 18 (Viz. Příloha č. 3). Předpokladem vztahujícím se k tomuto tématu je teze, že existuje statisticky významný rozdíl z hlediska různých krajů. Prostřednictvím ANOVY a pomocí Leveneových testů homogenity rozptylů jsem splnila předpoklad shodnosti rozptylů ( $p=0,76$ ), následně jsem porovnála všechny skupiny a ukázalo se, že mezi skupinami nebyl nalezen statisticky významný rozdíl ( $p=0,32$ ), tudíž **přijímám nulovou hypotézu  $H_03$  o neexistenci rozdílu a zamítám alternativní hypotézu  $H_A3$**  (Viz. Graf č. 15).



**Graf 15 – Kraj versus názor ze strany pedagoga na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ**

Zdroj: Vlastní výzkum

## 9.4 ZMĚNA PODMÍNEK PŘI PŘIJÍMÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ DO MŠ

V dotazníku, konkrétně v otázce č. 15 – 17 (Viz. Příloha 3), jsem se zabývala tím, jaké změny nastanou v případě přijetí dvouletých dětí do mateřské školy. Pedagogové odpovídali kladně nebo záporně na změny v oblasti materiální, organizační a personální, a pokud odpověděli kladně, konkrétně tyto skutečnosti uvedli v dotazníku.

Výzkumná otázka ukázala, že **v mateřských školách dochází v největším procentu k organizačním změnám, tento fakt uvedlo 54 % respondentů** (viz. Graf č. 7). Nejčastější organizační změnu učitelé uváděli změnu v oblasti denního režimu dětí. Co se týče samotných pedagogů, změna se jich dotkla především v organizaci pracovní doby a době překrývání obou učitelů. 38 % dotazovaných zmínilo, že v jejich mateřské škole dochází k personálním změnám, ve 33 případech bylo uvedeno, že mateřská škola využije působení chůvy ve třídě, kde jsou dvouleté děti. 13 respondentů uvedlo, že mateřská škola přijala na plný nebo částečný úvazek dalšího pedagoga. Nikdo z respondentů neuváděl možnost asistenta pedagoga.

Nejméně, tj. ve 36 % dochází v mateřských školách ke změnám materiálním. Respondenti uváděli, že se jedná o nákup nových hraček, didaktických pomůcek, přebalovacích pultů, stupínků k toaletám a také k výměně nábytku za nižší.

## 10 DISKUSE

Hudlická (2019) ve své kvalifikační práci řeší, jak se odlišují strukturní (prostorové, materiální, hygienické, psychosociální) podmínky pro práci s dítětem v MŠ. Z jejích závěrů vyplynulo, že v mateřské škole jsou vyhovující materiální a prostorové podmínky pro vzdělávání dvouletých dětí. Uvádí, že hlavní rozdíly ve třídách, kde pobývají dvouleté děti, se týkají odpočinkových a klidových částí. Důležitými prvky jsou také plyšové hračky, které jsou považovány za důležitý psychosociální prvek. Co se týče nábytku, bylo zjištěno, že je vyhovující. V mé výzkumné otázce jsem zkoumala, jestli k materiálním změnám dochází. Celkově 64 % respondentů uvedlo, že k takovým změnám nedochází, pravděpodobně se může jednat o fakt, který uvedla Hudlická (2019), že materiální podmínky v mateřských školách jsou vyhovující.

Hudlická (2019) ve své práci řeší také personální zajištění v případě dvouletých dětí v mateřské škole. Z výzkumu vyplynulo, že zcela jistě by neměla ve třídě s dvouletými dětmi chybět chůva. Její absence podle respondentů zvyšuje zátěž učitelky ve třídě, není tedy možné optimálně sledovat a saturovat potřeby všech dětí. V mém výzkumném šetření pedagogové zmiňovali chůvu jako důležitou součást personálního obsazení u dětí mladších tří let.

V práci jsou také zmíněné přínosy a rizika ve vzdělávání dvouletých dětí v MŠ. Zmiňuje, že z hlediska bezpečí je o dvouleté děti dobře pečováno. Z mého výzkumu zase vyplynulo, že pedagogové vidí největší riziko právě v tom, že nedovedou zajistit bezpečnost všech dětí. Za další riziko považuje například to, že učitelé mají nevhodný přístup ke dvouletým dětem. Za největší přínos považuje fakt, že dítě se učí sociálním dovednostem (Hudlická, 2019).

Autorka navíc uvádí, že respondenti se v jejím výzkumu shodli na tom, že „Vzdělávání u dvouletých dětí možné takřka není, nicméně docházka do těchto zařízení vede k rychlejšímu vyspívání, osvojování a rozvíjení důležitých společností a dovedností“ (Hudlická, 2019, str. 79). Takový názor se v mém výzkumu (ve volných otázkách) také objevoval.

Vosáhlová (2017) se též ve své práci zabývá podmínkami vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Z jejího výzkumného šetření vyplynulo, že v 67 % v personálních změnách nedochází, v mém výzkumu to bylo velmi shodně 62 %. Materiální podmínky se u autorky neměnily v 63 %, v mém výzkumu tomu bylo pouze o jedno procento více. Co se v našem

výzkumu ovšem neshoduje, je oblast organizačních podmínek, které se v jejím případě v 80 % nemění, v mém případě 54 % respondentů uvedlo, že k těmto změnám dochází.

Bromová (2012) zkoumala ve své diplomové práci názor učitelů a rodičů na vzdělávání dvouletých dětí. Výsledky výzkumu byly takové, že u 73 % respondentů převládá negativní názor na vzdělávání dvouletých dětí. V mém případě celkový počet nesouhlasných odpovědí bylo 62 %.

Personál v jeslích uváděl, že nedovede zajistit věcné, personální, organizační a psychosociální podmínky pro dvouleté děti, proto si myslí, že do zařízení nepatří. Učitelé a rodiče uváděli důvod nesouhlasu v tom, že nenaplní potřebu fyzické a duševní blízkosti (Bromová, 2012).

53 % respondentů u této autorky uvedlo, že nejsou zajištěné materiální podmínky. V mém případě to bylo ještě o 11 % více. Autorka také uváděla přínosy dětí mladších tří let v mateřské škole. Respondenti z jejího výzkumu uváděli možnost, že dítě se zlepší v samostatnosti, zvýší se úroveň řeči, rozumové schopnosti, zlepší se i pohybové dovednosti. Rizikem by mohlo být duševní a tělesné zdraví dítěte (Bromová, 2012).

Svobodová (2015) ve své závěrečné práci řešila podobnou oblast zájmu. Reflektovala zkušenosti pedagogů ohledně vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách a z jejího výzkumného šetření je zřejmé, že 40 % má zkušenosti spíše negativní. Spíše pozitivní zkušenosti uvedlo 40 % respondentů, z nichž polovina ale uvedla podmínky (heterogenní či homogenní třídu). Zbýlých 20 % nemůže určit svoje zkušenosti, protože se s dvouletými dětmi nesešlo.

Autorka řešila také podmínky, za kterých přijímá mateřská škola dvouleté děti. 30 % z nich uvedlo, že nemají žádná speciální kritéria, dalších 30 % přijímá děti na základě zvládnutí hygienických návyků, 20 % požaduje samostatnost při jídle, 10 % vyžaduje, aby dítě komunikovalo, 10 % nevedlo žádnou odpověď. V komparaci s mým výzkumem 75 % má stanovené podmínky a největší zastoupení měl požadavek hygienických návyků (Svobodová, 2015).

Svobodová (2015) se také dotazovala na rizika se vzděláváním dvouletých dětí. Respondenti uváděli především vysoký počet dětí ve třídách, nedostatek pedagogických pracovníků, nedostatečné materiální a hygienické podmínky.



## 11 ZÁVĚR

Dvouleté dítě patří do batolecího období, ve kterém se teprve dovytváří osobnost, dítě si získává autonomii, koordinovanost ve svých pohybech, jistotu, hygienické návyky, rozvíjí se řeč aj. Ve své teoretické části diplomové práce jsem tímto chtěla poukázat na to, že dvouleté dítě z hlediska vývojové psychologie nepatří vzhledem ke svým specifickým a potřebám do předškolního zařízení.

Z diplomové práce je patrné, že tematika dvouletých dětí v mateřských školách je stále velmi aktuální oblastí velkých diskusí a různých názorů. Setkala jsem se s názory velmi radikálními, pedagogy absolutně přesvědčenými o tom, že dvouleté dítě do mateřské školy nepatří, až po ty přesvědčené o tom, že tam zcela patří. Setkala jsem se i s umírněnějšími názory na podstatu věci, kdy pedagogové přemýšlejí o tom, co udělat pro to, abychom tyto děti zařazovat mohli, jaké podmínky si stanovovat apod.

Z hlediska MŠMT je zařazování dvouletých dětí do předškolní instituce logickým krokem, kterým reaguje na změny v sociální sféře. Od září roku 2020 se tedy přijímání dvouletých dětí do mateřské školy stává pro tyto instituce povinnou záležitostí. S tímto opatřením se pojí spousta diskusí a názory z řad odborníků i laiků se v tomto ohledu velmi liší.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapování názorů a zkušeností pedagogů z mateřských škol v oblasti vzdělávání dětí mladších tří let. Další oblastí zájmu bylo, zda existují významné rozdíly v těchto názorech z hlediska demografických charakteristik, tzn. z hlediska věku, délky praxe a místa působení. Dílčím cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem se v mateřských školách mění podmínky v případě vzdělávání dvouletých dětí.

Výzkumu se zúčastnilo 50 mateřských škol, z čehož vyvstal vzorek 120 respondentů z řad učitelů z kraje Jihočeského, Plzeňského a Středočeského. Nejvíce se objevilo respondentů ve věku 26 – 35 let s délkou praxe 6 – 10 let, kteří se setkali s dvouletými dětmi v mateřské škole před méně než 10 lety. Nejvíce respondentů pochází z Jihočeského kraje, jejichž mateřské školy jsou tvořeny z větší části třídami o 3 odděleních s počtem žáků od 21 – 25, z nichž největší procento dvouletých dětí je do 5 žáků.

Prací mě provázely tyto hypotézy a výzkumná otázka:

*H<sub>01</sub>: Věk pedagoga nemá vliv na jeho názor na vzdělávání dvouletých dětí*

*H<sub>A1</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi skupinou učitelů ve věku do 25 let a ve věkové kategorii 46 – 65 let.*

*H<sub>02</sub>: Délka praxe pedagoga nemá vliv na názor na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ.*

*H<sub>A2</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi pedagogy s délkou praxe do 5 let a pedagogy s délkou praxe nad 10 let.*

*H<sub>03</sub>: Názory pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ v Jihočeském, Plzeňském a Středočeském kraji se neliší.*

*H<sub>A3</sub>: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí ze strany pedagogů v Jihočeském, Plzeňském a Středočeském kraji.*

*VO1: Které podmínky se změny v případě přijetí dvouletých dětí do mateřské školy?*

Byl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi skupinou učitelů ve věku do 25 let a ve věkové kategorii 46-65 let ( $p=0,00$ ). Stejně jako první hypotéza se potvrdila i druhá hypotéza, ze které vyplynulo, že existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi pedagogy s délkou praxe do 5 let a pedagogy s délkou praxe nad 10 let ( $p=0,00$ ). Třetí hypotéza se nepotvrdila, tudíž lze konstatovat, že neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí v Jihočeském, Plzeňském a Středočeském kraji ( $p=0,32$ ).

Co se týče změn podmínek v mateřské škole při přijímání dvouletých dětí, ať už hovoříme o personálních nebo materiálních, v obou dvou případech k nim z větší části nedochází. Jediná oblast, která se mění, je část organizačních změn a to u 54 % dotazovaných. Určitě je to ta nejdůležitější otázka, kterou musí vedení mateřských škol řešit, nicméně nesmíme zapomenout na to, že personální zajištění hraje také velkou roli na daný počet dvouletých dětí.

Ze své zkušenosti mohu kvitovat fungování personálního zajištění u dvouletých dětí prostřednictvím chůvy, jakožto personální šablony I/1.5 z dotačního programu Ministerstva školství, kterou využíváme v naší mateřské škole. U těch nejmenších působí také druhý

pedagog se zkrácenou dobou úvazku, což v naší mateřské škole přináší obrovskou pomoc. Musím opravdu říci, že každá pomocná ruka, ať už pedagogická či nepedagogická, je v tomto ohledu velkou oporou.

Můj předpoklad s převahou negativního názoru na vzdělávání takto malých dětí se mi potvrdil. Sama to vnímám spíše negativně, dle mého názoru dvouleté dítě ještě není připravené na každodenní docházku do mateřské školy, přičemž je odpoutáváno od své matky, a jsem přesvědčená o tom, že tohle je jedno z nejdůležitějších období, kdy si dítě vytváří vztah, lásku, důvěru ke své matce.

Sama ze své praxe vnímám různorodost v adaptaci dvouletých dětí na mateřskou školu, některé to zvládají s velkými obtížemi, a pár jedinců úplně bez problémů. Z úhlu mého pohledu, pokud matka nutně potřebuje nastoupit do pracovního procesu, ať dítě zůstává v mateřské škole pouze pár dní nebo pouze na dopolední docházku. Často se totiž setkávám s tím, že dvouleté dítě stráví v mateřské škole průměrně 8 hodin, což je obvyklá pracovní doba dospělého člověka. Když si připočteme jakou náročnost, přidávající se stres a frustraci na tak malé dítě nabalujeme, vyvstává otázka, zdali je to opravdu správně nebo ne.

### **Doporučení pro praxi**

Ze zjištěných dat vyplývá, že větší část ze zkoumaného vzorku nahlíží na vzdělávání dvouletých dětí negativně. Ukazuje se totiž, že příliš nedochází ke změnám konkrétních podmínek. Pokud by se tyto podmínky změnily (ať personální, materiální či organizační) zůstává otázkou, zdali by učitelé vnímali tento fakt více otevřeně. Věřím, že práce bude přínosem jak pro pedagogy z mateřských škol, tak pro vedení mateřských škol, které by se mohlo na podmínky vzdělávání dvouletých dětí více zaměřit.

### **Limity studie**

Výzkumné šetření je limitováno velikostí výzkumného souboru, nelze tedy výsledky zobecnit na celou populaci. Dalším limitem by mohlo být nedostatečné pochopení otázek ze stran pedagogů. Dále by to mohl být časový pres, ve kterém učitelé dotazníky vyhodnocovali. Práce mohla být vedena navíc i řízeným rozhovorem, kde by výsledná data měla větší vypovídající hodnotu, avšak časová dotace na vypracování diplomové práce by byla mnohonásobně vyšší.

## 12 SOUHRN

V této části bych se ráda zaměřila na shrnutí výsledků, které vyplývá z mého výzkumného šetření týkajícího se zmapování názorů a zkušeností učitelů na vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Výzkumného šetření se zúčastnilo 120 respondentů, z nichž to byly ve 100 % ženy. Ze 43 % se jednalo o ženy ve věku 26 – 35 let, s nejčastější dobou své pedagogické práce od 6 – 10 let, jež se prvotně setkaly s dvouletými dětmi v mateřské škole před méně jak 10 lety. Respondenti byli ze 64 % zastoupeni z Jihočeského kraje, kde nejčastější počet tříd v mateřské škole dosahuje 3 oddělení. Co se týče počtu žáků na třídu, převládá ve 46 % počet dětí 21 – 25 s nejčastějším počtem dvouletých dětí do 5 žáků.

Ze zkoumaného vzorku 75 % dotazovaných uvedlo, že jejich mateřská škola má stanovené podmínky pro přijímání dvouletých dětí do mateřské školy, v největší míře se jedná o podmínky v oblasti hygieny a sebeobsluhy dítěte. Ze zkušenosti pedagogů na sebeobsluhu a hygienické návyky u dětí mladší tří let se v 68 % setkáváme s tím, že se děti dovedou najíst samy, oblékání zvládají ze 75 % s dopomocí a dudlík 91 % dětí nevyžaduje.

Pokud se zaměříme na otázku schopnosti adaptace dítěte na mateřskou školu, tak ze strany pedagogů převládá názor, že některé děti se zadaptují pomaleji, některé rychleji. 55 % respondentů uvedlo, že nejlepším pomocníkem v oblasti adaptace je pro dítě jeho oblíbená hračka.

Co se týče změn v podmínkách, v 64 % nedochází ke změnám materiálním, v 62 % bylo uvedeno, že se nezmění ani oblast personální, pouze v oblasti organizačních změn dochází v případě 54 %.

Z celkového počtu 62 % respondentů nesouhlasí se vzděláváním dvouletých dětí v mateřských školách. Za největší přínos považují respondenti možnost rozvoje kariéry u matky a za největší riziko pedagogové vnímají ve 28 % nezajištění bezpečnosti.

První hypotéza ukázala, že existuje statisticky významný rozdíl ( $p=0,00$ ) v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi skupinou učitelů ve věku do 25 let a ve věkové kategorii 46 – 65 let, tudíž byla hypotéza  $H_{A1}$  přijata. Druhou hypotézu mohu vyhodnotit tak, že existuje statisticky významný rozdíl ( $p=0,00$ ) v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí mezi pedagogy s délkou praxe do 5 let a pedagogy s délkou praxe nad 10 let, hypotéza  $H_{A2}$  byla též přijata.  $H_{A3}$  se nepotvrdila, a tak lze říci, že neexistuje statisticky významný rozdíl ( $p=0,32$ ) v hodnocení vzdělávání dvouletých dětí v Jihočeském, Plzeňském a Středočeském kraji, přijímám tedy nulovou hypotézu  $H_03$ .

Výzkumná otázka ukázala na to, že v 54 % se mění v mateřských školách pouze organizační podmínky vzdělávání.

## 13 SUMMARY

In this section I would like to focus on a summary of the results, which can conclude from my research related to mapping the views and experiences of teachers on the education of two-year-olds in kindergarten. The research was attended by 120 respondents, of which 100 % were women. Of the 43 % of whom were women aged 26 – 35 years, with the most common period of its educational work from 6 – 10 years, who first met with children in kindergarten for less than 10 years ago. Respondents were from 64 % representation from the South bohemian region, where the most common number of classes in the kindergarten reaches 3 department. As for the number of pupils in the class, prevailed in 46% of the number of children 21 – 25, with the most common number of two-year-olds to 5 students.

Of the study sample 75 % of respondents indicated that their kindergarten has laid down conditions for the admission of two-year-olds in kindergarten, these are the conditions in the area of hygiene and self-care of the child. From experience teachers for self-maintenance and hygiene habits in children under three years of age in 68 % we find that the child can eat by himself/herself, 75 percent of children get dressed with the help of an adult and 91 percent of children do not require a pacifier.

If we focus on the question of the ability of adaptation of the child to the kindergarten, from the side of educators, the prevailing view is that some children adapt more slowly, some faster. 55 % of respondents said that the best assistant in the field of adaptation of the child helps his favorite toy.

As for the changes in conditions in 64 % there are no changes material, in 62 percent there are no changes personnel, only in 54 percent there are changes in organisational. From a total amount of 62 % of the respondents disagree with the education of two-year-olds in kindergartens. For the greatest benefit of the survey respondents identify the possibility of mother career development and for the greatest risk educators perceive in the 28 % failure to ensure safety.

The first hypothesis showed that there is a statistically significant difference ( $p=0,00$ ) in the evaluation of education two-year-olds among the group of teachers under the age of 25 years and in the age category of 46 – 65 years of age, therefore, was the hypothesis  $H_{A1}$  is

accepted. The other hypothesis I can evaluate in a following way: there is a statistically significant difference ( $p=0,00$ ) in the evaluation of education two-year-olds among the pedagogues with the length of work experience up to 5 years and educators with the length of the practice over 10 years, hypothesis  $H_{A2}$  was also taken.

$H_{A3}$  was not confirmed, and so we can say that there is no statistically significant difference ( $p=0,32$ ) in the evaluation of education two-year-olds in the South bohemian, Pilsen and Central bohemia region, I accept, therefore, the null hypothesis  $H_{03}$ . Research question showed that in 54% only the organizational conditions of education are changed in kindergartens.

## 14 SEZNAM LITERATURY A DALŠÍ ZDROJE

ALLEN, Eileen a Lynn, MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta, ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-1829-0.

BROMOVÁ, Kateřina. *Názory rodičů, učitelů mateřských škol a pracovníků jeslí na možnost zařazení dvouletých dětí do mateřských škol*. Praha, 2012. [online]. [cit. 2020-04-27]. [https://dodo.is.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/58852/DPTX\\_2011\\_2\\_11410\\_0\\_320589\\_0\\_96394.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dodo.is.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/58852/DPTX_2011_2_11410_0_320589_0_96394.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3

ČESKÝ STATICKÝ ÚŘAD. *Zařízení předškolní péče a výchovy v ČR*. Praha: 1991. Český statistický úřad. [online]. [cit. 2020-01-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/ceska-republika-od-roku-1989-v-cislech-2017-24bfnixod8>

DOSTÁL, Antonín a Eva, OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky*. SPN Praha, 1985

DOSTÁL, Antonín a Eva, OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky: vysokošk. učebnice pro stud. pedagog. fakult.* Praha: SPN, 1988.

GRŮZOVÁ, Lucie a Zora, SYSLOVÁ. *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978 – 80 – 210 – 8114-7

HÁJEK, Martin. *O vedení. Akceptace, empatie a autenticita vůdčí osobnosti*. [online]. [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.vedeme.cz/pro-vedeni/kapitoly-vedeni/62-emoce/176-akceptace-empatie-autenticita.html?showall=&start=3>

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-9817-2

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2018. ISBN 97880-247-4675-3

HUDLICKÁ, Nikola. *Edukace dvouletého dítěte v MŠ a DS*. Praha, 2019. [online]. [cit. 2020-



04-27]. Dostupné z:  
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/111692/130265889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Informační materiál ke vzdělávání dětí od dvou do tří let v mateřské škole (2017). In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/39798\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/39798_1_1/)

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KREJČOVÁ, Věra a Jana, KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0

LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie, 2*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk, DYTRYCH. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-897-0

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788026208532.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav a Ilona, GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

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

Montessori znamená vědět, co děti potřebují. *Montessori ČR* [online]. Praha, 2015 [cit. 2020-02-18]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>

MONTGOMERY, Nancy. *How to tell if your child is ready for preschool* (2018). In Baby center [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: [https://www.babycenter.com/0\\_how-to-tell-if-your-child-is-ready-for-preschool\\_64544.bc](https://www.babycenter.com/0_how-to-tell-if-your-child-is-ready-for-preschool_64544.bc)

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana, UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů III*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, ISBN 978-80-7290-624-6.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-2475107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80262-1092-4.

PALONCYOVÁ, Jana (2014). *Nové formy denní péče o děti v České republice*. In: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí [online]. [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_381.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_381.pdf)

PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa, KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). In: Ministerstvo školství, mládeže, tělovýchovy [online]. [cit. 2020-01-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*: Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

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

STEWART, Dariene Hosley. *Preschool: Advantages and disadvantages* (2017). [online]. [cit. 2020-03-23]. Dostupné z: [https://www.babycenter.com/0\\_preschool-advantages-and-disadvantages\\_6059.bc](https://www.babycenter.com/0_preschool-advantages-and-disadvantages_6059.bc)

Stručně o waldorfské pedagogice. *Waldorfské školy* [online]. Praha, 2008 [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: [www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php?menu=ped-owa](http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa)

SVOBODOVÁ, Lucie. *Dvouleté děti v mateřské škole*. Brno, 2015 [online]. [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/yn657/Svobodova\\_Lucie\\_BP.pdf](https://is.muni.cz/th/yn657/Svobodova_Lucie_BP.pdf)

SYSLOVÁ, Zora a Irena, BORKOVCOVÁ a Jan, PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku (komparace české a zahraniční studie)*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: GradaPublishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

Šance dětem (2014) [online]. [cit. 2020-03-22]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/batoleci-obdobi-mezi-prvnimi-a-tretim-narozeninami.shtml>

ŠMELOVÁ, Eva. *Ohlédnutí se do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2238-1.

ŠULOVÁ Lenka: *Problémové dítě a hra*. Praha, RAABE, 2010. ISBN 0-000-00000-0.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246- 0877-4

TĚTHALOVÁ, Marie. *Malé a velké děti v mateřské škole*. Informatorium. Praha: Portál, 2016, č. 10, s. 14 – 16. ISSN 1210-7506.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VOSÁHLOVÁ, Barbora. *Dvouleté dítě jako subjekt výchovně – vzdělávacího procesu v mateřské škole*. Hradec Králové, 2017. [online]. [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4f72zz/STAG88440.pdf>

Vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

Zákon č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. [online]. [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

Zákon č. 306/1999 Sb. o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. [online]. [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-306>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2020-01-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2020-02-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## 15 PŘÍLOHY

### Seznam příloh

Příloha 1: Oslovení vedení mateřských škol .....	86
Příloha 2: Informovaný souhlas pro učitele mateřských škol .....	87
Příloha 2 : Dotazník pro učitele mateřských škol .....	88

**Příloha 1: Oslovení vedení mateřských škol**

Vážená paní ředitelko / Vážený pane řediteli,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o umožnění výzkumného šetření v rámci mé diplomové práce na téma Výchovně – vzdělávací proces u dvouletého dítěte v mateřské škole. Výzkumné šetření bude probíhat prostřednictvím dotazníku, který sleduje názor pedagogů z mateřských škol na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ. Účast je zcela dobrovolná. Výsledky budou zpracovány anonymně pouze pro účely mé diplomové práce. Za umožnění výzkumného šetření Vám velice děkuji.

Nikola Danielová, Kocelovice 45, 387 42 Lnáře  
e-mail: [danielova.nikola@gmail.com](mailto:danielova.nikola@gmail.com)  
tel.: 721 011 825

**Příloha 2: Informovaný souhlas pro učitele MŠ**

Vážená paní učitelko / Vážený pane učiteli,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci své diplomové práce na téma Výchovně – vzdělávací proces u dvouletého dítěte v mateřské škole provádím výzkum, který sleduje názor pedagogů z mateřských škol na vzdělávání dvouletých dětí v MŠ. Účast je zcela dobrovolná. Výsledky budou zpracovány anonymně pouze pro účely mé diplomové práce.

Souhlasím se zpracováním údajů pro účely diplomové práce.

Podpis: .....

Za umožnění výzkumného šetření Vám velice děkuji.

Nikola Danielová, Kocelovice 45, 387 42 Lnáře

e-mail: [danielova.nikola@gmail.com](mailto:danielova.nikola@gmail.com)

tel.: 721 011 825

**Příloha 3: Dotazník pro učitele mateřských škol**

Vážení respondenti,

jsem studentkou 2. ročníku oboru Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci s názvem Výchovně-vzdělávací proces u dvouletého dítěte v mateřské škole.

Jedná se o uzavřené i otevřené otázky týkající se vašich zkušeností s dětmi mladšími tří let ve státních mateřských školách. Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky nebudou použity k jiným než výzkumným účelům.

Moc Vám děkuji za ochotu vyplnit tento dotazník, velmi mi to pomůže k vypracování mé výzkumné části diplomové práce.

**1. Vyberte prosím vaše pohlaví:**

- a) muž
- b) žena

**2. Vyberte prosím vaši věkovou kategorii:**

- a) 18 – 25 let
- b) 26 – 35let
- c) 36 – 45 let
- d) 46 – 55 let
- e) 56 – 65 let

**3. V jakém kraji se nachází vaše mateřská škola?**

- a) Jihočeský kraj
- b) Plzeňský kraj
- c) Středočeský kraj

**4. Jaká je délka Vaší praxe jako učitel MŠ?**

- a) méně než 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) 21 – 30 let
- e) více než 30 let



**5. Kdy jste měla poprvé zkušenost s dvouletými dětmi v mateřské škole?**

- a) v aktuálním školním roce
- b) před méně než 10 lety
- c) před více než 10 lety

**6. Kolik tříd má mateřská škola, ve které pracujete?**

- a) 1 třída
- b) 2 třídy
- c) 3 třídy
- d) 4 třídy a více

**7. Kolik máte aktuálně počet dětí ve třídě?**

- a) 15-20 dětí
- b) 20-25 dětí
- c) 25-28 dětí

**8. Kolik z těchto dětí je dětí mladší 3 let?**

- a) do 5 dětí
- b) do 10 dětí
- c) většina dětí

**9. Má vaše mateřská škola stanovené nějaké podmínky pro přijímání dětí mladších 3 let?**

- a) ne
- b) ano, jaké:

**Doplňte prosím vaše zkušenosti se sebeobsluhou a hygienickými návyky u dětí mladších tří let:**

**10. Dítě se dovede najíst:**

- a) musí být plně nakrmeno
- b) s dopomocí
- c) samo, bez pomoci

**11. Při oblékání je dítě**

- a) zcela nesamostatné
- b) zvládne s dopomocí
- c) zcela samostatné

**12. Dudlík dítě:**

- a) vyžaduje během dne
- b) vyžaduje na spaní
- c) nevyžaduje

**13. Jaké jsou vaše zkušenosti s adaptací dítěte na mateřskou školu?**

- a) výborné, děti nemají problém s adaptací
- b) některé děti se adaptují rychleji, některé pomaleji
- c) adaptace dětí probíhá velmi problematicky, nevíme si rady

**14. Co dle vašeho názoru nejvíce pomáhá při adaptaci dítěte na mateřskou školu?**

- a) návštěva mateřské školy rodiče s dítětem před nástupem do instituce
- b) pokud si dítě může vzít svou oblíbenou hračku, předmět
- c) počáteční docházka pár dnů v týdnu

**15. Došlo ve vaší MŠ při přijímání dvouletých dětí ke změnám materiálním? (úprava nábytku, třídění vhodných/nehodných hraček)**

- a) ne
- b) ano, jaké:

**16. Došlo ve vaší MŠ při přijímání dvouletých dětí ke změnám organizačním? (úprava denního režimu, úprava směn apod.)**

- a) ne
- b) ano, jaké:

**17. Došlo ve vaší MŠ při přijímání dvouletých dětí ke změnám personálním? (navýšení o dalšího pedagoga, asistenta pedagoga, chůvy)**

- a) ne
- b) ano, jaké:

**18. Jaký je Váš osobní názor na vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole?**

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíše souhlasím
- c) spíše nesouhlasím
- d) rozhodně nesouhlasím

**Zde napište prosím stručně svůj názor:**

**19. Jaký přínos spatřujete ve vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole?**

**20. Spatřujete nějaká rizika v zařazování dvouletých dětí do mateřských škol?**

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Nikola Danielová
<b>Katedra:</b>	KPV
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. PhDr. Ludmila Mikláňková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2020

<b>Název práce:</b>	Výchovně-vzdělávací proces u dvouletého dítěte v mateřské škole
<b>Název v angličtině:</b>	Educational training process of a two years old child in kindergarten
<b>Anotace práce:</b>	<p>Moje diplomová práce se zabývá výchovně -vzdělávacím procesem u dvouletých dětí v mateřské škole. Práce je rozdělená na část teoretickou a na část praktickou. V teoretické části najdeme kapitulu, která se zabývá vývojem dvouletého dítěte a jeho specifika. Je zde zahrnut vývoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj kognitivních procesů, vývoj řeči, osobnosti a emoční vývoj dítěte.</p> <p>Další kapitola se zabývá podmínkami vzdělávání dvouletých dětí. Patří sem podmínky materiální, hygienické, psychosociální, personální a prostorové. Třetí kapitola se zabývá historií a současným stavem institucionální péče. Čtvrtá kapitola řeší možná rizika a přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole a poslední kapitola se zabývá osobností pedagoga v mateřské škole.</p> <p>Praktická část mapuje názory pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Zpočátku jsou popsány výzkumné otázky, metodologie, výzkumný vzorek a nakonec jsou shrnuté výsledky výzkumu.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	dvouleté dítě, mateřská škola, výchova a vzdělávání, podmínky vzdělávání

<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>My thesis deals with the educational process of the two-year-olds in kindergarten. The work is divided into part theoretical and part practical. In the theoretical part we find a chapter that deals with the development of two-year-old child and its specifics. Here is included the development of gross and fine motor skills, development of cognitive processes, the development of language, personality and emotional development of the child.</p> <p>The next chapter deals with the conditions of education two-year-olds. These include the material conditions, hygiene, psychosocial, personal and spatial. The third chapter deals with the history and current state of institutional care. The fourth chapter deals with the possible risks and benefits of the education of two-year-olds in kindergarten and the last chapter deals with the personality of a teacher in the kindergarten.</p> <p>The practical part examines the views of teachers on the education of two-year-olds in kindergarten. Initially are described the research questions, methodology, research sample, and finally, there are summarized the results of the research.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	two years old child, kindergarten, aducation, conditions of education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Dotazník pro učitele mateřských škol
<b>Rozsah práce:</b>	85 s.
<b>Jazyk práce:</b>	CZ