

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jana Mayerová

Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

V Olomouci 2018

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala sama, pod vedením PhDr. Jitky Petrové, Ph.D., uvedla všechny použité literární zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 28. listopadu 2018

.....

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní PhDr. Jitce Petrové, Ph.D., za odborné vedení, poskytování cenných rad, připomínek a především za ochotu vždy pomoci. Dále děkuji všem respondentům, kteří se podíleli na získávání dat pro výzkumné šetření v této práci. V neposlední řadě děkuji mé rodině, za podporu a pomoc během mého studia.

OBSAH

1 Vývoj dítěte v batolecím věku	8
1.1 Vývojová psychologie	8
1.1.1 Psychický vývoj	8
1.1.2 Kognitivní vývoj	9
1.1.3 Emoční a sociální vývoj	11
1.1.4 Motorický vývoj	13
2 Činitelé ovlivňující vstup dítěte do mateřské školy	16
2.1 Rodina	16
2.1.1 Funkce rodiny	16
2.1.2 Typy rodin	19
2.1.2.1 Současná rodina	20
2.1.2.2 Styly výchovy	21
2.2 Mateřská škola	23
2.2.1 Spolupráce s rodinou	25
2.2.2 Učitel mateřské školy	27
2.2.3 Vrstevníci	29
2.2.4 Heterogenní a homogenní třídy	30
2.3 Proces adaptace v mateřské škole	31
2.3.1 Adaptační rizika předškolního dítěte	34
3 Podmínky předškolního vzdělávání	35
3.1 Personální podmínky a další vzdělávání	35
3.2 Materiální podmínky	37
3.3 Hygienické podmínky	39
4 Přípravenost mateřských škol na vzdělávání dvouletých dětí	41
4.1 Cíl výzkumu	41
4.2 Úkoly	41

4.3 Problémové otázky	41
4.4 Hypotézy	41
4.2 Materiál a metody	42
4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru	42
4.2.2 Organizace výzkumu	45
4.2.3 Statistické metody.....	46
4.2.4 Dotazník.....	47
4.3 Výsledky a diskuse	47
4.3.1 Vyhodnocení dotazníku	48
5 vyhodnocení hypotéz	73
6. VYhodnocení problémových otázek	75
ZÁVĚR	77
Seznam použitých zkratk	87
Seznam tabulek	88
Seznam grafů	89
Seznam příloh	90
Příloha.....	91

ÚVOD

V poslední době, hodně diskutovaným tématem mezi předškolními pedagogy a odborníky je plošný vstup dvouletých dětí do mateřské školy. Novela školského zákona přijatá na podzim 2016 uložila všem obcím a městům, které zřizují mateřskou školu, nové povinnosti, aby od roku 2020 zajistili místo ve školách pro dvouleté děti. S tím souvisí zavedení odpovídajících podmínek, které je nutné začít realizovat dle novely Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, platného od ledna 2018. Proti zavedení této změny se vedou různé debaty a vznikají petice. Psychologové tvrdí, že tento krok může mít pro nevyzrálé a nepřipravené dítě celoživotní následek.

Teoretická část práce si klade za cíl zpracovat teoretická východiska výzkumu, která budou vycházet z odborných zdrojů, publikací a výzkumů. Diplomová práce je v rámci teoretické části rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zaměříme na poznatky z vývoje dítěte v batolecím věku z hlediska psychologie a předškolní pedagogiky. Také, jak je dítě připraveno po stránce emoční na odloučení od matky a vstup do kolektivu po stránce sociální. Druhá kapitola se věnuje činitelům ovlivňujícím vstup dítěte do mateřské školy. Prvním a základním činitelem je rodina jako taková, její funkce v životě dítěte, její typy a styly výchovy. Dalším pojmem, který se v kapitole objevuje, je předškolní pedagog a mateřská škola. Následně je v práci zmíněna adaptace dítěte do mateřské školy. Zde je popsán průběh adaptace z pohledu rodiče a mateřské školy a možná rizika, která mohou vzniknout při adaptaci dítěte. Třetí kapitola se věnuje podrobněji podmínkám předškolního vzdělávání, které jsou úzce spjatá se vzděláváním dvouletých dětí. V jednotlivých podkapitolách jsou rozebrány personální podmínky, materiální podmínky a třetím bodem jsou hygienické podmínky. Tato poslední kapitola v teoretické části byla impulzem pro napsání této práce, a vytvoření dotazníku pro pedagogy na téma podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole.

Se zvyšujícím se počtem dvouletých dětí je třeba zavést určitá opatření pro zajištění materiálních, prostorových, hygienických a bezpečnostních podmínek ve školách. Pokud se tato opatření nezačnou postupně realizovat, nelze pak zajistit plnohodnotnou výchovu dětí. A to nejen pro děti samotné, ale i pro pedagogy.

V praktické části se budeme zabývat zpracováním dotazníkového šetření, které zjišťuje připravenost jednotlivých mateřských škol na stanovené podmínky vzdělávání dětí mladších tří let. Cílem práce bude pomocí kvantitativních metod zkoumání ověřit, zda jsou

mateřské školy připraveny na vstup dvouletých dětí. Výzkumným vzorkem zkoumání tedy budou právě pedagogové mateřských škol. Na základě vyhodnocení získaných dat budou vyvozeny závěry, které mohou hlouběji přiblížit problematiku vzdělávání dvouletých dětí.

1 VÝVOJ DÍTĚTE V BATOLECÍM VĚKU

1.1 Vývojová psychologie

Období batolete zahrnuje druhý a třetí rok života dítěte. Psychické změny v tomto období jsou významné, vrcholí senzomotorická a nastupuje symbolická a předponová fáze kognitivního vývoje dítěte. Dítě začíná manipulovat s předměty a osvojuje si chůzi. Lidskou komunikací významně zkvalitňuje rozvoj řeči. Koncem období se začíná u dítěte objevovat vlastní „já“ vzniká tzv. sebeuvědomování, které velmi ovlivňuje další formování dětské osobnosti. Dítě se od dospělých učí chápat stálý význam a účelnost rozmanitých předmětů, které ho obklopují. Druhý a třetí rok dítěte je významný z hlediska intenzivního rozvoje řeči a z hlediska kognitivního vývoje, socializace a vývoje osobnosti (Kuric, 1986).

1.1.1 Psychický vývoj

Psychický vývoj dítěte je velmi významný a závisí na hodně faktorech. Řeč si dítě postupně osvojuje jako prostředek mezilidské komunikace. Vrcholí u něj senzomotorické stádium vývoje inteligence a přichází předponové myšlení. Učí se orientovat v prostoru, cítí se samostatnější v pohybových aktivitách, učí se rozlišovat jednotlivé předměty a odhadovat jejich velikost (Kuric, 1986). Pro různé druhy činností musí batole postupovat od jednodušších po složitější, musí být přitažlivé a odpovídat jeho potřebám.

Podle Eriksonova rozdělení patří dítě v batolecím věku do stádia autonomie neboli samostatnosti. Dítě se učí ovládat své biologické i psychické procesy. Snaží se prosadit svou vůli, která se projevuje hlavně v sociálních vztazích. U batolete se začíná projevovat dětský negativismus neboli dětský vzdor. Snaží se prosadit své zájmy a odporovat druhým. Řád je pro dítě v batolecím období důležitý, dává mu pocit jistoty, bezpečí a určuje hranice. Jako rizikové je považována nejistota, zahanbení a stud. (Říčan, Krejčířová, 2006).

V osmnácti měsících využívá batole kolem 20 až 30 slov. Začíná pomalu chápat symbolický význam slov. Během jednoho dne se naučí dvě až tři nová slova. Dítěti kolem dvou let se slovní zásoba zhruba desetinásobně zvýší. Začíná se učit skloňovat a časovat slovesa a ve dvou letech je schopno sestavit větu o třech slovech i opakovat říkanky. Od tří let začíná o sobě mluvit v první osobě, používá kolem 900 slov (Langmeier, Krejčířová, 2006). Fonologický vývoj závisí na úrovni sluchové percepce, která se rozvíjí už

v kojeneckém období, a také na koordinaci motoriky mluvidel. Nerovnoměrně se vyvíjí všechny hlásky (hlásky R a L jsou složitější) a sykavky. V tomto věku si dítě dokáže uvědomit výslovnost svou a ostatních lidí. Pokud má problémy s některými hláskami, používá jednodušší slova (Vágnerová, 2005). Poznatky o světě a bližším okolí se pomalu rozšiřuje a jde souběžně s kognitivním vývojem dítěte. Dítě ve třech letech zná své jméno, pohlaví a začíná správně rozlišovat barvy (Langmeier, Krejčířová, 2006). V raném věku může být výslovnost nedokonalá. Existují hlásky, které neumí správně vyslovit. Proto, aby se řeč správně rozvíjela, je důležité mít správný mluvní vzor, jak v rodiči, tak učiteli. Pro správný předpoklad rozvoje řeči a rozšiřování slovní zásoby, jak pasivní tak aktivní, je důležitý dostatek komunikace a čtení. *„Pro vývoj řeči je nezbytné, aby na něj jeho lidé od nejtutlejšího věku často mluvili, četli, vyprávěli a zpívali mu. Zásadní hračkou jsou knížky, zejména leporela. Ta mají pro děti různorodé uplatnění. Prohlížejí si je, vyprávějí, naslouchají čtenému, využívají je i ke stavbě různých domečků, silnic a vyhrazují si jimi určitý prostor.“* (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 49).

1.1.2 Kognitivní vývoj

Jak uvádí Piaget a Inhelderová (2014), začíná zhruba v roce a půl až dvou letech etapa symbolického a předpojmového myšlení. Tuto etapu střídá senzomotorická inteligence dokončená zpravidla ke druhému roku života. Kognitivní vývoj dítěte se díky rozvoji řeči překlene do fáze symbolického myšlení. Činnosti, jíž nejsou omezeny na blízký prostor, mohou přejít i na činnosti konané v mysli. Všechny úsudky o reálně existujících objektech jsou však ovlivněny fantazií (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě ve dvou letech dokáže myslet v představách. U těchto představ se objevuje tzv. „aha-zážitky“ (Říčan, 2004). Jde o náhlé pochopení situace a nalezení prostředku k řešení problému. Takovou situaci dítě obvykle vyjadřuje citoslovcem „aha!“ (Langmeier, 1991). Symbolické myšlení je úzce spjato s vývojem řeči. Procesy poznávání mohou probíhat pouze v mysli dítěte. Podle Piageta (2014) osvojení si jazyka nemá žádnou klíčovou úlohu ve vývoji myšlení. Tvrdil, že logické myšlení je nejazykové a odvozuje se z manipulace s okolním světem a později s manipulací s mentálními obrazy věcí. Psychologové zabývající se vývojovou psychologií tento názor vyvrátili.

Dítě začíná užívat předměty k jiným účelům, než k čemu jsou určeny. Často je zahleděno na předmět či situaci, která ho zaujme a snaží se ji porozumět. Činnost, kterou si

samo vybralo, je schopno vydržet déle. Také už dokáže dát najevo bolest a určit místo bolesti (Allen, Marotz, 2005).

Další oblastí, která se rychle rozvíjí kolem druhého roku, je oblast řeči (Říčan, Krejčířová, 2006). Postupně začíná sestavovat věty, o třech slovech, z nichž jedno je sloveso. Začíná používat i množné číslo. Při mluvení o své osobě používá jméno, tak jak mu říkají ostatní, ne zájmeno. To, že si říká vlastním jménem, značí, že je si vědom své vlastní osoby – identity (Matějček, 2005). Ve dvou letech dítě zvládá krátké říkanky a písničky, pomalu začíná skloňovat (Říčan, Krejčířová, 2006). U dvouletého dítěte se slovní zásoba pohybuje v rozmezí 50 až 350 slov. V tomto věku si také rádo nechává číst nebo si prohlíží knihy (Allen, Marotz, 2005).

Mezi druhým a třetím rokem života se objevuje tzv. batolecí negativismus. Toto chování úzce souvisí s vývojem osobnosti dítěte, s uvědomováním si vlastní identity a rozvojem autonomie a samostatnosti dítěte. Je to jakýsi projev nezralé dětské vůle. Za každou cenu, si chce dítě prosadit svou vůli. A také chybí schopnost sebekorekce. *„Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě.“* (Vágnerová, 2000, s. 87). Dítě si ověřuje hranice svých možností právě prostřednictvím vzdoru, které jsou dány sociálním okolím. Tímto chováním si batole naplňuje potřebu orientace ve světě, získává potřebný pocit bezpečí a jistoty. Ví, kde končí jeho svoboda a začínají platit pravidla (Vágnerová, 2000).

Ve věku dvou let se prodlužuje délka uchovávání informace, dochází ke zralejšímu zpracování. Mimo paměť pracovní, která ukládá informace o aktuální situaci, se rozvíjí i paměť implicitní, která uchovává různé dovednosti. Například dítě ve dvaceti měsících si pamatuje různé činnosti s týdenním odstupem. Děti v batolecím věku dokážou činnosti zopakovat i popsat. Dítě si zapamatuje průběh různých aktivit pomocí tzv. scénáře. Souvisí s tím vývoj sémantické složky, explicitní paměti a to díky osvojování řeči. Primárně si uchovává myšlenky, které lze verbálně popsat. Předměty a objekty si uchovává ve formě představ. Ve třech letech dítě zvládne vyprávět jednoduchý příběh, který už slyšelo vícekrát. V tomto období se uchová jen minimální počet vzpomínek. Nejstarší vzpomínky člověka se utvářejí v době, kdy si začíná uvědomovat vlastní „Já“. Je však důležité, aby tato trvalá vzpomínka byla vázaná k něčemu, co přetrvává i v dalším vývoji (Vágnerová, 2005).

Mezi další kognitivní schopnost považujeme tzv. celistvost předmětu. Během batolecího období dítě začíná reagovat na chybějící část známé hračky, vnímají

nesrovnalost a upozorní na ni. U dvouletých dětí je zcela přirozené, že nacházejí zalíbení v různých skládkách, vkládkách, zatloukačkách apod. (Kagan, 1981).

Kognitivní vývoj bývá někdy nazýván jako intelektuální, protože inteligence zahrnuje kognitivní schopnosti, mezi které patří vnímání, pozornost, paměť a řeč. Tyto poznávací schopnosti se velmi intenzivně rozvíjejí a umožňují dítěti lépe poznávat svět kolem sebe. U dětí můžeme vzhledem ke kognitivnímu vývoji pozorovat vývojové zvláštnosti. Tyto odlišnosti často souvisejí s vývojem nervové soustavy dítěte, ale také s prekoncepty, se kterými dítě disponovalo a se kterými se setkalo (Cockroftová, Israelová, 2009).

1.1.3 Emoční a sociální vývoj

Okolo druhého roku života, většinou dítě zůstává silně závislé na své matce nebo na jiném dospělém z rodiny. Jakékoliv odloučení od rodiny může trvale ovlivnit vývoj osobnosti dítěte (Langmeier, 1991). Také se okolo druhého roku rozvíjí další citový projev a to je žárlivost. Většinou je nejvýraznější k mladším sourozencům (Říčan, 2004). Dokáže dát najevo zájem o druhé dítě, i se do něj vcítit. Pocit jako je bezmoc a vztek jsou často provázeny tělesným násilím a záchvaty vzteku, které k batolecímu období patří. Dítě nerado na něco čeká, je netrpělivé (Allen, Marotz, 2005).

„Skutečnost, že asi od dvou let začíná mít dítě aktivní zájem o interakci s druhými dětmi a že se někdy v takové interakci živě angažuje, ukazuje na to, že už je spíše schopno z takové interakce pro svůj vývoj těžit a je tedy lépe připraveno alespoň pro krátkou hru ve skupině. Zařazení do jeslí tak snášejí některé děti dobře a nemusí to pro ně být nutně zkušenost ohrožující, či dokonce škodlivá. (...) Jiné děti jsou však pro takovou zkušenost velmi nezralé. Závisí to zřejmě na temperamentových dispozicích, na dosavadních zkušenostech s cizími lidmi, závislosti na matce a kognitivní vyspělosti, ale i na způsobu výchovy.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 86).

V batolecím období mají některé emoce větší význam. Je to například období vzdoru, které kulminuje mezi druhým a třetím rokem. Toto období vzdoru je spojováno s pozdější pubertou dítěte. Dítě prochází rychlým vývojem v různých oblastech jako je nervová, povahová a intelektová. Dětský vzdor je jakýmsi výbuchem zlosti, nezvládnutí dané situace, které není cílené a nepřináší dítěti potěšení. K těmto „záchvatům“ je potřeba přistupovat s nadhledem, nechat dítě uklidnit či změnit situaci. Při velkém spěchu

nedochází k vzájemné komunikaci a vznikají tak afektované situace, kterým se dá předejít (Matějček, 2005).

U dítěte se projevuje schopnost empatie, její vývoj je pro dítě jednodušší pokud dochází k doprovodným vysvětlením emocí. Dítě je schopno dávat najevo radost z kontaktu s jinými lidmi i vyjádření soucitu (Vágnerová, 2005). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že na negativní emoce svých blízkých reaguje dítě prosociálním chováním, jako je například snaha utěšit druhého pohlazením.

Během batolecího věku si dítě rozšiřuje své sociální vztahy. Vytváří si rozdílné vztahy k členům rodiny (Langmeier, Krejčířová, 2006). V socializačním rozvoji dítěte mají největší vliv rodiče. Mají na dítě nejen určité nároky, ale dávají mu i příkladný vzor jak se v různých situacích zachovat. Získáním role v rodině, se u dítěte rozvíjí sebepojetí a potřebná jistota. V batolecím období není sebepojetí ještě úplně ucelené. V rámci sebepojetí si dítě uvědomuje, že může samostatně jednat, usměrňovat své chování podle požadavků dospělých a to na základě zpětných vazeb (Vágnerová, 2005).

Vstup do mateřské školy je rozhodující v emočním vývoji dítěte. V mimorodinném prostředí si dítě postupně zvyká na skupinu vrstevníků a učí se respektovat hranice, které jsou nastavené. Důležitá je postupná adaptace, navštěvovat školu krátce a postupně navyšovat počet strávených hodin v mateřské škole a tím vytvořit přirozený most mezi přechodem dítěte z rodiny do mateřské školy. Adaptační proces by měl být veden velmi citlivě a šetrně, s ohledem na vlastní potřeby dítěte, aby si postupně zvykalo nejen na nové prostředí, nové kamarády, ale také na pedagogy. Pokud by potíže v adaptaci nadále přetrvávaly, je třeba nástup do jeslí či mateřských škol odložit. Počkat, až dítě více emočně vyzraje. Podle výzkumů (5-15%) dětí ve věku dvou let má dlouhodobější problémy s adaptací při vstupu do jeslí nebo mateřské školy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pokud dojde k nedobrovolnému odloučení od matky, dochází u dětí k tzv. separační úzkosti. Robertson a Bowlby (Langmeier, Krejčířová, 2006), uvedli tři fáze pro děti ve věku 18 – 24 měsíců:

- **fáze protestu** - dítě si myslí, že křikem či pláčem matku přivolá
- **fáze zoufalství** - dítě ztrácí naději, odmítá navázat kontakt s okolím, odmítá i hračky
- **fáze odpoutání od matky** - dítě potlačí své city k matce a tvoří si pouto k jinému dospělému či není-li pro něj vhodný dospělý, utvoří si pouto i k věci“

Každá z těchto fází může mít různou dobu trvání, mohou to být hodiny i týdny. Pláč u dítěte není známkou hysterií nebo rozmazleností, ale značí, že vztah mezi dítětem a matkou se správně vyvíjí. Dítě se v tomto věku samo aktivně oddaluje od matky a jeho separační chování doprovází zvědavost než úzkost z beznaděje a bezmoci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ve dvou letech, dítě začíná navazovat kontakty se svými vrstevníky. Pořád, ale převažuje vztah k dospělému člověku, i když pro dítě v nadřazené roli. Hra mezi vrstevníky postupně převažuje a dítě jí preferuje před hrou s dospělými. V batolecím věku dochází u dětí k tzv. paralelní (souběžné) hře, kde si děti hrají vedle sebe, nezvládají spolu ještě spolupracovat. Hra má charakter jednoduché manipulace, tápavého experimentování a zkoumání věcí. Mezi dětmi dochází k neshodám o hračky, ale i rozdělení se. Tento mezník je důležitý pro rozvoj prosociálního chování (Vágnerová, 2005).

Dítě se nástupem do mateřské školy dostává do nového sociálního prostředí, ve kterém dochází k různorodým situacím. Sociální situací, myslíme dynamický systém sociálních skupin, který je vymezen obsahem i podmínkami (Švec, 1998, In Gillnerová, Krejčová, 2012). Tím dochází k postupnému začlenění dítěte. Pro přirozený způsob začlenění je potřeba přizpůsobit sociální prostředí v mateřské škole respektive konkrétní třídy, aby podpořila přirozenou interakci mezi vrstevníky. Prostor třídy by mělo být uspořádáno tak, aby učitelka při hře dětí musela co nejméně zasahovat (Gardošová, Dujková, 2003).

Třída se stává sociální skupinou, do níž dítě svým nástupem do mateřské školy začalo patřit, avšak ne každé dítě musí být s touto skupinou sepnuté. Ve většině případů, tvoří třídy početnější skupinu a to od 20 do 28 dětí. Už od nástupu do mateřské školy je potřeba mezi dětmi rozvíjet komunikaci (Deissler, 1994).

1.1.4 Motorický vývoj

Podle doktorky Sedlářové (2008), dochází v batolecím období k výraznému růstu dítěte až 7,5 cm za rok. Končetiny jsou ještě poměrně krátké a chůze dítěte může být nejistá (Suchý a kol., 1970).

Nervová soustava je už na počátku tohoto období v hrubých rysech dokončena. I tak jsou pohyby dítěte ještě dlouho neobratné a teprve několikaletým cvikem dosáhnou potřebné plynulosti a sladění. Dítě začíná na počátku druhého roku za pomoci dospělého

nebo i samostatně chodit. Zpočátku staví špičky nohou zevně a našlapuje zvyška na přední část. Až koncem druhého roku staví chodidla rovnoběžně jako dospělý člověk. V první polovině druhého roku se naučí samostatně chodit bez držení. Vystoupat schody jako dospělý člověk dokáže dítě kolem třetího roku, při sestupování ještě přitahuje nohu k noze na jeden schod. Na konci druhého roku běhá, kope do míče, koncem třetího roku jezdí na trojkolce a dovede chvíli stát na jedné noze. Při chůzi používá rozkročený postoj, což mu dovoluje jít vzpřímeněji a došlápnout nejdřív na patu a potom na špičku. Vyhýbá se překážkám, které mu stojí v cestě. Dvouleté dítě dokáže stát na jedné pouze na okamžik (Allen, Marotz, 2005).

U batolete se jemná motorika rychle rozvíjí rychleji. Zhruba okolo druhého roku je pouštění věcí jemnější a více načasované, proto je dítě schopné postavit dvě kostky na sebe (Langmeir, Krejčířová, 1998). Dítě postupně staví věž či komín, také kostky skládá za sebe nebo do řady jako vlak. Ve své mysli tedy ovládá směr svislý i vodorovný (Matějček, 2005).

Pokroky můžeme sledovat v kresbě dítěte při pokusech o čmárání. Z počátku jsou to nahodilé tahy rukou, které často přesahují papír. Je zde snaha o kruhové tahy či vertikální čáry (Langmeier, Krejčířová, 1998). Úchop tužky je pomocí sevřené pěstičky. Ve dvou letech dokáže napodobit čáru s přibližným zachováním horizontálního či vertikálního směru. Ve třech letech zvládne nakreslit kruh nebo překreslit křížek. Starší batole už umí pojmenovat svůj obrázek. Ne vždy ho pojmenují hned v úvodu, někdy až podle toho co z obrázku vznikne (Matějček, 2005). Kresba dítěte uspokojuje více než finální výsledek. Ve třech letech přichází fáze přechodu na symbolickou úroveň. Zjišťuje, že kresba může mít reálné zobrazení. Další fází je fáze primárního symbolického vyjádření, kde se dítě kresbou snaží vyjádřit něco konkrétního. V období tří let se objevují první postavy, jsou to tzv. hlavonožci“ (Vágnerová, 2005).

Okolo prvního roku začíná být rozvoj hrubé motoriky velmi výrazný. Ve chvíli, kdy dítě začíná chodit, mění se jeho sociální statut, je považováno za zralejší (Vágnerová, 2005). Okolo druhého roku dítě dobře běhá, skoro nepadá, zvládá terénní nerovnosti. Také zvládá chůzi do schodů s přisouváním nohy na každém schodu, i přesto, že jsou přizpůsobeny dospělému člověku. Už ve dvou a půl letech dítě nohy střídá, ovšem cestu ze schodů dolů je schopno sejít kolem třetího roku. Dvouleté dítě skáče na jednom místě, snožmo nebo i z menší výšky, dokáže překonat malou vzdálenost skokem. Jízdu na tříkolce dítě zvládne až kolem třetího roku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj motoriky úzce souvisí s potřebou aktivit dítěte, která je uspokojována pohybem. Při omezování pohybové aktivity může dítě zareagovat velmi bouřlivě nebo až záchvaty vzteku (Vágnerová, 2005). Oblast hrubé motoriky se zpravidla rozvíjí po kvalitativní stránce. Pohyby mají větší rychlost a pohotovost, jsou obratnější a elegantnější. V této fázi se začíná projevovat rozdíl mezi ostatními dětmi (Říčan, 2004).

2 ČINITELE OVLIVŇUJÍCÍ VSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

2.1 Rodina

Rodina je „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 248)

Pro společenský vývoj dítěte je rodina nejdůležitější jednotkou. V ní se učí mnohým vnějším sociálním rolím, ale také se zde utváří první vazby dítěte (Fontana, 2014). Pro dítě je rodina základním životním prostředím, které ho obklopuje a zároveň se do něj promítá. Odráží se v jeho vlastnostech a jednání. Zvnitřňuje klima rodinného soužití, rodinnou morálku, zájmy a cíle i styl rodinného soužití (Helus, 2007). Podle Matějčeka (2005) je rodina základní sociální skupina, která je spojena výlučností svých vztahů, soužitím, sdílením přítomnosti, trávením společných aktivit, plánováním společné budoucnosti. Rovněž zde hovoří, že dítě okolo druhého roku života přijímá rodinnou identitu a umí rozpoznat funkci domova, uvědomuje si příslušnost ke svému rodinnému společenství (např. má kolem sebe své lidi, domov znamená bezpečí). Až po třetím roce dokáže dítě překročit hranice svého prostoru, mezi které patří i společnost jiných dětí. Teprve tady se mu otevírá nová doba předškolního věku, kde má své radosti i starosti.

Čáp a Mareš (2007) uvádí, že ve vývoji dítěte je rodina jeho první skupinou. Získané zkušenosti pak ovlivňují další účast dítěte v následných sociálních skupinách. Jak bude dítě umět navazovat styk s druhými, jak bude umět zvládat konflikty, jestli se bude umět zařadit do skupiny, zda bude oblíbené, spolupracující, nebo nespolehlivé a agresivní apod. Dovednosti a návyky v sociální komunikaci stojí na základech získaných v rodině.

2.1.1 Funkce rodiny

V každé rodině, jsou jasně dané funkce, které by měla plnit. Plnění a neplnění těchto funkcí má vliv na vývoj dítěte. Pokud rodina tyto funkce nenaplňuje, může dojít k nezdravému vývoji u dítěte. Podle Národní zprávy o rodině (2004) jsou funkce v rodině následující:

- funkce biologicko-reprodukční – jde o zajištění reprodukce obyvatelstva, generační výměnu,

- funkce socializačně-výchovná – příprava dítěte na společenský život, péče o dítě, výchova, respektovat jeho potřeby, rozvíjet schopnosti,
- funkce sociálně-ekonomická – materiální zabezpečení rodiny, strava
- funkce emociálně-stabilizační – zdravá rodina, zdravé a emocionálně stabilní děti

Střelec (2011, s. 109) uvádí, že „*rodinou se zpravidla rozumí malá sociální skupina, která vzniká manželstvím a umožňuje vzájemné soužití mezi manželskými partnery, soužití rodičů a jejich dětí, utváření vztahů mezi příbuznými a vztahů mezi rodinou a společností*“. Rodina není vždy chápána stejným způsobem (Střelec, 2011).

Helus (2007) uvádí nejdůležitější sociálněpsychologické funkce rodiny, jejichž realizace má zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte, pro jeho úspěšnou socializaci. Některé se vážou jen na určitý věk, ale kvalitou své realizace ovlivňují další vývoj jedince. Další mají trvalou platnost, mění se však s přechodem jedince k vyšším vývojovým stádiím. Dohromady vytváří podobu rodiny, kterou můžeme označit jako funkční rodinu.

1. Rodina splňuje primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Jde o uspokojování biopsychických potřeb jako je například jídlo, pití, pohodlí, pohyb atd., i raných psychických potřeb bezpečí, pravidelného životního rytmu, lásky, patřičné množství a intenzity podnětů. A protože se toto uspokojování v rodině děje v kontaktu se stále stejnými lidmi, jejichž přístup k dítěti je značně individualizovaný, citlivý, šetrný a trpělivý, může si dítě na toto své okolí snadno přivyknout a vroucně je prožívat – být v něm doma. Touží mít s ním co nejvíce společného, projevovat se v něm a „vrústat“ do něho, neboť toto vše vyvolává nové a další pozitivní zážitky a zkušenosti. Jinak tomu může být v prostředí, kde se kolem dítěte lidé střídají, jsou uspěchaní, nervózní, nemohou láskyplně a trpělivě respektovat jeho životní rytmy. Po těchto zkušenostech se dítě daleko více bojí, rozsah jeho projevů se zužuje, spontaneita vázne.
2. Rodina uspokojuje velice důležité potřeby dítěte: potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“ (svou matku, svého otce) a identifikovat se s ním. V duchu této rané potřeby přináležitosti se dítě s plnou důvěřivostí doslova i v přeneseném významu vkládá do náruče rodičů do jejich péče, do dění, které v rodině probíhá. Toto důvěřivé a spoléhající se „vkládání“ bez obav a zábran je vstupním základem pro vytváření základní životní jistoty. Je základem povědomí, že patřím do

spolehlivých a láskyplných mezilidských vztahů. Toto povědomí obsahuje závažný rozvojetvorný impuls: je základem touhy a potřeby integrovat se mezi lidi, projevovat se vůči lidem, vyvíjet se ve vztahu mezi lidmi, do lidského prostředí. (Tam, kde je toto rané neproblematizované uspokojení potřeby organické přináležitosti jakkoli narušeno, traumatizováno, komplikováno apod., tam vznikají těžko odstranitelné zárodky poruch a osobnostního rozvoje.)

3. Rodina poskytuje dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tzn. prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými. V rodině se tedy stanoví a dále pak rozvíjí, větví a diferencuje nesmírně důležitá životní osa. Můžeme ji popisovat prožitkem „já jsem a jednám“; „umím, dovedu, zvládám“. Podél této osy se vyvíjí vědomí sebe sama jako subjektu, aktéra, původce událostí: tedy jako někoho, kdo je svým podstatným založením jednajícím a činným, kdo jedná rád, protože to umí, a skrze své jednání se sbližuje s lidmi a světem, obohacuje život svůj i druhých.
4. Rodina postupně uvádí dítě do vztahu k věcem rodinného vybavení – k zařízení domácnosti, přístrojům a nástrojům, předmětům hezkým a cenným. Záměrně i mimoděčně vede dítě, aby tyto předměty chápalo jako hodnoty, které pro členy rodiny něco znamenají, a tudíž je máme podle určitých pravidel používat, chránit a udržovat v pořádku. Dítě má množství příležitostí pozorovat druhé, jak s předměty zacházejí, jak jim na nich záleží, jak je kupují, uchovávají a opravují. Toto vše má nedožrnný význam pro kultivaci vztahu dítěte a dospívajícího k předmětnému, hmotnému světu. V rodině se dítěti vyčleňují jeho osobní věci, s nimiž se pojí specifické radosti, úkoly i možnosti (např. chránit, půjčovat). To napomáhá konstituování další důležité životní osy – „já mám“ resp. „my máme“.
5. Rodina určuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapce/dívky. Vnáší do tohoto sebepojetí pohlavní/genderový obsah a smysl. Přispívají tomu vzory matky a otce, případně babičky a dědečka, i zkušenosti se sourozencem.
6. Rodina dává dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Skrze lásku k otci a matce, vcit'ování se do nich v nejrůznějších situacích, napodobování jejich jednání, přemýšlení o jejich životě se dítě učí vidět v druhém člověku osobnost a samo přejít být osobností. Tím, že se rodiče dovedou do dítěte vcítit a rozumět mu, dostává se i dítěti ojedinělé příležitosti učit se vcit'ovat a chápat druhého člověka.

7. Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále podporuje vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého, co patří k životu jako jeho neoddelitelná součást. Děje se tak hlavně proto, že dítě je přirozeně, organicky a nenásilně zapojováno do společných činností rodinného kolektivu (činností herních, pracovních, zájmových, rekreačních).
8. Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji vstoupit do chápání lidí různého věku, různého založení, různého postavení. Myslíme tím to, že rodina včleňuje dítě nejen do vztahů s rodiči, ale také do vztahů s prarodiči, do vztahů s mladšími i staršími sourozenci, strýci a tetami.
9. Skrze rodinu, příbuzné a přátelé, rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí, o společnosti a světě. Dítě přímá svět profesí, svět nejruznějších občanských povinností, ale také svět problémů, kterým je třeba čelit. Díky tomu, že je rodina pro dítě spolehlivým a jistým zázemím, nemá dítě strach do tohoto širšího, složitějšího světa nahlížet a vstupovat, přijímat ho anebo se vůči němu kriticky distancovat.
10. Rodina je pro děti i dospělé místem, kde se mohou svěřit, očekávat moudré rady, vyslechnoutou a pomoc – je útočištěm v situacích životní bezradnosti. Funkce rodiny nabývá na významu, při vstupu dítěte do školy zesiluje strach z nezdaru a neúspěchu jako důležitý zdroj životní rovnováhy. Díky chápacímu okolí se dítěti lépe překonávají obavy a nejistoty.

2.1.2 Typy rodin

V průběhu času se rodina mění, ale vždy je stabilním prvkem společenského systému. Vždycky byla a je jistotou pro člověka. Podle Možného (2008) jsou tři typy rodin – tradiční, moderní a postmoderní. V tradiční rodině si partner nevybíral druhého partnera, byl zvolen rodiči. Ti vybírali partnera z hlediska ekonomického a někoho perspektivního, dobře postaveného. Taková rodina byla považována za doživotní, vícegenerační. Smyslem rodiny byla výchova dětí. Byla vysoká porodnost a dětí se rodilo hodně, ale byla i vysoká úmrtnost. Autoritou v rodině byl otec (Možný, 2008). Rodina moderní je nukleární, manželská. Partnera si vybírají sami. Sňatek je brán jako občanská smlouva – právní kontrakt, který je vypověditelný kteroukoli ze stran. Narůstá počet rozvodů i opakovaných manželství. Škola přebírá vzdělávání dětí. Klesá jak porodnost, tak i úmrtnost dětí. Poslední rodina je postmoderní. Rodina, která je velice variabilní a individualizovaná. Podmínkou vytvoření rodiny už není manželství. V této generaci už není prioritou mít děti.

Rodina je pro členy jakýmsi útočištěm před světem, který je velké míře ovládán masmédií. Styly výchovy jsou nevyhraněné, záleží vždy na rodičích, jakým směrem se vydají. Funkce v rodině je ve větší míře citová (Možný, 2008).

V dnešní době je spousta dětí, které pocházejí z problémových nebo nefunkčních rodin. Učitel by si tento fakt měl uvědomit a s dětmi podle toho pracovat.

Helus (2007) rozděluje tyto typy problémových rodin. Prvním typem je nezralá rodina. Patří sem rodiny věkově velmi mladé, nezralé bez zkušeností postarat se o dítě a rodinu. Dítě je ve většině případů neplánované. Tyto rodiny jsou často citově nestálé a afektované. Rodiny mývají sociální a ekonomické problémy. Rodina odkládací je typ rodiny, který v náročných situacích „odkládá“ děti jiným. Ze začátku odkládají děti k prarodičům, později ke komukoliv, kdo jsou ochotní děti pohlídat. Dítě pomalu ztrácí kontakt s rodinou, vztah ke svým věcem i domovu. U dítěte tak může docházet k citovému strádání – deprivacnímu syndromu. Dalším typem je přetížená rodina. Na první pohled se jeví jako rodina fungující. Rodiče své dítě milují a jeví o něj zájem. Často jde o rodiče vyšší vzdělání a vyšší postavení v práci, což z rodiny dělá dysfunkční rodinu. Na oba nebo jednoho z rodičů je kladen velký tlak a jsou přetížení. Na dítě a rodinu nezbyvá moc času, a rodina se stává nefunkční. Pracovní tlak se pak může v rodině projevit konflikty mezi partnery. Může dojít k dalšímu zatížení rodiny jako je narození dalšího potomka, nemoc v rodině, strádání po stránce emocionální. Rodina je přetížená a vyčerpaná. Předposledním typem je rodina ambiciózní. Potřeby rodičů jsou upřednostňovány nad potřeby celé rodiny. Na první pohled působí tato rodina jako dobře fungující. Dětem chybí citové naplnění, jistota a sounáležitost, místo toho dostávají dary. Rodiče si tuto skutečnost těžce přiznávají. Posledním typem je rodina rozmazlující. Rodiče podporují dítě ve všech směrech. Dítě je prioritou a má vždy pravdu. Rodiče za své děti bojují, ochraňují je, i kdyby mělo dojít ke konfliktu s učiteli. V některém případě může dojít až k řízení rodičů dětmi.

2.1.2 Současná rodina

Podle Heluse (2009) máme pět znaků současné české rodiny:

- Nukleární (jádrová), je tvořena z několika málo lidí, kteří sdílí intimní soužití.
- Manželské, kdy jádro tvoří partnerská/manželská dvojice
- Dvougenerační rodina, kdy otec/matka pečují o své děti a popřípadě přisvojené děti z předchozích manželství muže a ženy.

- Intimně vztahová, která funguje jako „soukromý prostor“. Tzv. rodina centrální vztahové zóny.
- Privátní individualizace, vývoj jedince jako svébytné osobnosti.

Rodina tradiční i současná má své přednosti i nedostatky, poskytuje příležitost k vlivům jak příznivým tak nepříznivým, zvláště z hlediska vývoje dětí a jejich výchovy. V tradiční velké rodině chybí soukromí, často se stává, že jedna generace zasahuje do druhé. Novější demokratická rodina přechází do liberálnosti ve výchově, do nedostatku požadavků i jejich kontroly, to je ovšem nepříznivé pro formování osobnosti dítěte (Čáp, 1993).

Mlčák (1996) uvádí několik faktorů, které naopak přispívají ke stabilizaci rodinného soužití. Mezi tyto faktory patří rodinná teritorialita, což znamená prostředí, prostor, ve kterém rodina žije a považuje ho za svůj bezpečný prostor. Také uvádí rodinný kodex, který je založen na zkušenostech, uvádí hodnoty a ideologie chování členů rodiny. Popisuje, že rodinu udržují rodinné tradice a rodinné rituály, které dělá rodina společně.

Ve své publikaci Kraus a Poláčková (2001) uvádějí několik charakteristik současné rodiny. Zmiňují, že některé funkce rodiny převzaly jiné instituce, což může vést ke krizi, přežití či konci rodiny. Zakládání rodiny ztrácí tradiční podobu. Setkáváme se s názorem, že v dnešní době není důvod uzavírat manželství, a proto lidé žijí často v nesezdaném partnerství. Dochází k vysoké rozvodovosti a stabilita rodiny se snižuje. Struktura rodiny se mění, jsou nové formy partnerského soužití, je malá porodnost, to ovlivňuje plánované rodičovství. Trendem dnešní doby je odkládat početí dítěte na pozdější dobu (Helus, 2009). Rodiny se zakládají v pozdějším věku, snižuje se kvalita trávení volného času s dětmi. Tyto charakteristiky negativně přispívají k rodinnému životu a výchově dítěte.

2.1.2 Styly výchovy

Podle Matějčka (1992) se dá dělit výchova ještě jiným způsobem. Styly výchovy dělí ještě na dvě skupiny – negativní a pozitivní. Do negativní skupiny patří zavrhování dítěte, zanedbávání výchovy a jiné. Mezi pozitivní patří rozmazlující, protekční, hyperprotektivní a perfekcionistická výchova.

Jinak zase rozděluje rodičovské styly Fontana (2014), a to na autoritativní, autoritářský, shovívavý a zanedbávající. U autoritativního stylu vyžadují rodiče po dětech, aby se chovaly rozumně a adekvátně věku. Rodiče mají vřelý přístup, pečují o dítě, ptají se na city názory dítěte. Rozhodnutí která rodiče udělají, svým dětem zdůvodňují. Dítě je tak

nezávislé, přátelské, sebeprosazující, s rodiči spolupracující, šťastné, úspěšné a usilující o co nejlepší výkon. Moc a ovládnání dítěte prosazují rodiče při tzv. autoritářském výchovném stylu. Nedochozí k oboustranné komunikaci, rodiče stanovují absolutní nároky na dítě. Vyžadují u dítěte poslušnost, úctu a tvrdou práci. Děti, které prochází touto výchovou, mají sklony k sociální izolaci, postrádají spontaneitu. V kolektivu bývají agresivnější. U třetího stylu – shovívavého, rodiče nemají vysoké nároky. Děti mají sklony k nezralosti, nezvládají ovládat své impulsy, chybí jim přiměřená společenská odpovědnost a nejsou schopny se spolehnout samy na sebe, také jako u předchozího stylu mají sklon agresivitě. Zanedbávající styl preferují rodiče, kteří jsou příliš zaměstnání svými aktivitami. Rodiče jsou bez zájmu o děti, o společně strávený čas, vyhýbají se oboustranné komunikaci. Ztrácí zájem o názory nebo projevy citů svých dětí. Děti z těchto rodin jsou náladové, nesoustředí se, jsou rozpustilé, nekontrolují své city a impulsy. Nemají zájem o školu, proto často chodí „za školu“, mohou mít sklon k užívání drog. Během výchovy dítěte se výchovný styl rodičů může změnit. Nejčastěji k takové změně dochází vlivem vnějších okolností např. ve vypjatém citovém rozpoložení. Existuje také možnost, že rodiče se nachází mezi dvěma styly výchovy.

Můžeme se v praxi setkat i s jinými styly výchovy, které ve většině případů negativně ovlivňují vývoj dítěte. Patří sem například výchova příliš úzkostná a protektivní, kdy se rodiče až příliš strachují o dítě, nebo naopak dítě přetěžují. Neúspěch v dítěti způsobuje ztrátu sebedůvěry a vede k citové labilitě. Ve výchovném rozmazlujícím stylu lpí rodiče na dítěti, podřizují se jeho požadavkům a nekladou na něj žádné nároky. Perfekcionistická výchova je charakterizována snahou rodičů po dokonalosti dítěte. V častých případech to může být kompenzace vlastního neuspokojení. Na podobném principu funguje i protekční styl výchovy, kdy rodiče pomáhají dítěti k dosažení toho, co sami považují za výhodné a významné. Důsledkem uspěchaného životního stylu v rodinách se objevuje zanedbávající styl, ve kterém jsou děti bez vedení, ponechány samy sobě. Dětem v tomto stylu výchovy chybí vytvořit si smysl pro povinnost. (Wedlichová, 2008).

Výchovný styl, který si rodiče zvolí je ovlivňován emočním vztahem dospělého k dítěti. Při kladném emočním vztahu přímá dospělý dítě takové, jaké je, umí působit na jeho neadekvátní způsoby chování. Rodič dítě povzbudí a podpoří v jakékoliv situaci nejenom slovem, ale také dotykem a pohlazením. Při komunikaci naslouchá dítěti a vytváří vzájemný prostor pro společnou komunikaci. V případě, že je emocionální vztah k dítěti záporný, pozitivní projevy ze strany dospělého chybí nebo jsou projevovány v malé míře.

Činnosti dospělých a dětí chybí nebo jsou vynucované, rodiče upřednostňují svůj volný čas před časem stráveným s dětmi. Dětem jsou připomínány nedostatky a chyby, dospělý jsou lhostejní k problémům dítěte, v malé míře ho podporují a chválí (Mertin, 2011).

Na základě výchovného působení rodičů a jiných výchovných činitelů si dítě přidává k vědomí své vlastní existence i vědomí existence společenské. Uvědomuje si svou společenskou hodnotu. Výchova dítěte může být vedena pozitivním i negativním směrem, ale vždy se podílí na utváření identity dítěte, kterou si pak nese dále do života (Matějček, 2013).

2.2 Mateřská škola

Mateřská škola je předškolní zařízení, náplní její činnosti je poskytování vzdělávání nebo školské služby podle školského zákona a je určena pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let, nejdříve však pro děti od 2 let.

Škola se organizačně dělí na třídy. Jejím hlavním posláním je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, napomáhat mu v pochopení okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení. Mateřské školy mají nenásilnou formou překlenout období přechodu z domácího prostředí do prostředí školního a uvést dítě do podmínek základního školního prostředí. *„Příčemž úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání smysluplně obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Usiluje o to, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, aby čas v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“* (RVP PV, 2018, s. 6).

Svobodová a Syslová (In Těthalová, 2018) se shodují, že význam mateřské školy je neoddiskutovatelný a výjimečný. Není jen místem, kde se děti pouze hlídají, ale kde se poprvé setkávají s institucionálním vzděláváním, se svými vrstevníky a učí se s nimi žít. Děti by se měly učit, že chodit do školy je zábavné a příjemné a že škola je pro ně bezpečným místem. Zmiňují také, že mateřská škola je místem, kde se vyrovnávají rozdíly mezi dětmi z různého sociálního a kulturního prostředí, že se zde děti učí pomáhat slabším a mladším kamarádům. Všechny děti, i z méně podnětného prostředí, jsou zde vybaveny poznatky o světě a dovednostmi, které zhodnotí na počátku školní docházky. Láskyplná,

podnětná rodina, věnující se dítěti a podporující jeho rozvoj stejně nemůže splňovat úplně vše. Učit se chovat ohleduplně a respektovat řízeně své vrstevníky, seznamovat se s jinými kulturami. Rozvíjet předčtenářské a předmatematické dovednosti může být v některých rodinách problém. Mateřská škola tak rozvíjí komplexně dítě v sociálních dovednostech pro život a kognitivních dovednostech, určené spíše k zahájení školní docházky.

Dělení mateřských škol

Typy mateřských škol podle zřizovatele

- Veřejné mateřské školy jsou zřizované státem, obcí, krajem a vztahuje se na ně školský zákon a s ním související předpisy.
- Soukromé mateřské školy jsou zřizovány církevními právními osobami či jinými právními osobami, vztahuje se na ně školský zákon a s ním související předpisy a musí být zapsány do rejstříku školských právnických osob.
- Soukromé dětské kluby, které nejsou zapsány v rejstříku školství, jedná se tady o živnostenské podnikání. Při své činnosti se řídí pouze obecně platnými předpisy.
- Dětské skupiny, zde jde o flexibilní péči o dítě. Rodič může umístit dítě do skupiny jak denně, tak i konkrétní dny v týdnu. Zřízení dětské skupiny není tak finančně nákladné a hygienicky náročné jako zřízení klasické mateřské školy.

Dále dělíme mateřské školy podle typu vzdělávacího programu. Jsou to církevní mateřské školy, lesní mateřské školy, Montessori mateřské školy, Daltonské mateřské školy, Waldorfské mateřské školy, jazykové mateřské školy a speciální mateřské školy.

Ostatní zařízení pro předškolní děti

- Dětské jesle je druh instituce, která má opatrovat a starat se o malé děti, obvykle do tří let věku.
- Mateřská centra, která zřizují obvykle matky na mateřské dovolené. Na rozdíl od jeslí nebo mateřských školek zde matky tráví čas se svým dítětem.
- Centra pro předškolní děti při DDM je posuzována jako služba pro rodiče a děti. Je alternativou pro děti předškolního věku a je vedena formou dopoledních programů. Projekt vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

2.2.1 Spolupráce s rodinou

Vztahy v mateřských školách nejsou jenom mezi učiteli a dětmi, ale i mezi učiteli a rodiči, kolegy a veřejností. Zde se pro dítě vytváří podnětné prostředí, které slouží jako model pro vytváření pozitivních vztahů s ostatními (Kořátková, 2008).

V programech mateřských škol před rokem 1989 nacházíme požadavky na spolupráci s rodinou. Tehdy měli rodiče vymezený prostor, kam měli přístup. Do třídy mohli, pokud byly třídní schůzky nebo besídka. „Škola určovala možnosti i takového základního předpokladu pro spolupráci, jako je komunikace s učitelkami.“ (Kořátková, 2008, s. 9). Dřív bylo dítě bráno jako objekt, který pasivně přijímá. V dnešní době jsou školy více otevřeny rodičům, i když nadále sebou nesou určité rysy. Jsou to například třídní schůzky, dny otevřených dveří, konzultační hodiny, školní akce nebo besídky. V současnosti už většina škol spolupracuje s rodiči při pořádání různých akcí (výlety, školní akce...). Při adaptaci může rodič být přítomen v mateřské škole, a napomáhat tak dítěti seznámit se s novým prostředím (Kořátková, 2008).

V současné době je dítě považováno za subjekt, který se spolupodílí na vzdělávání. Je nutné si uvědomit, že mateřská škola výchovu dítěte doplňuje. Pro kvalitní vzdělávání už od brzkého věku je nutná spolupráce rodičů s učiteli v mateřské škole. Je třeba vzájemná spolupráce, respekt, komunikace mezi učitelkami a rodiči a tolerance. Mateřská škola by měla mít snahu respektovat způsob výchovy dítěte ve své rodině a naopak rodina zase respektovat pravidla daná mateřskou školou. Všeobecně se dá říct, že se mateřské školy snaží o dobré vztahy s rodiči.

Podle Grecmanové a kol. (2003, s. 21) „*Vyjadřuje se nedůvěra škole a projevuje se neochota k některým formám spolupráce rodiny a školy, rodiče se neúčastní na tvorbě pedagogického prostředí v podmínkách školy, objevuje se nepochopení potřeby spolupodílet se na rozvoji dětí.*“

Některé mateřské školy se snaží vybudovat s rodiči partnerský vztah. Komunikace mezi školou a rodiči pak dětem pomáhá ve vývoji a vzdělávání. Syslová (2012) uvádí, že některým školám se nedaří navázat partnerský vztah s rodiči, mluví o tzv. předsudku, založeném na vlastních negativních zkušenostech rodičů, kteří mateřskou školu sami navštěvovali. V době totalitního režimu bylo úkolem mateřské školy vychovávat socialistického občana, který se umí podřídí zájmům kolektivu. Žádné ohledy na individualitu dítěte a rozdílnost rodin nebyly brány v úvahu. Předsudek mohl mít i učitel, který si myslel, že rodiče nemají potřebu ani zájem o vzájemnou komunikaci.

„Mateřská škola by měla být otevřená rodičovské veřejnosti, partnerské vztahy mezi pedagogy a rodiči dětí by měly být samozřejmostí.“ (Bečvářová, 2003, s 66). Velkou váhu by mělo mít vytváření kladných vztahů mezi rodiči a školou. Škola by měla být nápomocna rodině tam, kde sama nemá dostatek znalostí a pak ji může poskytnout odborné konzultace nebo doporučit odbornou literaturu. Rodiče by se měli mít možnost podílet na společném dění a mít možnost vstupu do mateřské školy a spolurozhodovat.

Na socializaci dítěte má spolupráce školy a rodiny velký vliv, uvádí Horká a Syslová (2011). V rodině probíhá socializace primární – uskuteční se první kontakt dítěte se společností. V mateřských školách se pak následně uskuteční sekundární socializace. Dítě se v mateřské škole socializuje prostřednictvím sociálního učení. Tím se formuje celá stránka jedince, a jak uvádí Řezáč (1998), rozvíjí se oblast kognitivní (socializace poznávání), emotivní (socializace citů) a konativní (socializace vůle).

Jako dlouhodobější oboustranný proces, který má za výsledek vznik vzájemné důvěry, vidí Kořátková (2008) spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou. Mateřská škola rodičům nabízí základní aktivity, jako jsou třídní schůzky, dny otevřených dveří, besídky konzultace s učitelkami. Důležité je, aby rodiče měli možnost se podílet na aktivitách a dění v mateřské škole pro posílení vzájemného partnerského vztahu, říká Horká a Syslová (2011) a dodávají, že rodiče by měli mít možnost vstupovat do činností svých dětí. Spolupráce při plánování, hodnocení nebo řešení problému by mělo být vzájemným počinem. Mateřská škola rodinnou výchovu pouze doplňuje a snaží se vyvažovat možné vzniklé nedostatky.

Formy spolupráce mateřské školy s rodinou:

„Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatečným množstvím mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ Podle Kořátkové (2008) se v současnosti mateřská škola orientuje na rozvoj osobnosti každého dítěte a jejich vztahy s ostatními mezi vrstevníky. Pozitivně provázané vztahy mezi školou a rodinou mohou nastat při oslovení rodičů k zapojení se připraveného programu školy. Nabídka individuálních rozhovorů s pedagogem pro sdělení informací rodičům o dítěti (problémy, úspěchy) ze strany školy je rovněž základem pro vzájemnou spolupráci. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) definuje domluvu rodičů a školy na společném postupu při výchově a vzdělávání dítěte za efektivní formu spolupráce.

Efektivních forem a metod spolupráce školy a rodiny je více, zmíněno je o nich v odborných publikacích. Svobodová (2010), Havlínová (1995) uvádí, že nabídek na společná setkání školy a rodiny by mělo být co nejvíce, např. pořádat společná setkání s rodiči, informace pro rodiče o činnosti a výsledcích školy, seznámení s programem a dokumenty školy, zapojovat rodiče do příprav společenských akcí, nabídnout odbornou pomoc a literaturu, pravidelně informovat rodiče o dění v mateřské škole, umožnit otevřenou komunikaci apod.

O dalších formách vzájemné spolupráce mezi rodiči a pedagogy i zvyšování adaptace dítěte v mateřské škole hovoří Niesel a Griebel (2005), kteří doporučují podávání informací rodičům už před přihlášením do mateřské školy, podporování spolupráce mateřské školy s rodinou dětí prostřednictvím adaptačních pobytů, v rámci týdenních návštěv umožnit rodičům prožít s dítětem den v mateřské škole před přijetím do mateřské školy. Formy spolupráce se ale mohou i lišit, uvádí Horká a Syslová (2011), je potřeba využít všechny prostředky, aby došlo k pozitivnímu ovlivňování ve prospěch dítěte. V současné době je dobré využít prostředků propagace (informační letáky, nástěnky, webové stránky). Další možností jsou informace týkajícího se vývoje dítěte (besedy s pediatry, psychology, konzultační hodiny). Pokud chceme mít úspěšnou komunikaci mezi mateřskou školou a rodiči na partnerské úrovni, je třeba utvořit příznivé klima školy. Je to možné pouze za předpokladu, otevřené komunikace a kooperace, které se vzájemně nebudou bát. Jsou tu i rizika, která mohou ohrožovat tuto spolupráci a to nejen ze strany pedagogů, ale i ze strany rodičů dětí, které navštěvují danou mateřskou školu. Překážkou ze strany pedagogů, jak uvádí Kořátková (2008), je situace, kdy pedagog málo nebo vůbec neinformuje rodiče o tom, jak se s jeho dítětem ve škole pracuje a rodič tak nemůže práci pedagoga přiměřeně ocenit. Opačný případ nastává, kdy v důsledku neinformovanosti rodič práci pedagoga málo ohodnotí, nedostane se mu patřičného uznání a tím u něj vzniká pocit, že je vnímán jako ten, co dítě pouze hlídá. Rodiče někdy kladou na pedagoga přehnaně vysoké nároky a požadavky, což je další překážka, nemluvě o nezájmu při komunikaci nebo celkový nezájem o vlastní dítě.

2.2.2 Učitel mateřské školy

Osobní a profesní kvality předškolního pedagoga ve velké míře ovlivňuje úspěšnost adaptace dítěte do prostředí mateřské školy. Profesionální úroveň a lidský přístup k problémům dítěte jsou prostředkem k překonání prvotních potíží. Také získávání důvěry

a navázání partnerského vztahu s jeho rodinou. Náplní práce je v tomto období vytvářet vstřícnou atmosféru a prostředí plné pohody a klidu. Nabízet dítěti dostatek podnětů pro jeho rozvoj, respektovat individuální možnosti a schopnosti dítěte, posilovat jeho sebevědomí a podporovat jej v navazování vztahů s vrstevníky. Dítě pak očekává partnerské přijetí s respektem ke své osobě a empatické cítění dospělého. Učitelka mateřské školy se snaží, aby tyto očekávání byly naplněny ve vztahu ke všem dětem.

Období adaptace klade vysoké nároky na profesní erudici pedagoga, který je nucen zjišťovat odlišnosti a upřednostňovat zájmy jednotlivých skupin a věnovat svou pozornost těm, kteří potřebují pomoc. Pokud je učitel profesně zralý a umí navázat partnerské vztahy i s rodinami dětí, umí je přesvědčit o své odbornosti vytvářet pozitivní vztahy ku prospěchu dítěte je úspěšným.

Pedagog by měl, podle Splavcové a Kropáčkové (2016), v rámci vzdělávání dětí raného věku úzce spolupracovat s rodinou a vytvořit podmínky pro zajištění organické provázanosti režimu dvouletého dítěte v rodině i v instituci. Individuálně podporovat aktivitu dětí, zvědavost, snahu po objevování, ale nepřetěžovat je, nepoškodit je fyzicky ani psychicky. Vytvořit pevné základy pro postupné osamostatňování dítěte v oblasti sebeobsluhy a socializace směřující k rozvoji jeho osobnosti.

Učitelská profese je všeobecně založena na vzájemném působení mezi učitelem a dítětem. Učitel mateřské školy musí situace promýšlet tak, aby dítě rozvíjel ve stanovených cílech s ohledem na jeho potřeby a možnosti. Docílit komplexního výsledku je velmi nesnadný úkol. Zaujmout dítě jakoukoliv činností (kreslení, zpívání, cvičení) je v tomto věku poměrně jednoduché. Dítě je velmi tvárné a je ještě hodně závislé na dospělé osobě. Náročnější je však docílit toho, aby se děti naučily si věřit, spoléhat se na sebe a kamarády, hledat odpovědi na své otázky, spolupracovat se svými vrstevníky. Byly tvořivé, kreativní a nezávislé na rozhodnutích jiných. Proto by měl mít učitel rozvinuté schopnosti, aby byl schopen porozumět vzniklým situacím, uměl je předvídat, posoudit a vyhodnotit (Syslová, In Těthalová, 2017). Svobodová (In Těthalová, 2017) uvádí, že v současnosti by měl být pedagog schopen rozpoznat individuální potřeby dítěte a reagovat na ně. Šanci ušetřit společnosti výdaje za pozdější nápravná opatření vidí v kvalitním předškolním vzdělávání zaměřeném na dítě a na rodinu.

Dovednosti pedagoga si může učitel osvojit a rozvinout při řešení různých pedagogických situací a problémů. Daleko důležitější je však osobnost pedagoga, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostech a dalších vlastnostech. Pedagogické

dovednosti neboli vnitřní struktury osobnosti učitele vstupují do řešení pedagogických situací. Klíčové postavení v nich mají zkušenosti pedagoga (Švec, 2002).

Pedagoga můžeme definovat jako jednoho z činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, teda jako osobu, která je pověřená nějakou institucí nebo jednotlivcem tento proces řídit a organizovat ho na profesionální úrovni a působit na děti, mládež či dospělé tak, aby bylo dosaženo předem stanovených cílů (Kraus, Vacek, 1992; Vorlíček, 2000).

Za úspěšnost a účinnost procesu nese pedagog společenskou odpovědnost. Nejen, že ho organizuje, ale zároveň provádí vstupní, průběžnou a výstupní diagnózu, rozhoduje o vhodných organizačních formách a metodách výuky, přizpůsobuje výchovný proces věkovým a individuálním zvláštnostem vychovávaných a podmínkám konání výuky atd. (Jůva et al., 2001).

2.2.3 Vrstevníci

Jak bylo zmíněno v první kapitole, pro tento věk je typický egocentrismus a na jeho základě si dítě vybírá své kamarády. V tomto období se dítě domnívá, že jeho kamarád přemýšlí stejně a má stejné potřeby, pokud zjistí, že to tak není, kamarádství obvykle končí. Kamarád by měl mít s dítětem podobné zájmy, potřeby, důležitá je společná aktivita a činnosti, které je oba zaujmou. Ve většině případů si děti vybírají kamarády podle toho, zda mají atraktivní hračku nebo v případě, že se s nimi kamarádí větší část dětí v mateřské škole (Vágnerová, 1999).

Jako hlavní kritérium při volbě kamaráda považuje Shapira (2009) pohlaví dítěte. Mezi další kritéria patří tzv. viditelné faktory, aktuální normativní kritérium. To znamená, že se dítě ničím příliš neliší od skupiny – je upravené, hezky se obléká a nosí pěkné hračky. V tomto případě se zda uplatňuje sociální stereotyp a předsudky (vše co je hezké, je také zároveň hodné). Dalším faktorem, který je na první pohled viditelný je chování dítěte. Vtipné, veselé, komunikativní a aktivní děti jsou mezi vrstevníky daleko více vyhledávány k vzájemnému kontaktu než děti plaché, nemluvné a pesimistické.

Jak uvádí Killen a Coplan (2011) vrstevnická skupina není pro děti jen skupinou, se kterou si může hrát, smát se a prožívat dny v mateřské škole. Sociální skupina má mnohem více významů. Patří sem zdroj informací, kdy děti se stávají samy sobě rádcí a pomocníky, vzájemně se od sebe učí. Tato skupina nabízí rozdílné pohledy na společenské normy, pravidla a to, co je spravedlivé. Učí se pravidlům slušného chování, což může vést i k opačnému efektu (kamarád nezdraví, takže ani já nepozdravím). Tyto zkušenosti učí

dítě si uvědomit, že na situace lze nahlížet z různých stran. Kontakt s vrstevníky je pro dítě velmi silnou stimulací a vydrží se věnovat aktivitám déle, i přesto že dítě předškolního věku velmi rychle ztrácí motivaci k činnostem. Mezi vrstevníky se učí prosadit svůj názor, spolupracovat a řešit vzniklé konflikty. S tím souvisí i respektování nových sociálních rolí, být vůdcem i podřízeným a pomáhat slabším. Ve skupině se dítě učí srovnávat s neúspěchem, soupeřivostí dětí a vnímat své slabé a silné stránky. Současně je vedeno k tomu, aby bylo schopno zhodnotit chování ostatních členů skupiny. Pokud při adaptaci má vztah mezi učitelem a žákem inhibující charakter mohou se vrstevníci pro dítě stát nápomocni.

2.2.4 Heterogenní a homogenní třídy

Dětské projevy, ve kterých se odráží vliv sociálního prostředí, v němž děti žijí, se v tomto období projevuje více než kdy jindy. Proto je předškolní věk z hlediska výchovy pozitivně sociálního chování chápán jako kritické období. Mateřská škola může v případě, že dítě je ze znevýhodněného socio-kulturního prostředí, kde je například zanedbávaná výchova, mnohé ztráty dohonit nebo napravit. Klasickým složením třídy z dětí stejného věku je delší dobou i alternativou složení třídy (skupiny) věku rozdílného. S tímto rozdělením dětí do tříd (skupin) podle věku souvisí i organizační možnosti školy. Vznikají tak obavy škol, zvyklých pouze na klasické složení tříd, zda mohou zařadit mladší děti do prostředí starších vrstevníků. Nutno si uvědomit, že tyto mladší děti nenapodobují jen své vrstevníky, ale hodně pozorují, přemýšlí o tom, co vidí. Následně pak způsobem, který je jim vlastní, transformují tato poznání do svého chování. Pokud se na chování starších dětí najdou prvky nezdravého chování, mohou poskytovat dětem mladším pozitivní lekce. V rámci zájmu individuálního a společenského zdraví se mateřská škola snaží tyto rozdíly vyrovnávat, kompenzovat (Průcha, Kořátková, 2013).

Vytvořením věkově heterogenní třídy (skupiny) si musí mateřské školy uvědomit jejich vliv na vzdělávání dětí. S tím je spojena cílevědomá práce pedagogů, kteří tak kromě výchovy mají respektovat zásady kurikula mateřské školy. Souvisejí s tím i rizika, která je potřeba brát v úvahu právě při práci ve smíšených kolektivech jako je např. přetížení nebo vyčerpání dětí, zneužívání postavení starších (rozkazovačnost), přílišné spoléhání na pomoc ostatních. Přesto ve smíšených třídách vznikají přirozené skupinky dětí, a to nejen podle věku, ale i podle individuálních schopností a podle formujících se osobností jednotlivých dětí. Mají tak prožít zkušenost, kterou z rodiny vesměs neznají a to je role mladšího,

později pak staršího kamaráda. Během dne si vybírají různé činnosti a společně si hrají a tvoří. Tím se učí respektu a toleranci k ostatním vrstevníkům. Nezdravá soutěživost se v těchto heterogenních třídách (skupinách) tak často nevidí (Splavcová, 2014).

Třídy (skupiny) homogenní, s věkově stejnými dětmi umožňují jednodušší postupy jak z výchovného tak i výukového hlediska. Zde se více uplatňuje zacílení didaktických pomůcek a celkového vybavení třídy. Optimální je v případě předškoláků, jejichž denní režim, například potřeba odpočinku, se výrazně liší. Na stimulaci a podněty jsou v tomto případě vyšší nároky. Jasně směřovaná edukace a jednotnost přípravy pro školu je mnohem snadnější. Značná nevýhoda vyššího konkurenčního prostředí může být pod dobrým pedagogickým vedením řešena a děti se tak mohou na tyto situace učit adekvátně reagovat a řešit je (Trtlíková, 2014).

2.3 Proces adaptace v mateřské škole

Významným mezníkem pro dítě i rodinu je přechod z péče rodinné do péče veřejné zvané institucionální. V tomto případě počátek docházky dítěte do mateřské školy. Provází je nejistota a obavy zúčastněných, jak bude dítě tento přechod zvládat, jaké problémy se vyskytnou, zda se podaří tento náročný moment překonat bez výrazné újmy na dětské psychice. Vztah mateřské školy k rodině dítěte se tak stala jednou z významných oblastí s ohledem na uspokojování potřeb dítěte (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Pro rodiče především pro matku se tento moment stává zásadním, protože se týká především rodiny jako celku a následně ovlivňuje chod a celý její vývoj. Tato životní situace, se kterou se řada rodičů setkává poprvé, je bez předešlých zkušeností nová a možná stresující. Negativní emoce zažívá mnoho matek nových předškoláků. V tomto novém období se musí naučit důvěře k mateřské škole jako celku, učitelkám, kterým svěřují své dítě do péče. Vyrovnaní se s odloučením od svého dítěte je těžké zvláště po intenzivním období, které s ním společně od narození strávila (Niesel, Griebel, 2005).

Hlavním a významným hlediskem určujícím přechod dítěte do mateřské školy je věk, zralost, způsobilost a připravenost pro vstup do mateřské školy. Dítě tak vstupuje do nového prostředí a na určitou část dne zůstává bez přítomnosti rodičů. Pro něj zcela nová situace, kde dochází poprvé k většímu porušení vazby matky s dítětem, je prudkým zásahem do jeho psychické rovnováhy. Zátěžová stresová situace, která je provázena úzkostí a strachem z odloučení od matky, obavami z neznámého prostředí a velkého počtu neznámých osob, někdy také dítě reaguje na úzkostné chování matky, to vše bývá spojeno s příchodem do nového prostředí. Dítě se dále setkává s odlišnými výchovnými postupy,

protože bylo z rodinného prostředí zvyklé na jiné. Setkává se tu se změnou rolí na základě nových, vztahů a dochází k zásadní změně jeho identity (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Dítě při vstupu do mateřské školy bývá často ovlivněno nepřiměřenou motivací. V kladném případě to bývá přílišnou idealizací daného prostředí, v záporném pak třeba hrozba ze strany rodičů. Podstatný prvek ovlivňující adaptaci v mateřské škole je určení frekvence pobytu a dobu v ní strávenou. Zcela nevhodné je zařadit dítě do mateřské školy od rána do odpoledne již první den. Postupná a promyšlená dávka pobytu dítěte v novém prostředí je ve spolupráci s rodiči a za pomoci zkušeného pedagoga ta správná cesta. Musí se ovšem obezřetně přihlížet k jeho potřebám a psychickému stavu. Některé školy se snaží připravit soubory opatření, aby minimalizovali adaptační problémy dítěte při přechodu do nového prostředí. Rodina by měla být ochotna přijmout nabízenou radu a pomoc pedagogických pracovníků a snažit se využít nabízených aktivit, která škola poskytuje v rámci adaptace dítěte.

Podmínka ulehčení vstupu dítěte do této instituce je postupné seznamování se s prostředím, pro dítě zcela novým. Dítě si potřebuje ujasnit rozdíly mezi jednotlivým prostředím, rodina a škola. Nejlepším řešením se jeví umožnění rodičům návštěvy školy ještě před termínem nástupu, aby se seznámila s denním režimem, stravovacími a hygienickými zvyklostmi. Jsou také školy, které v rámci této přípravy nabízejí setkání s pedagogy, někdy i s psychologem a pediatrem. Snaží se tak navázat úzkou spolupráci s rodinou nastupujícího dítěte a vše se snaží postavit na úroveň vzájemné důvěry, toleranci ve prospěch přicházejícího dítěte (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

V době adaptace v mateřské škole bývá pravidlem, že v prvním týdnu pobytu se většina dětí straní společnosti, nechtějí moc komunikovat, raději by odpočívaly, protože potřebují postupně vstřebávat vše nové. Neznají každodenní provoz v mateřské škole, vyčkávají, vše sledují zpozzdálí, zpravidla se neúčastní aktivit ostatních dětí. Zpracovávají množství podnětů a zkoumají je, snaží se posoudit události, které se kolem nich dějí. Porovnávají situace se svými předchozími zkušenostmi. Lze pozorovat, že děti v průběhu prvního týdne se nepokouší navazovat kontakty s ostatními dětmi, nevypráví jim o svých zážitcích, nehrají si moc intenzivně a vytrvale, a mluví potichu. Druhý týden už začínají navazovat kontakty a snaží se použít různých prostředků (napodobování, do všeho se pletou), aby je stávající skupina přijala. Charakteristické způsoby jejich chování jsou upoutat na sebe pozornost, rozdávat ostatním nějaké dárky (bonbóny, obrázky), pomalu začínají vyprávět o svých zážitcích. Zároveň lze pozorovat, že hledají pomoc a ochranu

u dospělých, když mají potíže s ostatními dětmi, snadno se rozpláčou a velmi rychle unaví (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993).

V tomto období bývá dítě často náladové, vyžaduje oporu a útěchu. Je zde viditelná snaha se prosazovat se, více než kdy jindy. Neobvyklé není, že děti projevují svoje emoce pláčem. Je to „krizové období“, tak o této době hovoří Haefele a Wolf-Filsinger (1993). I když se dítě po prvních čtrnácti dnech začne chovat poměrně standardně, objevuje se stále velká únava a vyčerpání. Ve třetím týdnu už mají většinou náročné adaptování za sebou, ustávají i spory a hádky s ostatními dětmi. Ty již „nováčky“ vzaly na vědomí. Děti se snaží upevnit a rozšířit získanou roli a cíleně se pohybují kolem vlivných dětí a doufají, že takto získají něco z jejich popularity. Vše se snahou začlenit se do kolektivu. Ukazují ostatním dětem, že je mají rády, berou si za vzor jiné děti a napodobují je, ale opět méně vypráví o svých zážitcích a svá přání vyjadřují nenáležitou formou. Takto lze shrnout nápadné způsoby chování tohoto období.

Období čtvrtého týdne je už klidnější. Děti si na prostředí zvykly. Ví, jak to ve škole chodí, znají a orientují se v prostorech a ví, do jaké skupiny patří. S paní učitelkou se spřátelily, většinu dětí již poznaly. Způsoby a pravidla chování ve škole dokážou už odhadnout a částečně i použít (Haefele, Wolf-Filsinger, 1993).

Na konci ukončené adaptace lze pozorovat, že dítě se začleňuje do skupinového dění, má kolem sebe okruh přátel. S nimi si pak intenzivně hraje a tráví s nimi co nejvíce času. Můžeme pozorovat radost a úsměv při příchodu školy. Dokáže se dohodnout na určitých pravidlech hry, vede nenucené hovory s vrstevníky. V prostoru školy se cítí dobře a bezpečně. Denní program, který je v mateřské škole odlišný od domácího prostředí už umí respektovat. Ranní příchod je bezproblémový, dokáže se odpoutat od matky. Učitelky a dospělé osoby rovněž dovede respektovat (Niesel, Griebel, 2005). Adaptace na nové prostředí je pro každé dítě jiné. Jedno se zvládá začlenit rychle, jinému to jde pomaleji. Z tohoto pohledu může zvykání si na nové trvat několik týdnů, ale i několik měsíců.

V období adaptace spoléhá rodina na pedagoga, vítá jeho informace o dítěti a jeho projevech a snaží se akceptovat jeho doporučení týkajících se eventuálně vznikajících problémů. Zde velmi záleží na profesní úrovni pedagoga, jeho taktu, způsobu komunikace při předávání informací a je určující pro navození důvěry mezi nimi.

Pro úspěšnou adaptaci dítěte v mateřské škole, která je ovlivněna řadou podmínek, které je potřeba dodržet vzhledem k docílení pozitivního vztahu dítěte a rodiny je typické neustálé přehodnocování a přizpůsobování se novým situacím.

2.3.1 Adaptační rizika předškolního dítěte

Adaptace na nové prostředí mateřské školy může mít i své problémy. Mají většinou společné příčiny, pramení především ze struktury osobnosti dítěte a prezentují tak vztahy uvnitř rodiny. Obtíže na adaptaci nového prostředí rozděluje odchylky v oblasti prožitku a poruch chování (Vágnerová, 2005). Nevylučující se v tomto případě ani kombinace potíží nebo závažnější poruše osobnosti vývoje dítěte.

V rámci adaptačních reakcí může u předškolního dítěte dojít i k psychickým potížím. V tomto období u dítěte rostou nároky na sociální adaptaci, které nebyly v batolecím věku aktuální. Z této příčiny může dojít ke konfliktním situacím v dětském kolektivu. Například u dítěte, které je nesamostatné a velmi závislé na matce může stále přetrvávat strach, že jej matka opouští. Takový stres z nezvládnuté adaptace může přinést traumata, které se mohou projevit neurózami řeči jako je koktavost a mutismus. V tomto období je řeč velmi citlivá. Další problém může být i s vyměšováním, ovládnutí svěračů nemá dítě ještě zcela zafixováno a tak může být neurotizujícími vlivy dosti snadno porušeno. Nevyrovnaná, nedůsledná a dvojstranná výchova může u dítěte vyvolávat pocit nejistoty, který se vztahuje k normám chování, ke světu jako zdroji přicházejícího nebezpečí a citovým vazbám k lidem (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Děti často přichází do mateřských škol z nevyrovnaných rodinných poměrů, rodiče jsou rozvedení, před dítětem se hádají, mají střídavou péči. Opakem je nadměrná péče, kdy se dítě ještě neosamostatnilo, trpí odtržením od matky, nebo matka je doma na mateřské dovolené se sourozencem a dítě žálí.

Nechuť dítěte navštěvovat mateřskou školu se může projevit různými způsoby (Bacus, 2004). Jako velmi nejčastější uvádí vztek a pláč. Dítě nechce, aby rodiče odešli do práce, věší se na otce nebo na matku a tato scéna se pravidelně opakuje. Jiné děti si stěžují na bolení břicha, které většinou nemá žádnou zjevnou příčinu, bolení v krku, zácpa, nevolnost jsou další projevy tělesných potíží, které děti aplikují. Některé děti zase zvýšenou agresivitou dávají najevo svou nespokojenost a později se jich ostatní děti začnou stranit. Příčin proč děti mají odpor k mateřské škole, je velmi mnoho.

Chyba v začleňování se dítěte do mateřské školy může nastat i ze strany instituce, kdy necitlivá a nepříjemná učitelka, nevstřícný přístup může dítěti způsobit při jeho vstupu do nového prostředí zpomalení adaptace.

3 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

K zajištění kvalitních podmínek pro vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let je potřeba v mateřské škole zajistit podmínky bezpečnosti, hygienické, psychosociální, materiální a personální. Dále podmínky životosprávy včetně stravování, organizace vzdělávání, obsahu vzdělávání a v neposlední řadě financování a spolupráce. Přizpůsobení podmínek pro vzdělávání je plně v kompetenci ředitele školy.

Z hlediska životosprávy je vhodné zvážit úpravu denního režimu dítěte. Dítě se v mateřské škole stravuje vždy, kdy je přítomno tzn. přesnídávky, obědy a svačiny v souvislosti s délkou dohodnutého pobytu. Děti mladší tří let jsou zařazeny do skupiny stravníků (3-6 let). Mateřská škola se stává pro dítě zpravidla první institucí, kde přichází do kolektivu vrstevníků, kde se vzdělává. Je důležité, aby se děti cílily dobře a spokojeně, jistě a bezpečně. Je zde důležitá důvěra pro spolupráci s rodinou. Je vhodné, aby se pedagogové v dané problematice vzdělávali. Z hlediska organizačního zajištění chodu je zapotřebí umožnit dětem individuálně adaptační režim, dostatek času na veškeré aktivity včetně převlékání a stravování, zohlednit v souladu s právními předpisy počet dětí ve třídě. Vzdělávací nabídka musí být přizpůsobena možnostem a schopnostem dětí. Podle toho vybírá učitel metody a formy práce. Děti potřebují pravidelné rituály, vyžadují opakování činností, zpravidla se učí nápodobou. Největší prostor by měl být ponechán volné hře a pohybovým aktivitám. Mateřské školy žádají o finanční prostředky formou projektů (*OP VVV Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ*). Přes tento projekt získávají např. chůvu do mateřské školy. V této kapitole se podrobněji zaměříme na **personální, hygienické a materiální** podmínky (MŠMT, 2017).

3.1 Personální podmínky a další vzdělávání

Učitele mateřských škol zařazuje zákon č. 563/2004 Sb., mezi pedagogické pracovníky tvořící jednu z kategorií učitelů. V českých školách mohou mít podle českého vzdělávacího systému různé stupně odborné kvalifikace. V běžných mateřských školách působí učitelé s pedagogickým vzděláním vymezeným výše uvedeným zákonem o pedagogických pracovnících. Jedná se o vzdělání vysokoškolské, vyšší odborné, střední a střední vzdělání s maturitní zkouškou. V případě učitelů vykonávající pedagogickou činnost ve třídě či mateřské škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je požadováno vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky nebo pedagogiky předškolního věku, vyšší odborné vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku nebo si jej

mohou doplnit v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Personální a pedagogické podmínky jsou vymezeny RVP PV v její poslední novelizaci platné od 1. 1. 2018. Ředitel školy by měl zajistit podle podmínek školy přímou činnost učitelů tak, aby při činnostech byla zajištěna optimální pedagogická péče o svěřené děti. Dále dle provozu školy a v rámci souběžného působení pedagogů zajistit, aby se činnost pedagogů překrývala alespoň 2,5 hodiny. Pedagogičtí pracovníci mají mít předepsanou odbornou kvalifikaci, a pokud tomu tak není, měli by si ji doplnit. Pedagogický sbor by měl mít vymezená a stanovená pravidla. Jak pracovníci, tak ředitel mají zájem o další vzdělávání a přistupují k němu aktivně. Pracovníci dodržují společenská pravidla, řídí se dle metodických a pedagogických zásad výchovy a vzdělávání předškolních dětí.

Mnohé mateřské školy děti mladší tří let již vzdělávají, za předpokladu, že by k tomu měli odpovídající podmínky, nevyvolávalo by toto téma takové emoce. Dvouleté děti potřebují individuální péči, jak udává vývojová psychologie. Dále klidné a pohodové tempo a mít blízko sebe mateřskou osobu. V tomto případě je ideální malý počet dětí ve třídě, optimální počet je 10 – 12 dvouletých dětí a k tomu nejlépe 3 - 4 dospělí. Optimální by bylo dvě učitelky na celý úvazek 8 hodin, to proto, že u takto malých dětí nemůže zůstat ani v okrajových částech dne pouze jedna učitelka. Rovněž chůvu na celý úvazek. Péče, která mu má být věnována nemůže být poskytnuta ve třídě, kde je 24 až 28 dětí, uvádí svou zkušenost ředitelka mateřské školy Ing. Renata Špačková (Těthalová, 2015).

Zajištění personálního posílení je z tohoto důvodu nutností, protože rizikovou oblastí pro vzdělávání dětí od dvou let v běžné mateřské škole jsou personální podmínky. Zkušenosti ředitelek mateřských škol jsou většinou negativní, od státu by automaticky očekávali podporu při nástupu 3 – 4 dvouletých dětí a to formou finančních prostředků na chůvu. Školy jsou většinou odkázány na vlastní prostředky, jimiž kvalifikovanou chůvu nejsou schopny přiměřeně zaplatit. Prostředky na chůvy z Operačního programu řeší poskytnutí financí jen na jeden rok, maximálně rok a půl, což je řešení krátkodobé (Těthalová, 2015). Přesto některé mateřské školy se snaží tuto možnost využívat. Informační materiály MŠMT ČR (2017) uvádí, že je možné získat příspěvek na personální posílení a to prostřednictvím financování z projektu Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání pomocí Šablon pro MŠ (Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ). Jedná se o pracovní pozice školního asistenta, školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga či chůvu v MŠ.

Z řad pedagogů mateřských škol přichází obavy, že nejsou dostatečně kvalifikovaní na vzdělávání dětí od dvou let. Řešením by mohly být vzdělávací aktivity v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Se zajištěním dalšího vzdělávání učitelů dochází v mnoha školách k řešení celé řady problematických oblastí, zástupu, spojování tříd, financování apod. Proto plánování a realizace dalšího vzdělávání musí být promyšlená a systematická tak, aby se odrazila v kvalitě pedagogické práce a zvýšila psychickou stabilitu jednotlivců i celého týmu. Odpověď na dostatečnou kvalifikaci najdeme v informačním materiálu MŠMT ČR (2017), kde se udává, že podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, jsou současní učitelé pro práci s dětmi mladších tří let odborně kvalifikovaní, zdůvodněné tím, že součástí studia byla vývojová psychologie dítěte od narození po vstup do ZŠ. Doporučení zní, aby si pedagogové v mateřských školách v rámci dalšího vzdělávání v dané tématice znalosti prohlubovali. Souhrn veškeré péče o děti mladších tří let musí být organizačně a provozně zajištěna v souladu s platnými právními předpisy.

3.2 Materiální podmínky

V oblasti věcných podmínek je nutné zvážit vhodnost hraček, didaktických pomůcek. Také vybavení pro děti dvouleté v dané třídě mateřské školy. Školní zahrady bývají vybaveny prvky, které jsou pro různé věkové kategorie předškolních dětí. Prostředí musí být upraveno tak, aby poskytovalo dostatečný prostor pro volný pohyb i hru dětí a současně bezpečí a klid pro odpočinek v průběhu celého dne (MŠMT ČR, 2017).

Vhodné materiální vybavení mateřských škol pro děti od dvou do tří let, které vstupují do těchto institucí, je jednou ze základních podmínek. Zajištění tohoto vybavení se musí opírat o vývojová specifika, individuální potřeby, zájmy a možnosti těchto dětí. Děti v tomto věku mají na rozdíl od dětí starších jiné nebo intenzivnější potřeby. Vytvoření podnětného prostředí pro jejich činnosti, stálý a pravidelný denní režim, který by zajistil jejich pocit bezpečí. Postup při pořizování by měl být podobný, či téměř stejný, jako ve věkově smíšených skupinách (třídách), které již fungují a vybavení tak využívá omezená skupina dětí.

Hračky, které jsou důležitým společníkem dítěte a rozvíjí jejich tvořivost, jsou prioritní v této fázi jeho vývoje, musí však být bezpečné a podnětné. Škola nemusí vyřazovat žádné hračky a pomůcky, pouze by je měla postupně obnovovat a doplňovat, a tak disponovat dostatečným množstvím hraček odpovídající počtu a věku dětí, což je i jednou z podmínek uvedenou v RVP PV. Velmi důležité je stanovit jasná pravidla pro

jejich ukládání a používání. Vhodnost pomůcek a hraček pro využití dětmi této věkové kategorie sledovat na obalu pro spotřebitele nebo na internetu. Ve třídě se složenou věkovou skupinou dětí (heterogenní) dohlédnout a zajistit bezpečnost, zneprístupněním nevhodných hraček a ohrožujících předmětů. Obzvláště pro dvouleté děti, které jsou zařazeny do stejné věkové skupiny (homogenní), by mělo být v herním prostoru zařazeno více uzavřených skříněk a vyšších polic pro ukládání hraček a pomůcek než ve třídě s heterogenním uspořádáním. Tímto je pro děti zajištěna bezpečnost a varianta přiměřeného předkládání určitého množství podnětů. Splavcová (2014) zmiňuje, že je důležité zvážit, které hračky a pomůcky budou, či nebudou dětem přístupné. Některé typy hraček nejsou vhodné pro děti mladší tří let (hrozí vdechnutí, spolknutí). Pro bezpečnost dětí v heterogenní třídě by měly být některé hračky umístěny tak, aby na ně dosáhly starší děti, které po sobě již dokážou uklízet.

Pro dítě v batolecím věku je nezbytný pohyb, který je důležitý pro jeho fyzický i psychický vývoj. Rozvoj pohybových dovedností, pomocí kterých proniká do širšího spektra činností, je charakteristický pro dvouleté dítě. Dítě tak radostně běhá a skáče, zkouší, kam až může vylézt nebo vlézt. Neuspokojená potřeba pohybové aktivity může u dítěte vyvolávat negativní pocity projevující se napětím a v některých případech až neurotickými projevy. Prostory určené k pohybu by tedy měly být nejen bezpečné, ale i podnětné a vše by mělo vést k podpoře tělesného rozvoje a zdraví dítěte např. ponechat volný prostor v herně pro spontánní pohybové aktivity, vymezení bezpečného prostoru na zahradě.

Třída by měla být zařízena tak, aby děti měly možnost bezpečného pohybu a odpočinku (Těthalová, 2015). Zařízení určené pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku musí splňovat prostorové podmínky a vnitřní uspořádání tak, aby umožnili výuku, volné hry dětí, jejich odpočinek, stravování, včetně hygieny, vybavení nábytkem uzpůsobeným věku dítěte. Týká se to též zajištění vhodného sedacího nábytku uzpůsobeného pro menší tělesnou výšku dvouletého dítěte. Musí být bezpečný a stabilní, podporovat správné držení těla při sezení. Ergonomické parametry školního nábytku lze najít ve vyhlášce č. 410/2005 Sb., v Příloze č. 2, a dále je upraveno ČSN EN 1729-1.

Důležitý je i pohyb venku. Vyhláška č. 410/2005 Sb. udává, jaká pravidla musí splňovat zahrada mateřské školy, ale i denní dobu pobytu pro předškolní děti zpravidla 2 hodiny dopoledne a odpoledne, podle délky pobytu dítěte v zařízení. Tuto dobu lze upravit v zimním i letním období s ohledem na venkovní teploty. Většina mateřských škol má školní zahradu, ale ne všechny odpovídají současným požadavkům na prostředí

rozvíjející dětské smysly. A tak vybavení školních zahrad je rozličné. Základem všech vhodných úprav při změně zahrady mateřské školy by měla být snaha o pestrost prostředí, jak uvádí Jančaříková (2010). Školy, které zahradou disponují, upřednostňují tak zpravidla volný pobyt dětí, hlavně v letním období. Kromě rozdělení zahrady na řadu různých zákoutí, vybízejících ke spontánním dětským hrám, patří do zahrady předškolních zařízení také herní, relaxační a sportovní prvky, které jsou pro různé věkové kategorie. Týká se to především průlezků, skluzavek a dalších prvků, u kterých je nutné zhodnotit vhodnost používání a zajistit tak bezpečnost při jejich užívání.

3.3 Hygienické podmínky

Z pohledu zdraví dětí je vytvoření podmínek pro osobní hygienu zásadní. Správná osobní hygiena by se měla stát návykem, který se musí soustavně upevňovat a prohlubovat a to lze při správně vytvořených podmínkách v daném prostředí, kde se dítě vyskytuje. Legislativní požadavky vztahující se k zajištění osobní hygieny v širším pohledu jsou uvedeny ve vyhlášce č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí určená školám a školským zařízením. Tato vyhláška upravuje a zohledňuje hygienické požadavky pro zařazení dětí ve věku od 2 do 3 let. Oblast hygienického zařízení týkající se vhodného vybavení pro tuto věkovou kategorii je stanovena v příloze č. 1 bodu 5.

V umývárně definuje počty a umístění umyvadel, mís, s ohledem na výšku a věkové složení dětí ve třídě. Tak, aby bylo zajištěno dostatečné zázemí pro zajištění hygieny dítěte. Počet dětských mís lze z jedné třetiny nahradit dětskými nočníky. Záchody a umývárny se nedělí podle pohlaví. Všechna hygienická zařízení musí být vybavena mýdlem v dávkovači a musí být zajištěna možnost osušení rukou. Dále upozorňuje na nutnost zřídit v umývárně přebalovací pult, aby zajišťoval intimitu dětí při přebalování a byl umístěn v blízkosti umyvadla pro zaměstnance. Vzhledem k používání plen některými dětmi zajistit krytý nášlapný odpadkový koš na použité pleny. Se zákonnými zástupci dětí, které používají pleny domluvit systém přinášení hygienických potřeb, aby byly v dostatečné míře k dispozici. Škola také musí mít dostatečně velký úložný prostor pro uložení náhradního oblečení a hygienických potřeb (pleny, vlhčené ubrousky) a to nejlépe v prostorách šatny. Úprava podmínek konkrétní mateřské školy bude dána jejími stávajícími podmínkami. Podle Těthalové (2015) je nevyhnutelná změna hygienických podmínek. Především doplněním přebalovacích pultů, nejlépe v umývárkách, doplněním

dětských umyvadel a stupínek k umyvadlům a toaletám tak, aby děti na tato zařízení dosáhly. Nákup nočníků pro děti, které jsou z rodiny zvyklé na jejich používání. Mateřská škola by pak měla být schopna postupně podmínky upravit a ve spolupráci s rodinou vést děti k používání toalet. Drobným nehodám se však nelze vyhnout. Některé dvouleté děti ještě nezvládají samostatné vyměšování a stále používají pleny. Zařazení těchto dětí do heterogenních tříd je pro ně samotné přínosem, protože se vzájemně od sebe velmi rychle učí (Splavcová, 2014). Nicméně pro zajištění vyšších nároků na hygienu, hlavně při převlékání a případné přebalování dvouletých dětí by byla nutná pomoc nepedagogického pracovníka.

Zvláštní požadavky jsou pak kladeny na nakládání s odpadem a to v případě použitých plen, protože mateřská škola se tak stává původcem odpadu. Nelze je vzhledem k použití považovat za komunální odpad a musí být zařazen pod určité katalogové číslo a to provést zodpovědně na místě jeho vzniku (zákon č. 185/2001 Sb., o odpadech, ve znění pozdějších předpisů). Zákon stanovuje i maximální dobu ukládání, shromažďování a konečné odstranění odpadu.

4 PŘIPRAVENOST MATEŘSKÝCH ŠKOL NA VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ

Empirická část navazuje na teoretickou část, která tvoří východiska pro výzkumné šetření. Zaměřujeme se na připravenost mateřských škol pro vstup dvouletých dětí. Bude zde vymezen hlavní cíl výzkumného šetření. Popsány budou metody sběru, problémové otázky, hypotézy a jejich vyhodnocení.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem práce bylo zmapovat současnou připravenost mateřských škol pro vzdělávání dvouletých dětí, které by mělo nastat podle novely školského zákona od roku 2020.

4.2 Úkoly

Ze stanoveného cílu vyplynuly tyto úkoly:

1. Na základě zpracování literární rešerše vytvořit design výzkumu.
2. Vytvořit výzkumný soubor.
3. Aplikovat zvolené statistické metody, techniky.
4. Realizovat sběr dat.
5. Zpracovat data a dedukovat závěry.
6. Vytvořit diplomovou práci.

4.3 Problémové otázky

V rámci této práce jsem se zaměřila na tyto problémové otázky:

1. Jsou mateřské školy připraveny po stránce personální a materiální pro plošný vstup dvouletých dětí?
2. Shoduje se názor pedagogů mateřských škol se zavedením zákona, zda patří dvouleté děti do mateřských škol?

4.4 Hypotézy

Hypotéza je domněnka, která zkoumá vztah mezi dvěma či více jevy. Vychází ze znalosti problému a svou formulací anticipuje určitý stav, vztah mezi znaky, který je možný zjišťovat, zkoumat a empiricky ověřovat. (Reichel, 2016)

Stanovení hypotéz:

H1₀ Současné personální zajištění zejména z pohledu praxe a posílení pedagoga odpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H1_A Současné personální zajištění zejména z pohledu praxe a posílení pedagoga neodpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H2₀ Materiální hledisko především pak zastoupení didaktických hraček ve třídě, prvků na zahradě, nábytku, odpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H2_A Materiální hledisko především pak zastoupení didaktických hraček ve třídě, prvků na zahradě, nábytku, neodpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H3₀ Aktuální hygienické podmínky zahrnující především vybavení přebalovacím pultem, košem na pleny jsou dostačující z hlediska vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H3_A Aktuální hygienické podmínky zahrnující především vybavení přebalovacím pultem, košem na pleny nejsou dostačující z hlediska vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

4.2 Materiál a metody

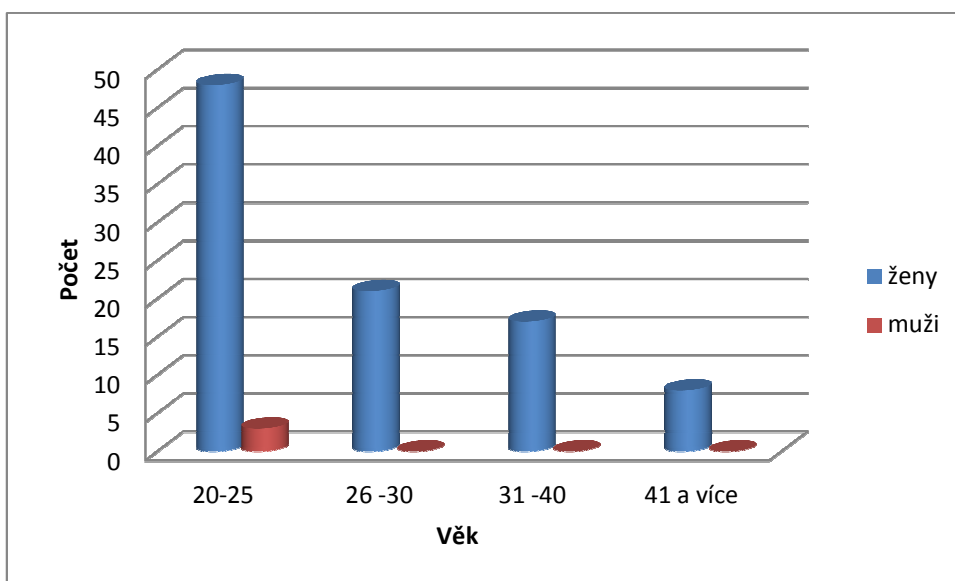
4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum proběhl v měsíci březnu roku 2018. Ke sběru dat byla využita sociální síť, pomocí které byl zveřejněn dotazník. Výzkumu se zúčastnili učitelky a učitelé mateřských škol z celého území České republiky, kteří jsou aktivní na facebookové skupině pedagogů předškolního vzdělávání.

Celkem se mého výzkumu zúčastnilo 97 pedagogů (respondentů) ve věku od 20 do 9 let z toho 3 učitelé a 94 učitelek. Průměrný věk respondentů byl 38,5 let.

Všichni respondenti byli rozděleni podle věku do 4 skupin (**Graf 1**). První a zároveň nejpočetnější skupina respondentů byla ve věku od 20 do 25 let, ve které je na rozdíl od ostatních skupin začleněna i mužská část učitelů (100 % mužů a 51 % žen), druhou nejpočetnější skupinu tvořily učitelky ve věku od 26 do 30 let (22 % žen), následovala skupina ve věku od 31 do 40 let (17 % žen), čtvrtá skupina 41 a více let měla

nejméně respondentů (8 % žen). Absolutní četnosti respondentů v jednotlivých skupinách jsou uvedeny v **Příloze 1**.



Graf 1 Frekvenční výskyt věku respondentů

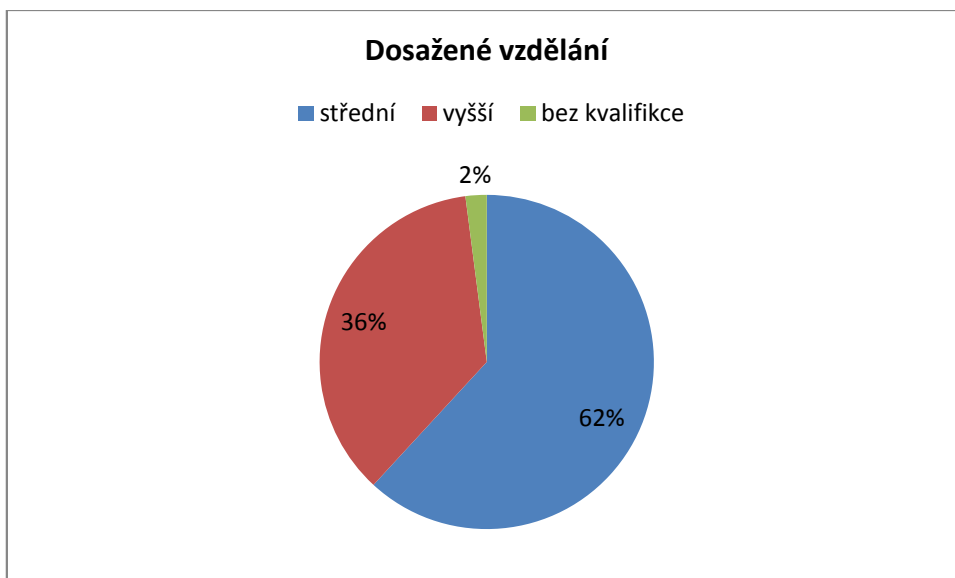
Vysvětlivky:

věk ... věk respondentů (roky)

počet ... počet respondentů v jednotlivém věku (n)

Percentuální rozložení kvalifikace učitelů mateřských škol je znázorněna v **Grafu 2**. Všichni respondenti byli rozděleni do 3 skupin dle aktuálního dosaženého vzdělání. Jak je z obrázku patrné, z celého souboru respondentů pracujících v mateřské škole má 62 % středoškolské vzdělání, 36 % respondentů vysokoškolské vzdělání a pouhé 2 % dotazovaných doposud nemá kvalifikaci. Absolutní četnosti respondentů v jednotlivých skupinách dle dosaženého vzdělání jsou uvedeny v **Příloze 2**.

Střední (sekundární) vzdělání s maturitní zkouškou je nejvíce zastoupenou vzdělanostní kategorií, protože pro výkon učitelského povolání v mateřských školách jsou stanoveny nižší kvalifikační požadavky oproti vyššímu stupni škol. Vysokoškolské (terciální) vzdělání pak zahrnuje vyšší odborné i vysokoškolské vzdělání. Pouze 2 % zúčastněných uvedla, že jim doposud chybí potřebné vzdělání. Tito respondenti ovšem neuvedli, jestli jsou studenty a vzdělání postupně dokončují, či se jedná o nekvalifikovanou výpomoc v rámci nedostatku učitelů v mateřských školách. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o 2 osoby, které působí v Praze, lze předpokládat, že obě varianty mohou být možné.

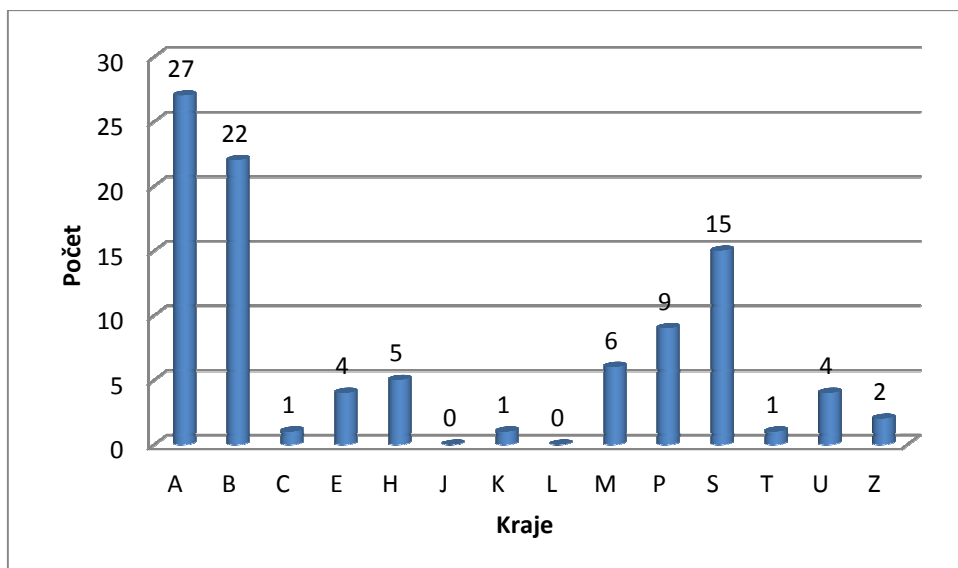


Graf 2 Kvalifikace učitelů mateřských škol

Vysvětlivky:

Percentuální vyjádření dosaženého vzdělání respondentů (%)

Rozdělení respondentů z hlediska kraje jejich působení znázorňuje **Graf 3**. Téměř výhradní zastoupení respondentů v mateřských školách, kteří se zúčastnili výzkumu je z regionu Hlavní město Praha (28 %). Následuje region Jihomoravský kraj (23%), Středočeský kraj (15%), Plzeňský kraj (9%) a kraj Olomoucký kraj (6%). Ostatní kraje byly zastoupeny již menším počtem respondentů. Kraje Liberecký a Vysočina zastoupení neměly vůbec. Absolutní četnosti respondentů v jednotlivých krajích jsou uvedeny v **Příloze 3**.



Graf 3 Kraj působnosti respondentů

Vysvětlivky:

A... Hlavní město Praha

B... Jihomoravský kraj

C... Jihočeský kraj

E... Pardubický kraj

H... Královeshradecký kraj

J... Kraj Vysočina

K... Karlovarský kraj

L... Liberecký kraj

M... Olomoucký kraj

P... Plzeňský kraj

S... Středočeský kraj

T... Moravskoslezský kraj

U... Ústecký kraj

Z... Zlínský kraj

počet ... počet respondentů působících v jednotlivých krajích (n)

4.2.2 Organizace výzkumu

V rámci svého výzkumu jsem prostřednictvím webové aplikace oslovila pedagogy mateřských škol a poprosila je o spolupráci při získávání dat k diplomové práci. V úvodu dotazníku byli seznámeni se systémem výzkumu a způsobem vyplnění. Dále jsem uvedla, že účast v dotazníkovém šetření je dobrovolná a výsledky budou anonymní. Časový interval pro vyplnění byl 10 dní. V závěru jsem poděkovala všem zúčastněným pedagogům za ochotu a pomoc ke zprostředkování výzkumu.

Pro zjišťování údajů byla použita dotazníková metoda, která je zahrnuta do kvantitativních výzkumných metod. Dotazník obsahuje 14 uzavřených, otevřených i kombinovaných otázek. Tvorba otázek proběhla ve spolupráci s vedoucí diplomové práce. Otázky byly konstruovány tak, aby byly srozumitelné, jasné a přehledné a odpovědi respondentů splnily účel k dosažení stanovených cílů teoretické části i celé diplomové práce. Výsledky byly zpracovány a seřazeny v programu MS Excel 2010 a následně vyhodnoceny statistickou metodou chí-kvadrát test (test dobré shody) v programu Statistica 12.0.

4.2.3 Statistické metody

Pro zvolení správné metody je nutné vycházet ze stanoveného cíle výzkumu, problémových otázek a stanovených hypotéz.

Chráska (2016) ve své knize uvádí, že filozofickým základem klasických (kvantitativně orientovaných) pedagogických výzkumů je pozitivismus, nebo-li novopozitivismus. Tento výzkum definuje jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráska, 2016, s. 11). Dále popisuje, že pedagogický výzkum by měl být založený na následujících fázích:

- stanovení problému,
- formulace hypotézy,
- testování hypotézy,
- vyvození závěrů a prezentace výsledků.

Pokud jsou pedagogické jevy zachyceny na úrovni nominálního měření, je velmi často používaným statistickým postupem test chí-kvadrát, který patří mezi tzv. *neparametrické statistické testy* významnosti. U této práce použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Tento test ověřuje, zda četnosti odpovídají dané nulové hypotéze. Smyslem testu dobré shody chí-kvadrát je rozhodnout, zda zjištěné (pozorované) rozdíly mezi četnostmi výběru jsou tzv. statisticky významné. Test dobré shody chí-kvadrát začíná formulováním tzv. *nulové a alternativní* hypotézy. Nulová hypotéza (H_0) je předpoklad (domněnka), že mezi sledovanými jevy není vztah (souvislost, rozdíl). Alternativní hypotéza (H_A) je předpoklad, že mezi sledovanými jevy je vztah (souvislost, rozdíl). Testováním nulové hypotézy

rozhodneme o přijetí nebo nepřijetí uvedených hypotéz. U testu dobré shody chí-kvadrát je testovým kritériem hodnota

$$\chi^2 = \sum \left(\frac{(P - O)^2}{O} \right)$$

kde χ^2 je testové kritérium chí-kvadrát, P je tzv. pozorovaná četnost a O je očekávaná četnost.

Hladina významnosti je pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu. Tato pravděpodobnost je volena podle situace (její závažnosti), ve většině pedagogických výzkumů se pak pracuje na hladině významnosti 0,05 (5%) nebo 0,01 (1%). V testu dobré shody počet stupňů volnosti závisí na počtu řádků v tabulce, ze které bylo kritérium chí-kvadrát vypočítáno. Počet stupňů volnosti je počet řádků tabulky, kterým lze přiřknout libovolnou hodnotu s dodržáním stanoveného sloupcového součtu. Pokud je vypočítaná hodnota větší, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní a naopak pokud je vypočítaná hodnota menší, odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu (Chráska, 2006).

4.2.4 Dotazník

Dotazník byl vytvořen nejprve v programu MS Office Word 2010 a poté byl umístěn v elektronické podobě na stránce www.survio.com. Zpřístupněn byl pomocí specifického odkazu. Z možné základní kapacity pro 100 respondentů dotazník vyplnilo 97 respondentů z řad pedagogů mateřských škol. Vzor použitého dotazníku je uveden v **Příloze 4**.

4.3 Výsledky a diskuse

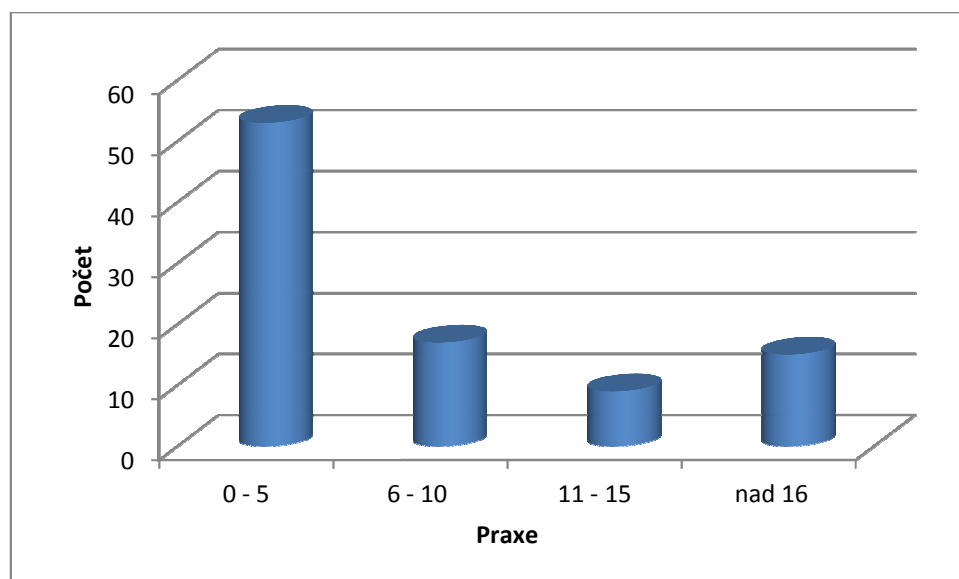
Následující kapitola se věnuje vyhodnocení odpovědí všech dotazovaných respondentů ($n = 97$) na 14 dotazníkových otázek. V grafech (Graf 4 až 17) je uvedeno procentuální zastoupení respondentů. V tabulkách (Tabulka 1 až 13) jsou pak uvedeny jak procentuální tak i v absolutní četnosti respondentů doplněné o vyjádření statistické průkaznosti. U vybraných otázek je pak uveden tzv. „Výběr z komentářů“, který slouží k dokreslení dané problematiky z pohledu oslovených respondentů.

4.3.1 Vyhodnocení dotazníku

Při vyhodnocení jednotlivých otázek lze vyvodit následující zjištění:

Otázka č. 1 „Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?“

Rozdělení respondentů z hlediska délky pedagogické praxe znázorňuje **Graf 4**. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že nejpočetnější skupinou jsou mladé učitelky a učitelé s pedagogickou praxí do 5 let (59 %), kterých odpovídalo celkem 53, z toho 50 žen a 3 muži. Je zde patrné výhradní zastoupení žen v učitelských sborech v mateřských školách. Muži zde představují malé procento. Tento údaj je odpovídající i složení pedagogů v mateřských školách na celém území České republiky. Učitelek, které uvádí dobu působení ve škole od 6 do 10 let, bylo 18 %. Obdobně na tom byla skupina učitelek, která uvedla délku praxe nad 16 let, tvořily 15 % ze všech respondentů. Nejmenší počet učitelek bylo ve skupině s praxí od 11 do 15 let (9 %). **Rozdíly v délce pedagogické praxe jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$)**. Absolutní četnosti respondentů z hlediska délky praxe jsou uvedeny v **Tabulce 1**.



Graf 4 Pedagogická praxe v oboru

Vysvětlivky:

praxe ... rozpětí pedagogické praxe u respondentů (roky)

počet ... počet respondentů (n)

Tabulka 1 Pedagogická praxe v oboru

Roky	Praxe	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
0 - 5	54 ^A	59 %
6 - 10	18 ^B	18 %
11 - 15	10 ^B	9 %
16 a více	15 ^B	15 %
celkem	97	100 %

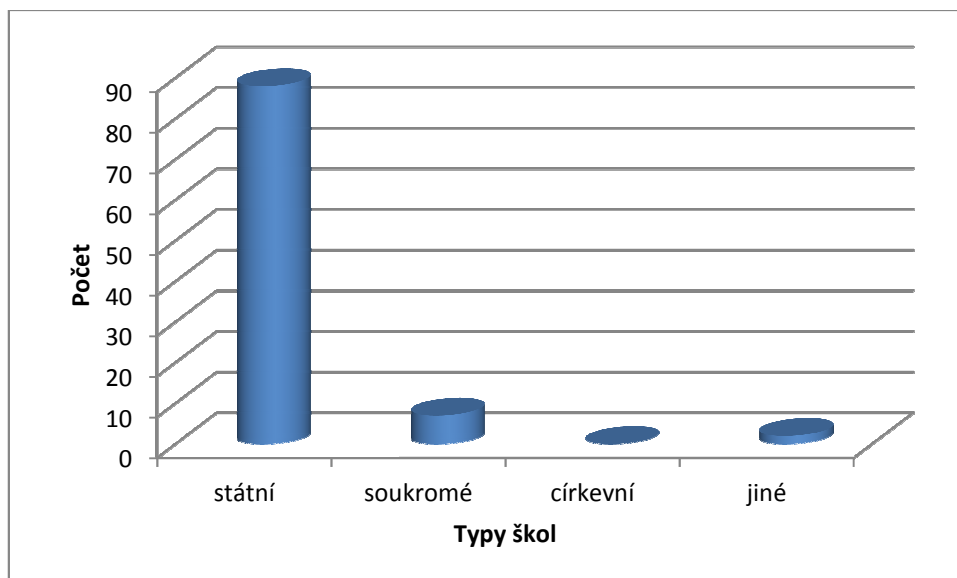
Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

Otázka č. 2: „O jaký typ mateřské školy se jedná?“

Rozdělení respondentů z hlediska typu mateřské školy znázorňuje **Graf 5**.

Většina respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, uvedla, že pracuje ve státním sektoru a to v 91 %, což odpovídá 88 pedagogům. V soukromých mateřských školách pak působí 7 %. Pedagogové církevních škol tu nebyly zastoupeny a jako jiný typ škol uvedlo 2 % dotázaných, což odpovídá 2 učitelkám, které poznamenaly, že se jedná o flexibilní formu péče tzv. dětské skupiny. **Rozdíly v typu mateřských škol jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$)**. Absolutní četnosti respondentů z hlediska typu mateřské školy jsou uvedeny v **Tabulce 2**.

Tato situace odpovídá i statistickému zjišťování, kdy např. ve školním roce 2011/2012 bylo 95 % mateřských škol státních a zhruba 3 % soukromých škol a zřizovatelem necelých 2 % mateřských škol byla církev (VÚPSV). Zřizovatelem mateřských škol jsou většinou obce a kraje, dále církve nebo soukromé či jiné právnické osoby. S rostoucími počty dětí, které potřebují umístění v těchto zařízeních, přibývá mateřských škol více v soukromém či podnikovém sektoru, ale objevují se i nové typy a formy předškolních zařízení.



Graf 5 Typ mateřské školy

Vysvětlivky:

typy škol ... typy mateřských škol podle zřizovatele (n)

počet ... počet respondentů pracujících v daném sektoru (n)

Tabulka 2 Typ mateřské školy

	Typy škol	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
státní	88 ^A	91 %
soukromé	7 ^B	7 %
církevní	0 ^B	0 %
jiné	2 ^B	2 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B)

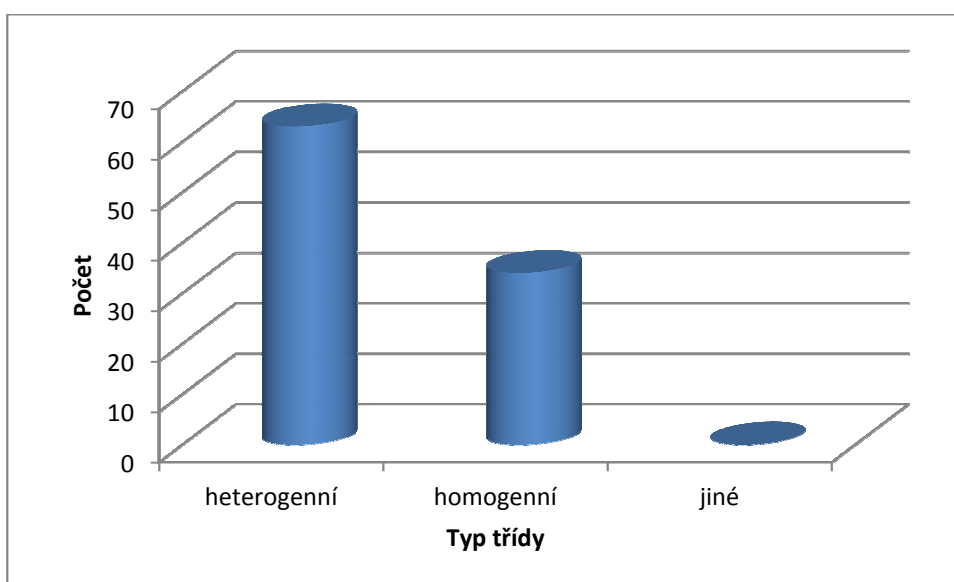
Otázka č. 3 „O jaký typ třídy se jedná?“

Rozdělení respondentů z hlediska typu třídy znázorňuje **Graf 6**. Většina respondentů odpověděla, že se jedná v jejich případě o tzv. heterogenní třídu (65 %). Zbývající respondenti pak označili svou třídu za tzv. homogenní (35 %). Nikdo z dotazovaných neuvedl jinou alternativu. **Rozdíly v typu tříd jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$).** Absolutní četnosti respondentů z hlediska typu třídy jsou uvedeny v **Tabulce 3**.

Aby nedošlo k nedorozumění, bylo respondentům stručně vysvětleno, že heterogenním typem tříd se rozumí třídy, do kterých se zařazují děti ve věku od tří do

šesti – sedmi let věku. Z procentuálního vyjádření vychází jasný nárůst smíšených věkových skupin v mateřských školách, které se s příchodem alternativních přístupů ke vzdělávání po roce 1989 začaly zvyšovat. U některých alternativních přístupů je heterogenní třída dokonce podmínkou a je zdůvodněna přiblížením se struktuře velké rodiny (generační rozpětí, socializace, spolupráce). Respondenti pracující v tomto typu třídy uvedli, že i když je práce náročnější, nabízí dětem širší škálu sociálních vazeb a možných vzorců chování, např. když starší mohou pomoci mladším a stávají se jim vzorem.

Klasickým typem třídy, kde jsou děti stejného věku, je třída homogenní. Myšlenku homogenní třídy podporuje i Splavcová (2014). Dále upozorňuje na velký věkový rozptyl mezi dětmi v heterogenní třídě při začlenění dvouletých dětí. Malým dětem navíc nedělá dobře být celý den v kolektivu starších, hlučnějších a živějších dětí. Dobrým příkladem z praxe může být i MŠ v Plané nad Lužnicí, kde zařídily třídu pro děti od dvou do tří let, kterou navštěvuje 15 dětí (Těthalová, 2015). Homogenní třída je běžným typem hlavně u státních mateřských škol, které nemají prvky alternativního přístupu ke vzdělávání. Ve většině případů si ale i tento typ třídy respondenti pochvalují. Umožňují jednotnější výchovné a výukové postupy, cílenější zaměření didaktických pomůcek a celé třídy. Situace je patrná hlavně u předškolních dětí, které mají jiný režim dne a menší potřebu odpočinku.



Graf 6 Typ třídy

Vysvětlivky:

typ třídy ... typy rozdělení předškolních dětí do tříd podle věku (n)

počet ... počet respondentů pracujících v těchto typech tříd (n)

Tabulka 3 Typ třídy

	Typ třídy	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
heterogenní	63 ^A	65 %
homogenní	34 ^B	35 %
jiné	0 ^C	0 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B,C).

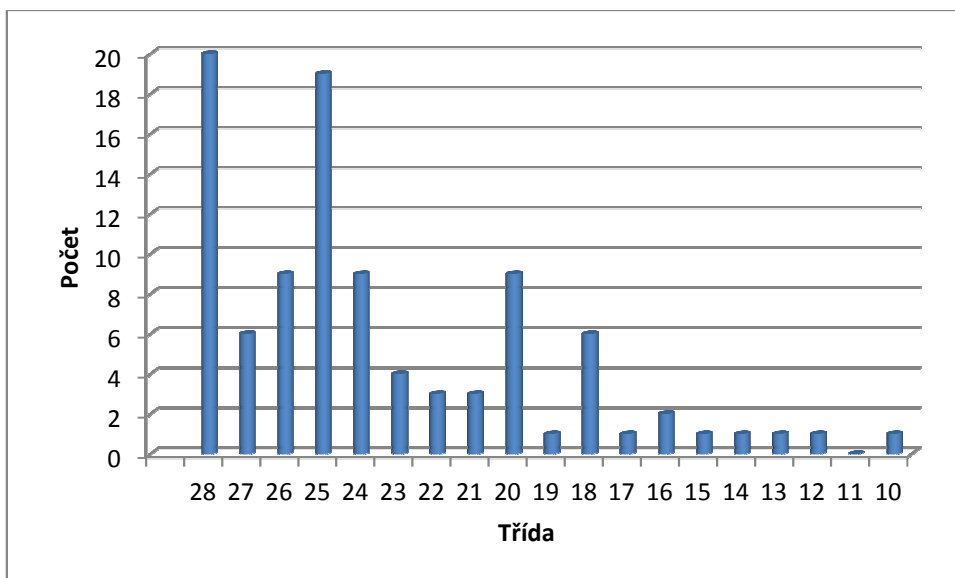
Otázka č. 4: „Jaký je počet dětí ve třídě, v níž pracujete?“

Rozdělení respondentů z hlediska počtu dětí ve třídě znázorňuje **Graf 7**. Nejvíce zastoupeny byly dle oslovených respondentů třídy o 28 resp. 25 dětech v jedné třídě (21 resp. 20 %). Naopak třídy s malým počtem dětí od 15 a méně byly zastoupeny nejméně (pouze po 1 %). Z odpovědí dotazovaných respondentů vyplývá, že průměrný počet dětí ve třídě činí 23,6 ($s_x = 4,14$). Absolutní četnosti respondentů z hlediska počtu dětí ve třídě jsou uvedeny v **Tabulce 4**.

Výsledné hodnoty jsou porovnatelné s celorepublikovým průměrem, kdy na jednu třídu připadá 23,5 dětí. Jak vyplývá z odpovědí, nejpočetnější jsou třídy ve velkých městech, např. Praha má průměr 24 a více dětí ve třídě. Oficiální statistiky uvádí, že na jednu učitelku připadá zhruba 13 dětí (ČSÚ). V plné třídě mateřské školy může být 24 dětí, v případě výjimky 28. Nejmenší počet je 15. V běžném provozu mateřské školy chodí učitelky na dvě směny, a tak část dne jedna učitelka hlídá až 24 dětí. Výjimkou není, a to průzkum potvrdil, ani 28 předškoláků ve třídě, což sice povoluje vyhláška, ale z hlediska pedagoga je to stav velmi vyčerpávající. Počty dětí ve třídách ve velkých městech a na vesnici se velmi liší. Mateřské školy jsou ve městě přeplněny, mnohdy ani tříleté děti nemají umístění, školy musí vesměs s třídami o 28 dětech. Naopak obce jako zřizovatelé mateřských škol na vesnici přijímají i děti dvouleté, aby naplnily kapacitu a nemusely snižovat platy nebo propouštět zaměstnance, finance na provoz školy se totiž odvíjí od počtu dětí.

Výběr z komentářů:

- *Dvouleté děti přijímáme jenom kvůli naplnění kapacity*
- *Učím v heterogenní třídě, kde je 28 dětí*



Graf 7 Počet dětí ve třídě

Vysvětlivky:

třída ... frekvence počtu dětí ve třídě (n)

počet ... počet respondentů (n)

Tabulka 3 Počet dětí ve třídě

Počet dětí	Počet ve třídě	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
28	20	21 %
27	6	6 %
26	9	9 %
25	19	20 %
24	9	9 %
23	4	4 %
22	3	3 %
21	3	3 %
20	9	9 %
19	1	1 %
18	6	6 %
17	1	1 %
16	2	2 %
15	1	1 %
14	1	1 %

13	1	1 %
12	1	1 %
11	0	0 %
10	1	1 %
celkem	97	100 %

Otázka č. 5: „Jaký počet dvouletých dětí máte ve třídě?“

Rozdělení respondentů z hlediska počtu dvouletých dětí ve třídě znázorňuje **Graf 8**. Nejvíce případů bylo zaznamenáno ve skupině do 5 dvouletých dětí ve třídě a to 82 %. Dvouletých dětí ve třídě v počtu 6 až 10 dětí mělo 10 % dotazovaných a rozpětí mezi 11 až 15 dětmi se objevilo jen ve 2 % případů, nad 16 dětí ve třídě bylo v 5 %. **Rozdíly v počtu dvouletých dětí ve třídě jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$)**. Absolutní četnosti respondentů z hlediska počtu dvouletých dětí ve třídě jsou uvedeny v **Tabulce 5**.

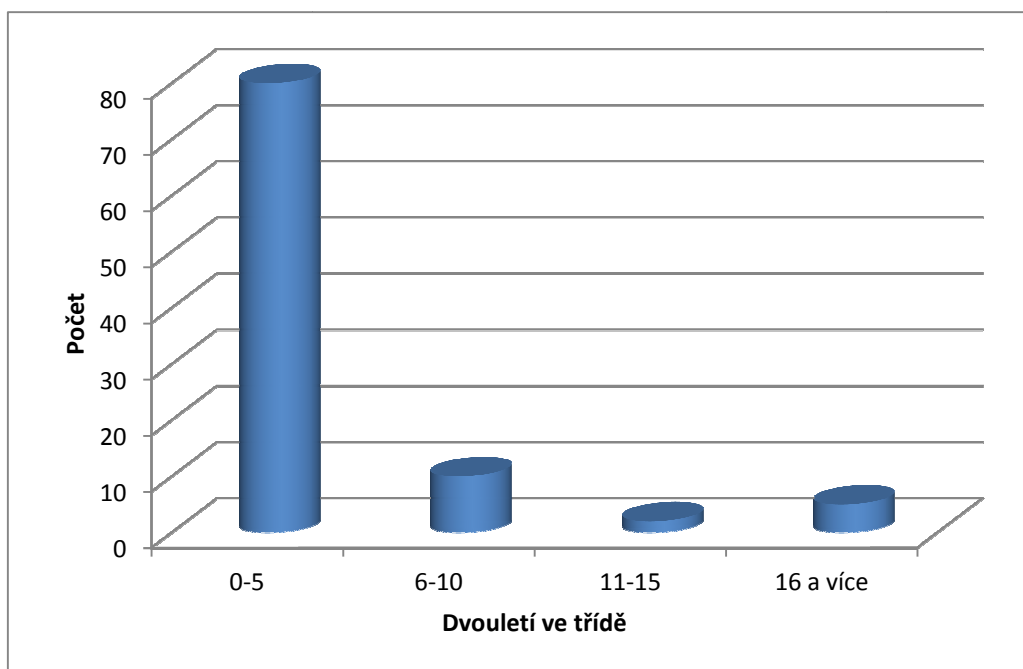
Možnost vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole je již od roku 2005 a zdá se, že jejich zařazování se již uplatňuje v praxi. Dá se předpokládat, že podle grafu se bude u počtu dětí v rozmezí od 6 až do 16 spíše jednat o homogenní třídu nebo skupinu a jsou tu nejspíše všechny děti dvouleté. Ve větším počtu zařazených dvouletých dětí do třídy je nutné brát v úvahu odlišnosti při vzdělávání těchto dětí ve srovnání s dětmi 3 až 6 (7) letými. Také dvouleté dítě není většinou připraveno do velkého kolektivu mnohdy přeplněných tříd, proto školy raději volí třídy se stejnou věkovou hranicí. Je to v podstatě příprava na vyhlášku o předškolním vzdělávání, která by měla vstoupit v platnost od 1. září 2020, a ta stanovuje, že ve třídě, ve které se vzdělávají pouze děti od 2 do 3 let, může být nejméně 12 a nejvíce 16 dětí. Mateřská škola, která by měla 3 a více tříd, v případě vyššího počtu těchto mladších dětí, by měla upřednostňovat zřízení samostatné třídy. Na druhé straně je zřejmé, že v rámci nižšího počtu starších dětí hlásících se k předškolnímu vzdělávání, má přijímání dětí ve věku od 2 do 3 let do mateřských škol zvyšující tendenci.

Výběr z komentářů:

- *Samozřejmě je to individuální, některé dvouleté děti vstup do MŠ „mohou“ zvládnout, ale z mé prozatímní zkušenosti spíše ne. Navíc, v případě dvouletých dětí se nejedná v žádném případě o vzdělávací funkci MŠ, ale pouze výchovnou. V tomto*

věku je opravdu velmi brzy na odloučení od maminky. Také naprostá většina těchto dětí je ve školce mnohem déle než děti starší. Ve školce bývají mezi prvními už 6:15 a odcházejí až kolem 16:00. Chodí o všech prázdninách. Velmi náročné.

- *Mám ve třídě čtyři dvouleté děti, jednoznačně podle mě narušují chod i režim MŠ.*
- *Máme vyčleněnou a přizpůsobenou třídu pro dvouleté děti a klademe důraz na jejich adaptaci. Je to zvládnutelné, pokud na to jsou prostředky a dodržují se určité standardy a pravidla.*
- *Máme ve školce třídu pro dvouleté děti a můžu říct, že během září-listopadu, mi stačilo jen kolem té třídy chodit, Bylo mi jich líto, jak celý den brečí a chtějí mámu. Je to pro ně zbytečně brzké odtržení od matky.*
- *S 18 dvouletými dětmi se nedá pracovat. Nejsou zralé do kolektivu, nedají se usměrnit, nerozumí řeči. Jde tedy akorát o hlídání a přebalování.*
- *Máme dva dvouleté. Jeden se upnul na mě a druhý na asistentku. Vyžadují velmi intenzivní péči.*



Graf 8 Počet dvouletých dětí ve třídě

Vysvětlivky:

dvouletí ve třídě ... frekvence dvouletých dětí ve třídě (n)

počet ... počet odpovědí k daným možnostem (n)

Tabulka 5 Počet dvouletých dětí ve třídě

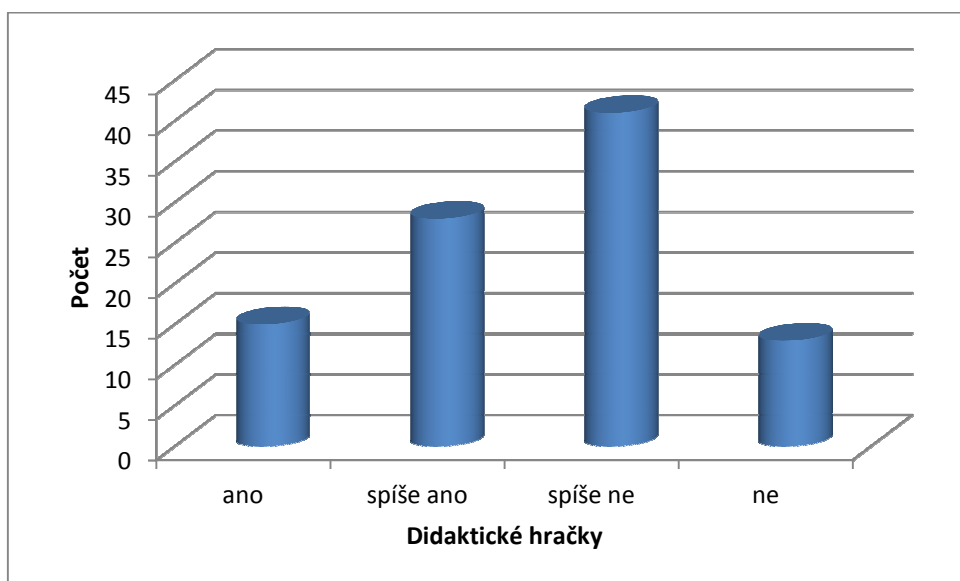
Počet dvouletých dětí	Počet ve třídě	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
0-5	80 ^A	82 %
6-10	10 ^B	10 %
11-15	2 ^B	2 %
16 a více	5 ^B	5 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

Otázka č. 6: „ Máte ve své třídě přizpůsobené didaktické hračky pro dvouleté děti?“

Tato otázka má za úkol zjistit přizpůsobení a přípravu školek na vstup dvouletých dětí. Frekvenci didaktických hraček v mateřských školách znázorňuje **Graf 9**. Ve výsledku se nejvíce respondentů přiklonilo k možnosti „spíše ne“ (42 %) resp. „spíše ano“ (29 %). Méně pak respondenti uváděli připravenost mateřských, šlo o možnosti „ano“ (15 %). Nepřipravenost své mateřské školy na vstup dvouletých dětí pak označilo 13 % respondentů („ne“). **Rozdíly ve frekvenci výskytu didaktických hraček jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$)**. Absolutní četnosti respondentů jsou pak uvedeny v **Tabulce 6**.

Vzhledem k uvedeným počtům dvouletých dětí ve třídách (**Graf 6**) není tak výrazný rozdíl mezi kladnou a zápornou odpovědí a vyplývá z toho, že školy již opravdu s dvouletými dětmi pracují a snaží se přizpůsobovat tomu podmínky v tomto případě didaktické hračky ve školách. Jak uvádí Petruš-Kicková (2017), třídy mateřské školy, ve kterých se vzdělávají děti od dvou do tří let, musí být vybaveny velkými hračkami, které postrádají drobné součásti. Jak dále upřesňují Splavcová, Kropáčková (2016) jedná se zejména o kočárky, velká auta, velké kostky, vláčky, dětská odrážedla apod. Jedna z podmínek uvedených v RVP PV (viz kapitola 7.1 Věcné podmínky) hovoří o postupném a průběžném obnovování a doplňování hraček, rozšiřování sortimentu vybavení vhodného pro děti mladších tří let. Vedení školy také musí zvážit vhodnost některých stávajících hraček (věková hranice vhodnosti použití hračky je uvedena na obalu výrobku) a zavést nezbytná opatření k zajištění speciálních hraček a co víc v heterogenním typu třídy zamezit těmto dvouletým dětem přístupu k hračkám a herním prvkům určeným pro děti od tří let.



Graf 9 Frekvence výskytu didaktických hraček

Vysvětlivky:

didaktické hračky ... přizpůsobení hraček pro dvouleté děti

počet ... odpovědí k daným možnostem (n)

Tabulka 5 Frekvence výskytu didaktických hraček

	Hračky	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
ano	15 ^B	15 %
spíše ano	28 ^A	29 %
spíše ne	41 ^A	42 %
ne	13 ^B	13 %
celkem	97	100 %

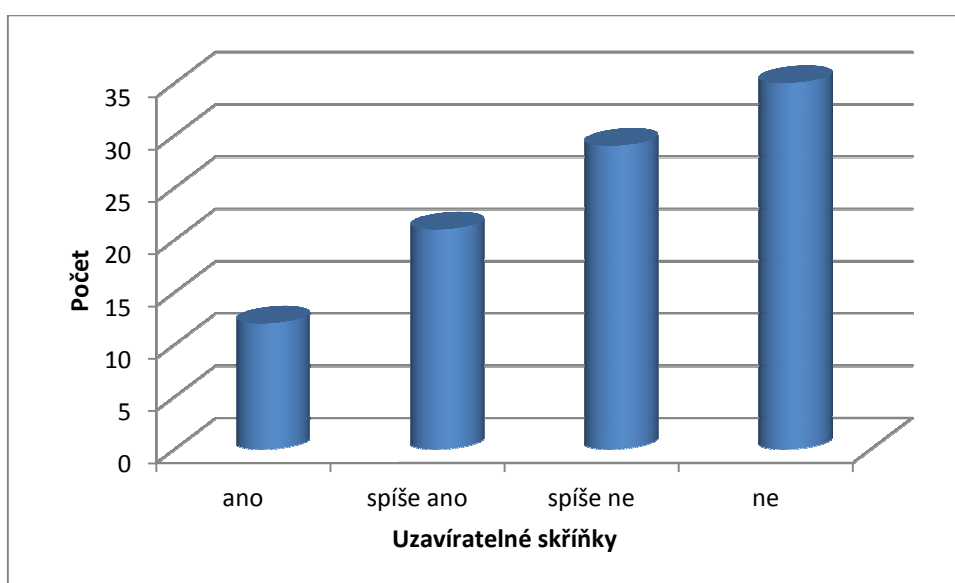
Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

Otázka č. 7: „ Máte ve své třídě přizpůsobené uzavíratelné skříňky pro dvouleté děti?“

Frekvence (procento) výskytu uzavíratelných skříněk ve sledovaných mateřských školách znázorňuje **Graf 10**. Ve 12 % případů odpovídali respondenti „ano“, „spíše ano“ pak uvedlo 22 % respondentů. Jednoznačné „ne“ vyplynulo z odpovědí u 36 % respondentů a „spíše ne“ se objevilo u 30 % zúčastněných. **Rozdíly ve frekvenci výskytu**

uzavíratelných skříněk jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$). Absolutní četnosti respondentů jsou uvedeny v **Tabulce 7**.

Zde je vidět větší propad mezi kladnou a zápornou odpovědí příčina může být v náročnějším finančním výdaji a v nedostatku prostoru. V běžné škole, která je již zařízena nábytkem přizpůsobeným větším dětem, jsou další náklady na nové vybavení jistě náročné, ale ne neřešitelné. Při tom je nutné vzít v úvahu specifické potřeby dvouletých dětí a zajistit jim především bezpečnost. Následně je třeba zhodnotit, zda je složení dětí ve třídě homogenní nebo heterogenní a podle toho eliminovat nebo odstupňovat přístupnost některého vybavení (uzavíratelné skřínky, vyšší police apod.).



Graf 10 Frekvence výskytu uzavíratelných skříněk

Vysvětlivky:

uzavíratelné skřínky ... přizpůsobení prostoru pro dvouleté děti (n)

počet ... odpovědí k daným možnostem (n)

Tabulka 7 Frekvence výskytu uzavíratelných skříněk

	Uzavíratelné skřínky	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
ano	12 ^B	12 %
spíše ano	21 ^B	22 %
spíše ne	29 ^A	30 %
ne	35 ^A	36 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

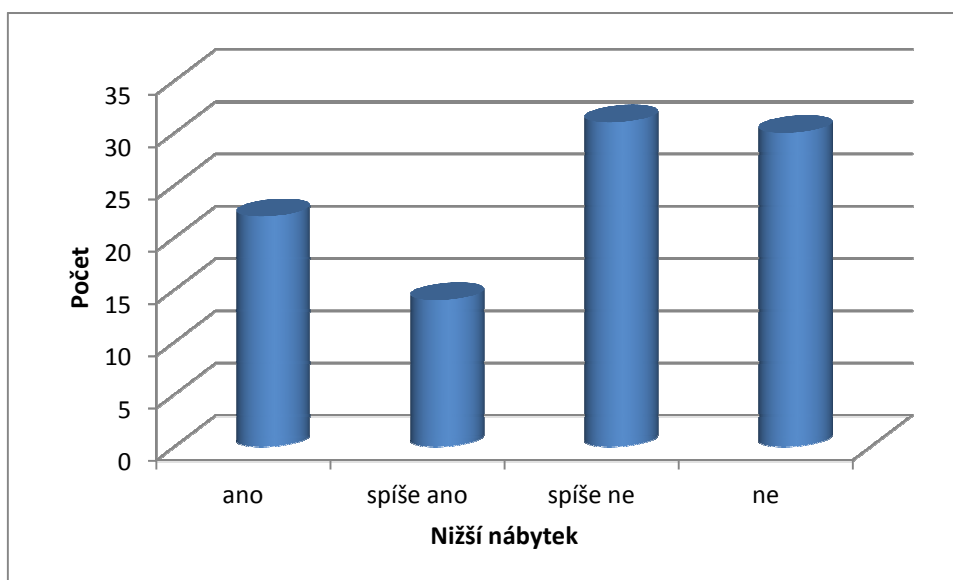
Otázka č. 8: „Máte ve své třídě přizpůsobený nižší nábytek pro dvouleté děti?“

Frekvence výskytu nižšího nábytku ve školkách je znázorněna v **Grafu 11**. Nejvíce respondentů zvolilo možnost „spíše ne“ (32 % dotazovaných osob). Možnost „ne“ uvedlo 31 % respondentů. Tato záporná procenta poukazují na to, že na pracovištích respondentů ještě nedošlo ke změně a úpravám, nebo dochází spíše postupně. Jednoznačnou odpověď „ano“ uvedlo 23 % respondentů. „spíše ano“ pak zvolilo 14 % dotazovaných. **Rozdíly ve frekvenci výskytu nižšího nábytku jsou statisticky neprůkazné ($p > 0,05$)**. Absolutní četnosti jsou uvedeny v **Tabulce 8**.

Tyto školy vzaly v potaz fakt, že je potřeba zajistit nábytek pro dvouleté děti, který zohledňuje jejich menší tělesnou výšku. Týká se to především stolu i židlí. Tato podmínka se týká hlavně sedacího nábytku, jenž by měl být stabilní a měl by podporovat správné držení těla. Větší židle a stoly tuto podmínku stability nesplňují.

Výběr z komentářů:

- *Určitě nejsme materiálně přichystané a vybavené na dvouleté děti.*
- *U nás je nábytek i židle pro větší děti, ale budou se v dohlednu dokupovat.*
- *Naše mateřská škola není technicky ani personálně uzpůsobena na tak malé děti a máme je.*



Graf 11 Frekvence výskytu nižšího nábytku

Vysvětlivky:

Nižší nábytek ... přizpůsobení vnitřního prostoru pro dvouleté děti (n)

počet ... odpovědí k daným možnostem (n)

Tabulka 8 Frekvence výskytu nižšího nábytku

	Nižší nábytek	
	Absolutní četnost (n) ¹	Relativní četnost
ano	22	23 %
spíše ano	14	14 %
spíše ne	31	32 %
ne	30	31 %
celkem	97	100 %

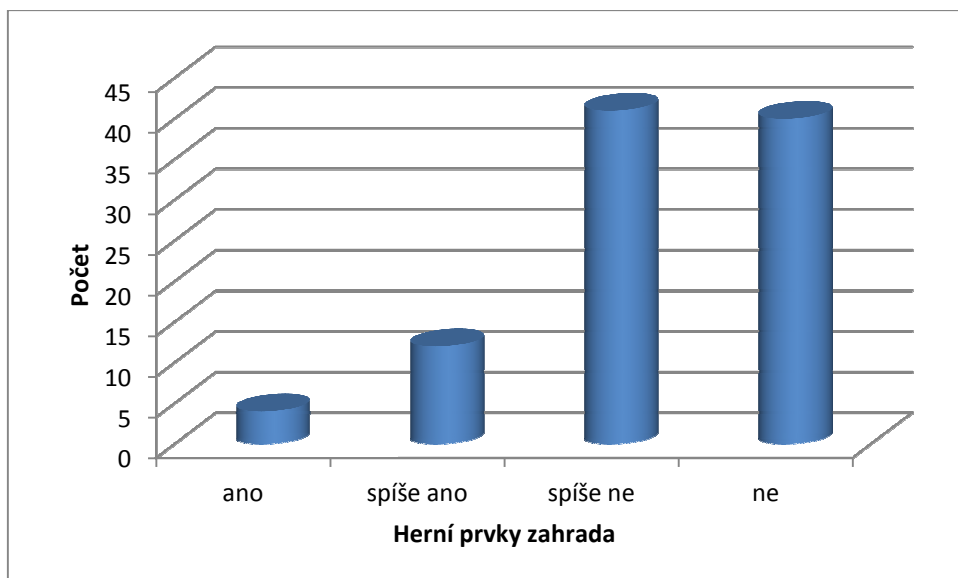
¹ Hodnoty ve sloupci jsou statisticky neprůkazné ($p > 0,05$).

Otázka č. 9: „ Máte ve své škole přizpůsobeny herní prvky na školní zahradě pro dvouleté děti?“

Tato otázka měla za úkol zjistit přizpůsobení venkovního herního prostoru adekvátně dvouletým dětem. Frekvence výskytu herních prvků na školní zahradě ukazuje **Graf 12**.

Z odpovědí vyplynulo, že pouze 4 % respondentů uvedlo, že jsou řešeny herní prvky na školní zahradě, u 12 % respondentů je to splněno pouze částečně („spíše ano“). Dále pak 42 % respondentů uvedlo, že téměř nemá žádné herní prvky na školní zahradě a u 41 % respondentů není venkovní prostor přizpůsoben vůbec. **Rozdíly ve frekvenci výskytu herních prvků na školní zahradě jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$)**. Absolutní četnost respondentů je uvedena v **Tabulce 9**.

Přitom hlavně z bezpečnostního hlediska musí škola zajistit využívání pouze odpovídajícího zahradního vybavení, jako jsou například průlezky, skluzavky a další venkovní herní prvky a to vzhledem k věku dětí. Většina zahradních vybavení v mateřských školách, ale i na veřejných prostranstvích, kam leckdy směřují vycházky dětí, jsou určeny dětem starším 3 let. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že je pro pedagogy opravdu těžké v heterogenním složení třídy eliminovat dvouleté děti v těchto aktivitách.



Graf 12 Frekvence výskytu herních prvků na školní zahradě

Vysvětlivky:

herní prvky zahrada ... přizpůsobení venkovního prostoru pro dvouleté děti (n)

počet ... počet odpovědí k daným možnostem (n)

Tabulka 9 Frekvence výskytu herních prvků na školní zahradě

	Herní prvky zahrada	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
ano	4 ^B	4 %
spíše ano	12 ^B	12 %
spíše ne	41 ^A	42 %
ne	40 ^A	41 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

Otázka č. 10: „ Máte ve své třídě přebalovací pulty pro dvouleté děti?“

Otázka má za cíl zjistit další podmínku pro vstup dvouletých dětí do mateřské školy. Výskyt hygienických pomůcek je znázorněn v **Grafu 13**. Z grafu je patrné, že v 86 % případů mateřské školy nedisponují přebalovacím pultem, přesto uvádějí, že dvouleté děti ve školách mají. Pouze 11 % dotazovaných respondentů uvedlo, že přebalovací pulty má. Ostatní respondenti (3 %) volila možnost třetí („jiná“), kdy upřesnili odpověď tím, že přijímají dvouleté děti s podmínkou „bez plen“ (viz Výběr z komentářů). **Rozdíly ve**

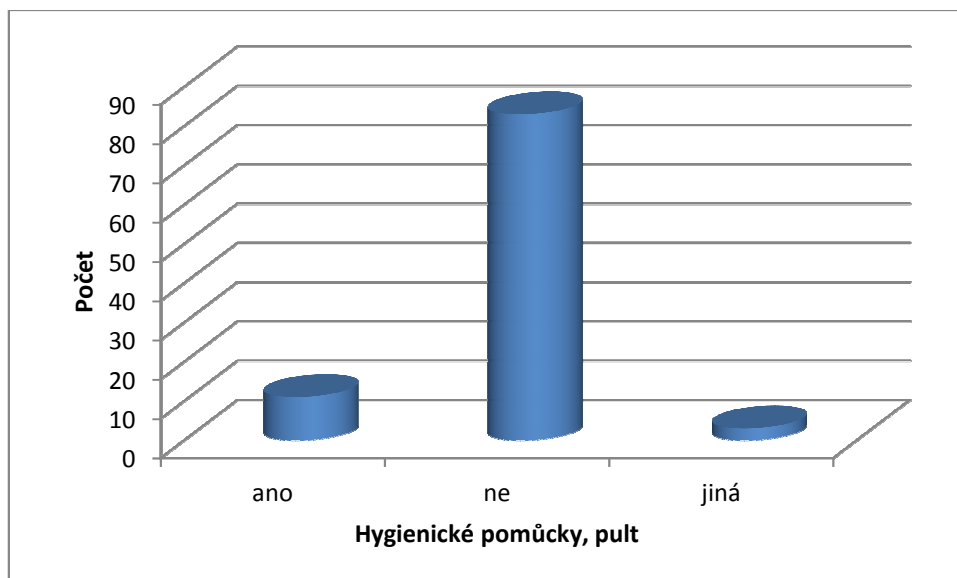
frekvenci výskytu jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$). Absolutní četnosti respondentů jsou uvedeny v **Tabulce 10**.

Jak uvádí Splavcová (2014), některé dvouleté děti ještě nezvládají samostatné vyměšování a stále používají pleny. Dále uvádí, že může být přínosem pro dvouleté dítě navštěvovat heterogenní třídu, protože se děti velmi rychle učí od sebe navzájem. Je ovšem nevyhnutelná také změna hygienických podmínek. Doplnění stupínků k toaletám či umyvadlu, nočníků či přebalovacích pultů. Drobným nehodám se však nelze vyhnout. Může jít i o zašpinění oblečení při jídle nebo výtvarné činnosti. Pedagog by však měl těmto situacím přecházet, protože převlékání či uklízení dítě stresuje Těthalová (2015).

Jedna z respondentů uvádí svůj názor, že zajištění a dodržování hygienických podmínek se netýká jen toho, jak dovybavit školu přebalovacím pultem. Při vysokých počtech dětí v heterogenních třídách nebude možné vše zvládat i při zajištění většího počtu pedagogů. Vyhláška č. 410/2005 Sb. mateřským školám stanovuje, že pokud škola bude přijímat děti mladších tří let, které nosí pleny či chodí na nočník a rozhodne se vybavení doplnit, musí v případě používání dětských nočníků zajistit, jejich adekvátní uskladnění, mytí a dezinfekci. V případě přebalování je potřebné dále umývárnu dovybavit přebalovacím pultem, který musí být umístěn v blízkosti umyvadla pro zaměstnance a zároveň při přebalování bude zajišťovat intimitu dětem. U dětí od 2 do 3 let věku, které používají pleny, bude muset mateřská škola se zákonnými zástupci, dohodnout i systém přinášení hygienických potřeb pro děti do mateřské školy (pleny, vlhčené ubrousky apod. včetně náhradního oblečení) tak, aby byly vždy k dispozici v dostatečném množství.

Výběr z komentářů:

- *U nás nesmí mít pleny ani nočník, ale stávají se poměrně často „nehody“.*
- *Přijímáme děti bez plen, musí být schopni částečné samoobsluhy. Některé zvládají, jiné ne.*
- *Pulty nemáme. I kdyby nás škola dovybavila přebalovacími pulty, není možné i při zvýšení počtu personálu to vše stihnout.*
- *Nemáme pulty, jen voděodolné podložky do postýlek!*
- *Pult máme, ale umístěný tak, že když přebaluji, nevidím na ostatní děti, takže asi špatně.*



Graf 13 Frekvence výskytu přebalovacích pultů

Vysvětlivky:

hygienické pomůcky, pult ... zajištění hygienických podmínek pro dvouleté děti (n)

počet ... počet odpovědí k daným možnostem (n)

Tabulka 10 Frekvence výskytu přebalovacích pultů

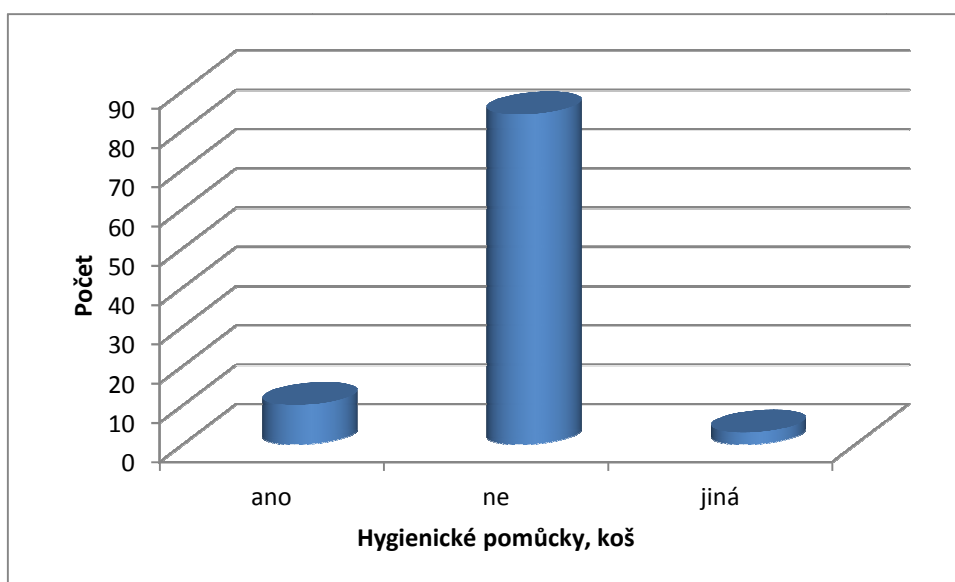
	Přebalovací pult	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
ano	11 ^B	11 %
ne	83 ^A	86 %
jiná	3 ^B	3 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

Otázka č. 11: „ Máte ve své třídě koš na pleny pro dvouleté děti?“

Další dotaz opět směřovaný na hygienické vybavení v rámci přijímání dvouletých dětí do mateřských škol. Frekvence výskytu hygienických pomůcek (košů na pleny) je znázorněn v **Grafu 14**. Respondenti v 10 % případů uvedli, že koš na pleny ve škole mají. Většina dotazovaných respondentů však uvedla zápornou odpověď (87 %), tedy že koš na pleny nemají vůbec. Zbytek respondentů (3 %) uvedlo možnost „jiná“, kdy zmiňují přijímání dětí bez plen. **Rozdíly ve frekvenci výskytu košů na pleny jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$).** Absolutní četnosti respondentů jsou uvedeny v **Tabulce 11**.

Právní předpisy, které upravují hygienické požadavky na zřízení a provoz škol a školských zařízení sice zohledňují požadavky pro zařazování dětí ve věku od 2 do 3 let, ale školám dál ukládají, že v případě, že umístí ve škole dvouleté děti, že musí vyčlenit prostor, kterým je např. skříň, kde se budou ukládat individuální hygienické potřeby dětí (pleny, vlhčené ubrousky apod.). Pokud ve škole bude dítě, které používá pleny, je pak nutné zajistit i krytý nášlapný odpadkový koš na použité pleny. Tady pouhé zajištění koše na použité pleny nestačí, je nutné vzít v úvahu zákon o odpadech č. 185/2001 Sb., a ten definuje plenu odpadem, který může představovat biologické riziko. Pleny totiž obsahují životaschopné mikroorganismy nebo toxiny s nebezpečnou infekčností a tudíž se předpokládá, že mohou způsobit onemocnění člověka. Mateřská škola je tedy původce odpadu a je povinna zodpovědně s ním nakládat, to se týká jak shromažďování, tak likvidování.



Graf 14 Frekvence výskytu košů na pleny

Vysvětlivky:

hygienické pomůcky, koš ... zajištění hygienických podmínek pro dvouleté děti (n)

počet ... počet odpovědí k daným možnostem (n)

Tabulka 11 Frekvence výskytu košů na pleny

	Koš na pleny	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
ano	10 ^B	10 %
ne	84 ^A	87 %
jiná	3 ^B	3 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

Otázka: č. 12 „Máte ve své třídě zajištěné personální posílení pro dvouleté děti?“

Cílem bylo zjistit, zda mateřské školy, kde učitelé, zapojeni do tohoto výzkumu pracují, zajišťují nebo nezajišťují personální posílení ke dvouletým dětem. Personální posílení v mateřských školách u dotazovaných respondentů ukazuje **Graf 15**. Že k žádnému personálnímu posílení v mateřské škole nedošlo, uvedlo 67 % respondentů. U zbývajících respondentů (33 %) je personální posílení zajištěno. Toto personální posílení je buď zajištěno školním asistentem, resp. asistentem pedagoga (v obou případech uvedlo 6 % respondentů) nebo tzv. chůvou (uvedlo 21 % respondentů). **Rozdíly ve frekvenci výskytu personálního zajištění pro dvouleté děti jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$).** Absolutní četnosti respondentů jsou uvedeny v **Tabulce 12**.

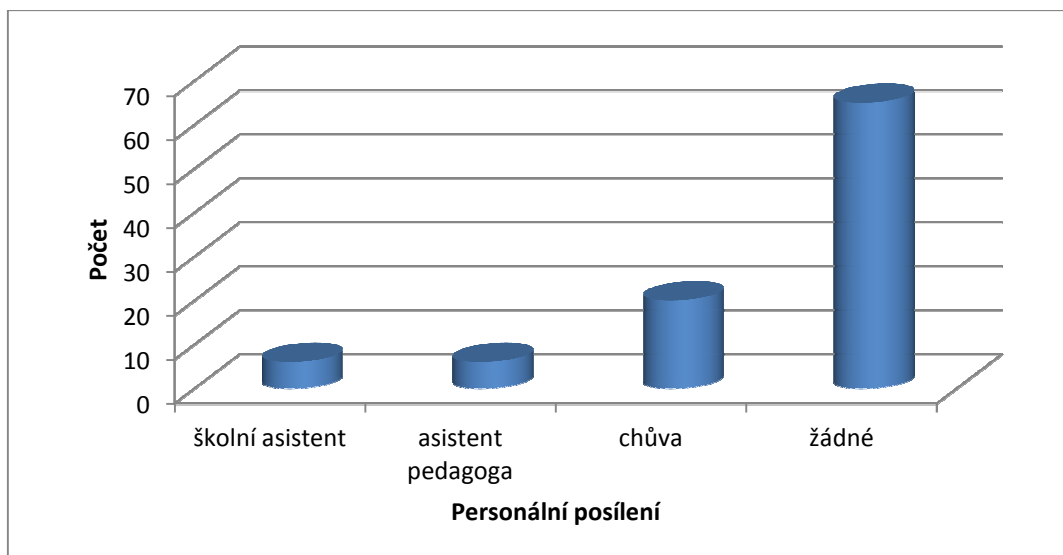
Tuto formu personálního posílení ke dvouletým dětem zařazovaných do mateřských škol vidím jako nejpřínosnější i když je definovaná pouze jako pomocný pracovník. Jak uvádí autorka Petrů-Kicková (2017), děti mladších tří let se zaměřují především na krátkodobou manipulaci s předměty a pro své hry potřebují společníka v podobě dospělé osoby. Takového to společníka dle mého názoru by mohl zastávat asistent případně chůva. Nicméně je potřeba si uvědomit, že odpovědnost za děti má stále jen pedagogický pracovník, tudíž jeho přítomnost ve třídě je nutná. Shodný počet učitelů 6 (6%) sdělilo, že mají buď školního asistenta, který pomáhá všem vyučujícím v mateřské škole nebo asistenta pedagoga, který poskytuje pomoc pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání dětí. Co se tedy týká personálního posílení v podmínkách stanovených RVP PV, pedagogické podmínky jsou zpravidla dané a tudíž možnost inovace minimální, nicméně bylo by vhodné nastavení úvazků tak, aby pedagogové mohli souběžně působit na

děti. Další možností je zajištění školního asistenta, asistenta pedagoga, chůvy nebo eventuálně školního psychologa.

Podle EACEA (2009) je pro zajištění kvalitní interakce důležitý vhodný poměr počtu pedagogů a pracovníků. Ideálnímu poměru však odpovídají instituce ne ve všech evropských zemích a často ani nejsou zavedeny žádné národní standardy. Z vývojové psychologie vyplývá, že dvouleté dítě potřebuje individuální péči, která mu nemůže být poskytnuta ve třídě s 24, popř. 28 dětmi.

Výběr z komentářů:

- *Velká vyčerpání učitelek, bez chův, určitě bychom přivítali.*
- *Mám „dvouletáky“ a většinu času strávím utišováním, utíráním zadečku. Děti se mnohdy neumí najíst a napít, v šatně mají dudlíky. Mám jen dvě ruce, rozhodně chůvy bych přivítala.*
- *To bych si přála, ale i těm malým dětem – personální posílení a speciální třídy pro menší počet dvouletých dětí.*
- *Dvouleté děti přijímáme již několik let, pracujeme s nimi rády, posílení ve formě chůvy ale zatím nemáme. Pokud nebudou vhodné platové podmínky, kdo je bude dělat?*
- *Máme školní asistentku, ale nestačí to, potřebovali bychom někoho dalšího k ruce.*
- *S dvouletými dětmi nám pomáhá školnice, není to ovšem řešení, v tomto případě bych chůvy do školek zavedla povinně.*
- *Jsme soukromá škola. Pokud zřizovatel zajistí personální posílení, je to úžasné, máme chůvy!*
- *Zatím žádné personální posílení nemáme. Jsme vyčerpané, ale snažíme se dát dětem vše, co potřebují, proto jsme si toto zaměstnání vybraly, ale nevím, zda by nebyl přínos spíše psycholog pro nás. Doma většinou už moc nefungujeme 😊*
- *Vyžaduje to komplexní řešení a to uzákoněním počtu personálu na počet dvouletých dětí. Pokud mluvíme o výchově!*
- *Je třeba zajistit personál 3 dospělí na 15 dětí = 1 učitelka, 1 chůva, 1 provozní a pak to jde.*



Graf 15 zajištění personálního posílení

Vysvětlivky:

personální posílení ... podmínka pro dvouleté děti ve třídě (n)

počet ... počet odpovědí k dané možnosti (n)

Tabulka 12 Zajištění personálního posílení

	Personální posílení	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
školní asistent	6 ^B	6 %
asistent pedagoga	6 ^B	6 %
chůva	20 ^B	21 %
žádné	65 ^A	67 %
celkem	97	100%

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

Otázka č. 13: „Zúčastnila jste se dalšího vzdělávání zaměřeného na vzdělávání dvouletých dětí?“

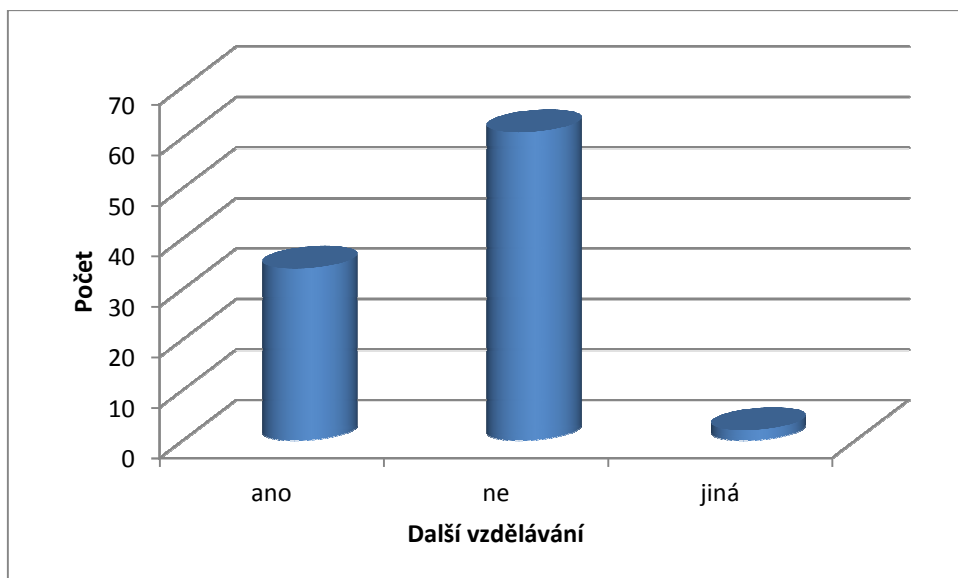
Otázka mapuje situaci dalšího vzdělávání pedagogů, kteří by měli absolvovat alespoň kurzy či semináře, které se budou týkat příchodu dvouletých dětí do mateřských škol. Pro učitele mateřských škol je určitě dobré se v dané problematice vzdělávat, protože dvouleté děti mají svá specifika vývoje. Nebylo by od věci zařadit v dnešní době do vzdělávání i právní rovinu. Frekvenci dalšího (následného) vzdělání pedagogů znázorňuje **Graf 16**. Z výsledků vyplývá velmi nedostatečné zajištění dalšího vzdělávání pro

pedagogy ze stran škol, což potvrzuje 63 % respondentů. Účast na různých kurzech či seminářích pak potvrdilo 35 % respondentů. Přibližně 2 % dotázaných uvedla možnost „jiná“, přičemž jedna respondentka to odůvodnila, že se ještě kurzu nezúčastnila, ale v dohledné době se bude účastnit a druhá uvedla, že sice kurz osobně nenavštívila, ale poznatky ji předává kolegyně, která se zúčastnila. **Rozdíly v následném vzdělávání pedagogů jsou statisticky vysoce průkazné ($p < 0,01$).** Absolutní četnosti respondentů jsou uvedeny v **Tabulce 13**.

Dle mého názoru má část učitelů rezervy v oblasti celoživotního vzdělání. Jak je obecně známo „diplomem vzdělání nekončí, často teprve začíná“ a jestli chceme pomoci dětem co nejlépe se rozvíjet, musíme se rovněž rozvíjet i my. Přesto, že učitelé mateřských škol většinou mají předepsané vzdělání, ze statistických podkladů vyplývá, že na této úrovni škol působí 89,8 % kvalifikovaných učitelů (Školství pod lupou 2010). Na učitele mateřských škol je sice kladen nižší kvalifikační nárok, většinový podíl jsou učitelé se středním vzděláním s maturitou, ale postupně by si učitelé měli kvalifikaci zvyšovat. O zvyšování kvalifikace svědčí i vývoj ve sledovaném období, kde je patrný nárůst podílu učitelů mateřských škol s dosaženým terciárním (vyšším odborným a vysokoškolským) vzděláním (z 5 % v roce 2006 na více než 11 % v roce 2010). Nízké zastoupení kvalifikovaného personálu může souviset s obecným nedostatkem učitelů mateřských škol.

Výběr z komentářů:

- *Kurzů jen v nabídce hodně, kdo ale bude suplovat, když se budeme chtít vzdělávat, každá ruka v době nepřítomnosti chybí.*
- *Opravdu přínosné hlavně v oblasti psychologické, ve škole toho bylo málo.*



Graf 16 Další vzdělávání pedagogů

Vysvětlivky:

další vzdělávání ... připravenost pedagogů

počet ... počet odpovědí k dané možnosti (n)

Tabulka 13 Další vzdělávání pedagogů

	Vzdělávání	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
ano	34 ^B	35 %
ne	61 ^A	63 %
jiná	2 ^C	2 %
celkem	97	100 %

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B,C).

Otázka č. 14: „Jaký máte názor na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol?“

Tato otázka byla založena na volné odpovědi, s cílem zjistit přímý názor dotazovaných respondentů k dané problematice. Výsledky odpovědí na zařazování dvouletých dětí do mateřských škol ukazuje **Graf 17**. Většina dotazovaných respondentů (77 %) odpověděla na otázku záporně, tedy že dvouleté děti do mateřských škol nepatří. Se zařazením dvouletých dětí do mateřských škol naopak souhlasilo 23 % respondentů, je potřeba ovšem dodat, že část respondentů souhlas podměnila určitými kritérii. **Tento názorový rozdíl byl statisticky vysoce průkazný ($p < 0,01$).** Absolutní četnost respondentů je znázorněna v **Tabulce 14**.

Tyto výsledky jsou porovnatelné s anketou pro podporu petice „Dvouleté děti do školky nepatří“ jejíž autory jsou Marek Herman a Jiří Halda. Anketu pořádala Pedagogická komora, se zněním školského zákona, platným od roku 2020 a týkajícího se zařazování dvouletých dětí do mateřských škol, souhlasilo jen 2,1 respondentů.

Pádným argumentem třiceti pěti respondentů byl fakt, že tyto děti z hlediska správného vývoje potřebují úzký vztah matky do věku tří let, a zároveň zdůraznili, že tato vazba se utváří zejména jejich vzájemným kontaktem. Výhodou v ČR je, že umožňuje být matkám s dětmi až do čtyř let jeho věku na rodičovské dovolené a proto chtějí této možnosti využít aspoň do tří let věku dítěte. Uvědomují si, že máme jednu z nejdelších rodičovských dovolených v Evropě. Dále se shodli v osmi případech, že pro dvouleté děti vidí jako optimální řešení jesle nebo dětské skupiny. Jesle, které mají za cíl opatrovat a starat se o malé děti, obvykle do tří let věku, jsou k tomuto účelu uzpůsobeny, a to nejen po stránce personální, ale i materiální a hygienické. Stejný postoj mají i v pohledu na komplexní řešení situace, týkající se financování v rámci zabezpečení mateřských škol nejen materiálně, ale i personálně a také vzdělávání pedagogů mateřských škol. Další shoda nastala v názoru, že dvouleté děti v heterogenních třídách by ostatní děti a chod školy omezovaly, degradovalo by to předškolní vzdělávání, které je pro mateřské školy prioritní. S tímto souvisí i názor, že u dvouletých dětí, které potřebují intenzivní péči, se nejedná o vzdělávání nýbrž výchovu, která spočívá v zaopatření a hlídání. Ve školách, kde dvouleté děti již fungují, uvedli respondenti z odpozorovaných situací, že tyto děti nevydrží dlouho u řízené činnosti a jsou brzy unavené, hodinová vycházka je pro ně náročná, u oběda již většinou usínají, chtějí si stále hrát a brekem ruší ostatní děti. Jsou ovšem individuální výjimky, a to dvouleté děti, které adaptaci zvládly, odtržení od matky jim nevádí a dokážou se už v základních věcech o sebe postarat (oznámí potřebu jít na toaletu, umí se napít z hrníčku a jíst lžičkou, dovedou se částečně obléct/ vysvléct), ale je jich málo. Svě zkušenosti uvedlo osm respondentů, a potvrdilo, že do běžných tříd s dvaceti šesti dětmi a jednou paní učitelkou není možné dvouleté děti vůbec zařadit a samostatná třída s dvaceti dvouletými dětmi je nepředstavitelná.

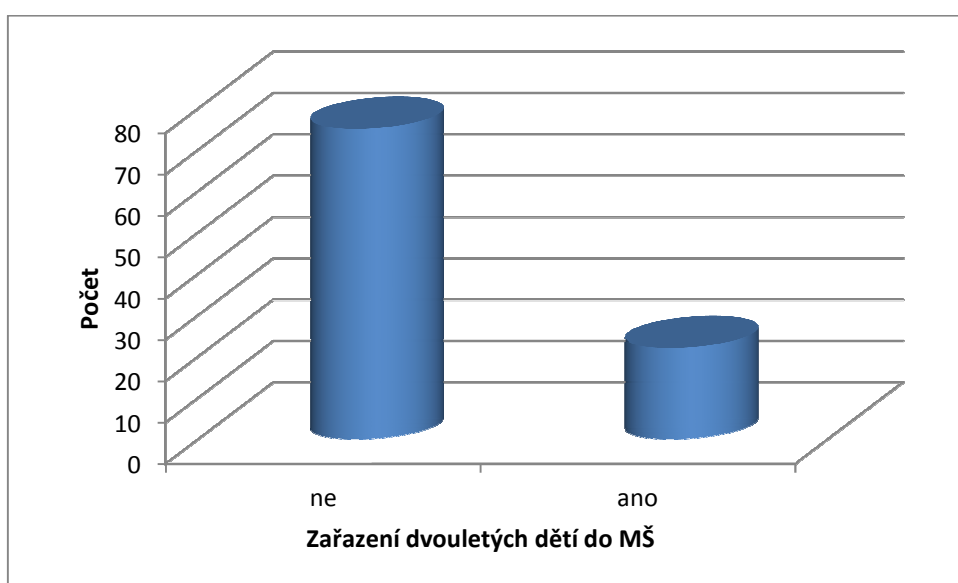
Respondenti, kteří souhlasili se zařazením dvouletých dětí do mateřských škol, zároveň zdůraznili určité podmínky, za kterých by bylo možné přijetí dětí sociálně a emočně zralých např., individuální posouzení připravenosti (dítě bez plen, bez dudlíku, základní samoobslužnost), maximální doba pobytu 2 – 3 hodiny, možnost návratu k matce v případě nezadaptování dítěte a možnost vrácení se zpět až po osamostatnění (vyzrání), samostatné třídy pro dvouleté děti s maximálním počtem 10 dětí na jednu učitelku

a asistentku, a odpovídající materiální vybavení školy. Zrovna tak současně chápali potřebu některých matek nastoupit do práce z finančních důvodů (samoživitelky, složitá rodinná situace), ovšem opět za podmínek splnění již zmíněných kritérií.

Výběr z komentářů:

- *Dvouleté děti by měly být doma s maminkou do tří let. Podle mě jdou ty děti chudáci a rodičům se to určitě negativně vrátí. Ať se vrátí jesle, které dvouleté děti zařadí a dají jim vhodné podmínky. Mateřská škola je předškolní vzdělávání pro děti ve věku od 3 do 7 let.*
- *Je třeba to důkladně promyslet, zajistit personálně, materiálně, finančně, doplnit vzdělávání atd. Za stávajících podmínek to není realizovatelné. Po emocionální stránce dětí, nejsem zastáncem v žádném případě, myslím si, že v tak raném věku to zvládne málokteré dítě.*
- *Nevadí mi nutnost zařadit dvouleté děti do MŠ v případě, že budou pro ně otevřené speciální jeslové třídy, a nebudou zařazovány například do třídy s čtyřletými dětmi.*
- *Dvouleté děti by měly být doma s matkou, jsou to batolata. U dětí 3-7let se nejedná o vzdělávání a takto malé děti se nemohou přizpůsobit režimu MŠ.*
- *Domnívám se, že to není správné. Za prvé si myslím, že u dvouletých dětí se nedá mluvit o vzdělávání a za druhé, že na to budou doplácet starší děti a to stejné je podle mého s inkluzí, ale to je jiný příběh. Chápu, že jsou maminky, které opravdu musí do práce, v tom případě bych viděla řešení v doložení nějakých dokladů (jestli by tak ovšem nešlo o diskriminaci).*
- *Absolutně s tím nesouhlasím, 2leté děti potřebují péči rodiče. Rodič by měl být s dítětem „doma“ alespoň do věku 3 let, považuji to za nezbytné pro jeho emoční rozvoj, např. v tomto věku jsou děti ještě hodně mazlivé. Rodič by měl dítě naučit řadu věcí jako např. používání toalety, plno těchto malých dětí má ještě pleny a přehazuje se tak práce na pedagogy MŠ. Celkově se omezuje i chod heterogenních tříd MŠ např. délka procházek venku, srovnejte „možnosti“ 2letého dítěte a dítěte s odkladem PŠD (7-8 let).*
- *Podle mě je to špatně. Práce ve skupině je vlastně nereálná. Dvouleté děti nevydrží u hry, tvoření atd., a pokud ano, tak potřebují spoustu pozornosti a pomoci, takže to odnesou jejich starší spoluškoláci. Pokud už dvouleté děti do školky tak s chůvou.*

- Pokud je vyčleněna a přizpůsobena třída pro dvouleté děti a klade se důraz na jejich adaptaci, nejsem proti dvouletým dětem ve školce. Je to zvládnutelné, pokud na to jsou prostředky a dodržují se určité standardy a pravidla.
- Jsem pro zařazení dvouletých dětí do MŠ, pokud jsou pro ně vytvořeny podmínky, např. menší počet dětí, chůva, odpovídající materiální vybavení.
- Pokud bude vše personálně a materiálně zajištěné, myslím, že pokud rodič musí z finančních důvodů do práce, dvouleté dítě by se mělo přijmout.
- Pokud nemá matka jinou možnost (musí jít nějakého důvodu do práce), tak ano.



Graf 17 Zařazení dvouletých dětí do mateřských škol

Vysvětlivky:

další vzdělávání ... připravenost pedagogů

počet ... počet odpovědí k dané možnosti (n)

Tabulka 14 Zařazení dvouletých dětí do mateřských škol

	Zařazení	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
ano	22 ^B	23 %
ne	75 ^A	77 %
celkem	97	100%

Hodnoty ve sloupci označené různými písmeny jsou průkazné na hladině $p < 0,01$ (A,B).

5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

H1₀ Současné personální zajištění zejména z pohledu praxe a posílení pedagoga odpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H1_A Současné personální zajištění zejména z pohledu praxe a posílení pedagoga neodpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

Z výzkumu vyplývá, že hypotéza H1₀ se nepotvrdila a naopak se potvrdila H1_A. Z odpovědi respondentů je patrná krátká praxe, kdy většina dotazovaných uvedla délku praxe do pěti let. Rovněž z hlediska personálního většina respondentů odpovídala spíše negativně, tzn., že chybí ve většině škol asistenti případně chůvy. Stejně tak citelně chybí následné proškolení pedagogů a asistentů o změnách, které by měly nastat. Výše zmíněné rozdíly byly vyhodnoceny pomocí chí-kvadrát testu (viz. kapitola 4.2.3 Statistické metody).

H2₀ Materiální hledisko především pak zastoupení didaktických hraček ve třídě, prvků na zahradě a nábytku odpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H2_A Materiální hledisko především pak zastoupení didaktických hraček ve třídě, prvků na zahradě a nábytku neodpovídá vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

I přes to, že u poměrně velkého procenta dotazovaných respondentů bylo zastoupení didaktických hraček ve třídě, prvků na zahradě a nábytku dostačující, lze hypotézu H2₀ vyvrátit, neboť materiální hledisko nebylo naplněno u většiny dotazovaných pedagogů mateřských škol.

H3₀ Aktuální hygienické podmínky zahrnující především vybavení přebalovacím pultem, košem na pleny jsou dostačující z hlediska vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

H3_A Aktuální hygienické podmínky zahrnující především vybavení přebalovacím pultem, košem na pleny nejsou dostačující z hlediska vstupu dvouletých dětí do mateřských škol.

Z pohledu hygienických podmínek výzkum prokázal jednoznačnou nepřipravenost mateřských škol pro zařazení dvouletých dětí, a to z důvodů absence přebalovacích pultů a košů na pleny u většiny dotazovaných respondentů. Z výsledků tedy vyplývá, že hypotéza H_{3_0} se nepotvrdila, naopak se potvrdila hypotéza H_{3_A} .

6. VYHODNOCENÍ PROBLÉMOVÝCH OTÁZEK

1. Jsou mateřské školy připraveny po stránce personální a materiální pro plošný vstup dvouletých dětí?

Respondenti výzkumu se v osmi otázkách měli vyjádřit k tomu, jestli mateřské školy, ve kterých pracují, jsou jak po stránce materiální, tak personální, připraveni na vstup dvouletých dětí do škol.

Podmínky materiální, hygienické a personální jsou stanoveny v RVP PV 2018. Novela platná od 1. 1. 2018 reaguje na přijímání dětí mladších tří let do školských zařízení a doplňuje nově tyto podmínky s ohledem na věk přijímaných dětí. Ve čtyřech otázkách dotazníku bylo zahrnuto materiální vybavení škol týkající se hraček, nábytku a zahradních herních prvků. Zhodnocením odpovědí pedagogů, kteří pracují ve školských zařízeních s touto věkovou kategorií, bylo zjištěno, že školy, resp. jejich zřizovatelé, reagují na tyto podmínky pomalu. Převládaly spíše záporné odpovědi, které se týkaly hlavně státních škol. Soukromé školy, kde rodiče platí daleko vyšší poplatky za pobyt dítěte v zařízení, jsou v této oblasti podle respondentů pružnější. Dvě otázky se týkaly hygienických podmínek, dotaz byl směřován na přebalovací pulty a koše na použité pleny. Většina respondentů uvedla, že školy tímto zařízením nedisponují. Z odpovědí také vyplývá, že je snaha mateřských škol eliminovat přijímání dětí mladších tří let, které pleny používají, a to hlavně ve školách, kde existují heterogenní třídy. Ale jsou i výjimky škol, které stanovené podmínky berou v úvahu a potřebné vybavení pro správný chod zajistí. Dvě otázky byly směřovány k personálním podmínkám. Z výsledků je patrné, že převážná většina respondentů plně splňuje předepsanou odbornou kvalifikaci určenou v personálních podmínkách RVP PV. Situace však není dořešena s personálním posílením (asistent pedagoga, chůva), jako pomoci učitelů mateřské školy s péčí o dvouleté děti. Toto posílení by většina respondentů přivítala. Otázka na účast v kurzech či seminářích jako nástrojích dalšího vzdělávání byla rovněž více v záporné rovině. Buď zaměstnavatel nepodporuje snahu dál se vzdělávat, nebo by se respondenti rádi účastnili, ale pracovní vytíženost jim to neumožňuje. Málokdo si uvědomuje, že kromě přímé pracovní činnosti vyžaduje práce pedagoga v mateřské škole v rámci plnohodnotného vzdělávání těchto dětí další přidružené činnosti. Znamená to velký objem domácí přípravy, plánování, evaluaci a diagnostikování dětí, a proto chtějí po učitelích, aby vzdělávali se ve svém volném čase, je někdy nadlidské.

2. Shoduje se názor pedagogů mateřských škol se zavedením zákona, zda patří dvouleté děti do mateřských škol?

Přijetím novely školského zákona z roku 2016, která má zajistit od roku 2020 rodičům dvouletých dětí právo na přijetí do veřejné mateřské školy se vedou vášnivé diskuze mezi pedagogy, ředitelkami a řediteli mateřských škol, ale i v laické veřejnosti. Protože argument, že děti mladších tří let do mateřských škol rozhodně nepatří, zaznívá nejsilněji ze strany samotných pedagogů, srovnávala jsem na vzorku dotazovaných pedagogů, zda tuto skutečnost jejich názor potvrdí. Otevřená otázka byla možností, jak získat názor, protože respondenti se mohli k otázce v komentáři rozepsat. Tato diskuze byla podnětná a názorů k této tématice bylo hodně. Zazněly i názory, že si povolání zvolili proto, že chtějí pracovat právě s věkovou kategorií tři až šest let, a ne s batolaty. Pochopení návratu matky do práce, složité ekonomické situace rodiny, psychologické potřeby žen jsou ale problémy, které jsou pedagogové schopni akceptovat a rozumí jim. Přesto naprostá většina respondentů uvedla, že se vstupem dvouletých dětí do mateřských škol nesouhlasí a pokud ano, tak za podmínek přijetí určitých kritérií.

Je tedy patrné, že výzkum potvrdil na vzorku pedagogů nesouhlas s nárokovým zavedením docházky dětí mladších tří let do veřejných mateřských škol. Určitě toto potvrzení je přínosné, protože kromě odborníků na vývojovou psychologii spadají kompetence vyjádřit se k této otázce jistě i do rukou pedagogů.

ZÁVĚR

V této práci se zabýváme v poslední době velmi diskutovanou tématikou a to podmínkami pro vstup dvouletých dětí do mateřských škol. Z pohledu vývojové psychologie spadají do batolecího období a vzhledem ke svým potřebám a specifikům nepatří do předškolního zařízení. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tento krok naopak pokládá za logický a obhájí ho jako reakci na změny v sociální a ekonomické sféře.

Cílem diplomové práce bylo zjištění, zda jsou vytvořeny podmínky pro vzdělávání dvouletých dětí pro vstup do mateřských škol. V teoretické části je zpracován přehled vývoje dítěte v batolecím věku z hlediska vývojové psychologie a předškolní pedagogiky. Následuje přehled činitelů, kteří ovlivňují vstup dítěte do mateřské školy. Cílem teoretické části bylo se uceleně zorientovat ve vývoji dítěte mladšího tří let a jeho adaptací z rodinného prostředí do zcela nového sociálního prostředí mateřské školy.

V praktické části diplomové práce jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala, zda se aplikují stanovené podmínky vzdělávání pro dvouleté děti v jednotlivých mateřských školách. Respondenti z řad pedagogů odpovídali na otázky týkající se vybavenosti, hygieny a personálního zajištění jejich pracovišť a vyjádřily své názory na vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Zpracováním odpovědí a vyhodnocením výsledků v grafech a tabulkách jsem zodpověděla na problémové otázky. Cílem praktické části tedy bylo zmapovat současnou připravenost mateřských škol pro vzdělávání dvouletých dětí, a to nejen po stránce personální, ale také s ohledem na materiální a hygienické aspekty.

Na začátku výzkumu bylo stanoveno celkem šest hypotéz (H_0 , H_A), z nichž se tři potvrdily (H_A) a tři byly vyvráceny (H_0). Jak vyplývá z dosažených výsledků, nejsou v současné době mateřské školy pro plošné zavedení vstupu dvouletých dětí zcela připraveny. Finanční a personální zátěž na zavedení všech těchto podmínek je náročná a pro zřizovatele často neuskutečnitelná tak, aby splňovala všechny zmiňované podmínky a body obsažené v nové verzi RVP PV. Tento finanční dopad bude zatěžovat i státní rozpočet. A zůstává otázkou, stále více diskutovanou, zda uzákonit plošný vstup dvouletých dětí do mateřských škol. Nezbývá než toto téma stále otvírat i mezi zákonodárci a snažit se ji řešit komplexněji.

Výzkumná data vyplývající z této práce mají jistou výpověď o situaci v předškolních zařízeních. Nejen pedagogové, ale i lidé zajímající se o toto téma najdou

v této práci podnětnou inspiraci a budou se dál zajímat o přijatá řešení, týkající se zařazování dvouletých dětí do mateřských škol.

V průběhu dokončování diplomové práce Senát 19. července 2018 stvrdil, že mateřské školy **nebudou** muset ani v budoucnu přijímat dvouleté děti. Tím pádem nevzniká zákonný nárok dvouletých dětí na umístění do těchto škol. Bude tedy zcela v kompetenci vedení mateřských škol, zda děti tohoto věku přijme.

Seznam použitých zdrojů a literatury

ACEA. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. [online] Brusel: Eurydice, 2009, [cit. 2018-04-01]. Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098CS.pdf. ISBN 978-92-9201-025-6.

ALLEN, Eileen K. a Lyn R. MAROTZ L. R., *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7055-0.

BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071785377.

COCKROFT, Kate a Nicky ISRAEL. *Intellectual Development*. In: WATTS, J., COCKROFT, K., DUNCAN, N. *Developmental Psychology*. Cape Town: UCT Press, 2009. ISBN 978-1-91989-515-4.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení v České republice*. [online] Praha: 2015, [cit. 2018-03-28]. Kód publikace: 230042-15 Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/20555525/23004215.pdf/02c74450-3917-4a73-8827-d54f238ee05b?version=1.1>

DEISSLER, Hans H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Začít spolu*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GILLNEROVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, H., D. HOLOUŠOVÁ, E. URBANOVSKÁ a A. BŮŽEK. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.

HAEFELE, Bettina a Maria WOLF-FILSINGER. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova universita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

CHRÁSTKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9225-0.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Enviromentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.

JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KAGAN, Jerome. *The Second Year: The Emergence of Self-Awareness*. Cambridge: Harvard University Press, 1981. ISBN 978-06-7418-141-0.

KILLEN, Melanie a Robert J. COPLAN. *Social Development in Childhood and Adolescence: A Contemporary Reader*. Wiley-Blackwell, 2011. ISBN: 978-1-405-19757-1.

KLEŇHOVÁ, Michaela. *Školství pod lupou*, [online] Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. [cit 2018-03-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/skolstvi-pod-lupou>. ISBN 978-80-211-0619-2.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a Jan PRŮCHA. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0495-4.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav a Pavel VACEK. *K základním otázkám pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1992. ISBN 80-7041-600-9.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-409-86.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-9.

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

LANGMEIER, J., M. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1.vyd. Praha: H & H, 1998. ISBN 80-86180- 03-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

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

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let*. [online] Praha: MŠMT, 2017. [cit 2018-11-18] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>.

MLČÁK, Zdeněk. *Vybrané kapitoly z psychologie manželství a rodiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1996. ISBN 80-7042-452-4.

MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.

Národní zpráva o rodině. [online] Praha: MPSV, 2004. [cit 2018-03-14] Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/898>.

NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole: základní informace a rady pro vstup vašeho dítěte do mateřské školy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80- 7178-989-5.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

Pedagogická komora podporuje petici dvouleté děti do školky nepatří. [online] Pedagogická komora: 2018. [cit 2018-03-10] Dostupné z: <http://www.pedagogicka-komora.cz/2018/02/pedagogicka-komora-podporuje-petici.html>.

PETRŮ – KICKOVÁ, Pavla. *Poznáváme, hýbeme se a tvoříme*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1182-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2009. ISBN 80-7178-579-2.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-486.

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

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

SEDLÁŘOVÁ, Petra a kol. *Základní ošetrovatelská péče v pediatrii*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1613-8.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.

STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Brno: MSD, 2011. ISBN 80-210-3687-7.

SPLAVCOVÁ, Hana. *Dvouleté děti už v mateřinkách jsou: Jen podmínky tomu často neodpovídají*. Učitelské noviny. 2014, roč. 117, č. 46, s. 20 – 21. ISSN 0139-5718.

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

SUCHÝ, Jaroslav a kol. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN, 1970.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-830.

ŠKRDLÍKOVÁ, Petra. *Vyjádření ředitelek a ředitelů mateřských škol k problematice umístování dvouletých dětí do MŠ* [online], Pedagogické info: 2018. [cit.2018-02-13]
Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/02/vyjadreni-reditelek-reditelu-materskych.html>.

ŠVEC, Štefan. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 2002. ISBN 80-89018-31-9.

TĚTHALOVÁ, Marie. *Dvouleté děti ve školce?: Byli jsme se podívat*. Informatorium 3-8. 2015, roč. 23, č. 3. ISSN 1210-7506. s. 14 – 15.

TĚTHALOVÁ, Marie. *Potřebují mateřské školy vzdělané pedagogy?* [online] Rodina: 2017 [cit 2018-04-14] Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek10916.htm>.

TRTLÍKOVÁ, Hana. *Homogenní versus smíšené třídy*. [online] Učitelské noviny 11/2014 [cit 2018-2-13] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7861>.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VINTEROVÁ, Jana. *Dvouleté děti v MŠ mají specifické potřeby. Jak zajistit jejich bezpečnost?*. [online] BOZP info: 2016. [cit 2018-03-24]. Dostupné z: <http://www.bozpinfo.cz/dvoulete-deti-v-ms-maji-specificke-potreby-jak-zajistit-jejich-bezpecnost>

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.

Vyhláška č. 410/2015 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých [online], [cit. 2018-03-12] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>.

Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. *Mateřské školy*. [online] Praha: VÚPSV [cit 14. 3.2018] Dostupné z: http://www.vupsv.cz/index.php?p=cze_2b&site=default.

Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT 2018. [cit 2018-02-13] úplné znění Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304>.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7417-044-0.

Zákon č. 185/2001 sb., o odpadech a změně některých dalších zákonů. [online] MŽP, 2001. [cit. 2018-03-22] Dostupné z: <https://www.mzp.cz/www/platnalegislativa.nsf/d79c09c54250df0dc1256e8900296e32/8fc3e5c15334ab9dc125727b00339581?OpenDocument>

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [online] [cit. 2018-03-22] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2004 sb., o pedagogických pracovnících, a o změně některých zákonů. [online] MŠMT, 2004. [cit. 2018-03-14] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Seznam použitých zkratk

MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
ČSN	České technické normy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
VÚPSV	Výzkumný ústav práce a sociálních věcí
ČSÚ	Český statistický ústav
EACEA	Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast

Seznam tabulek

Tabulka 1 Pedagogická praxe v oboru

Tabulka 2 Typ mateřské školy

Tabulka 3 Typ třídy

Tabulka 4 Počet dětí ve třídě

Tabulka 5 Počet dvouletých dětí ve třídě

Tabulka 6 Frekvence výskytu didaktických hraček

Tabulka 7 Frekvence výskytu uzavíratelných skříněk

Tabulka 8 Frekvence výskytu nižšího nábytku

Tabulka 9 Frekvence výskytu herních prvků na školní zahradě

Tabulka 10 Frekvence výskytu přebalovacích pultů

Tabulka 11 Frekvence výskytu košů na pleny

Tabulka 12 Zajištění personální posílení

Tabulka 13 Další vzdělávání pedagogů

Tabulka 14 Zařazení dvouletých dětí do mateřských škol

Seznam grafů

- Graf 1 Frekvenční výskyt věku respondentů
- Graf 2 Kvalifikace učitelů mateřských škol
- Graf 3 Kraj působnosti respondentů
- Graf 4 Pedagogická praxe v oboru
- Graf 5 Typ mateřské školy
- Graf 6 Typ třídy
- Graf 7 Počet dětí ve třídě
- Graf 8 Počet dvouletých dětí ve třídě
- Graf 9 Frekvence výskytu didaktických hraček
- Graf 10 Frekvence výskytu uzavíratelných skříněk
- Graf 11 Frekvence výskytu nižšího nábytku
- Graf 12 Frekvence výskytu herních prvků na školní zahradě
- Graf 13 Frekvence výskytu přebalovacích pultů
- Graf 14 Frekvence výskytu košů na pleny
- Graf 15 Zajištění personálního posílení
- Graf 16 Další vzdělávání pedagogů
- Graf 17 Zařazení dvouletých dětí do škol

Seznam příloh

Příloha 1 Frekvenční výskyt věku respondentů

Příloha 2 Kvalifikace učitelů mateřských škol

Příloha 3 Kraj působnosti respondentů

Příloha 4 Vzor dotazníku

Příloha

Příloha 1 Frekvenční výskyt věku sledovaných osob

	Věk				Celkem
	20 - 25	26 – 30	31 - 40	41 a více	
	Absolutní četnost (n)				
Ženy	48	21	17	8	94
Muži	3	0	0	0	3
Celkem	51	21	17	8	97
	Relativní četnost (%)				
Ženy	51 %	22 %	18 %	9 %	100 %
Muži	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %
Celkem	52 %	21 %	17 %	8 %	100 %

Příloha 2 Kvalifikace učitelů mateřských škol

	Kvalifikace učitelů	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
sekundární	60	62 %
terciální	35	36 %
bez kvalifikace	2	2 %
celkem	97	100 %

Příloha 3 Kraj působnosti respondentů

Kraj	Kraj působnosti	
	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost
Praha	27	28 %
Jihomoravský	22	23 %
Jihočeský	1	1 %
Pardubický	4	4 %
Královehradecký	5	5 %
Vysočina	0	0 %
Karlovarský	1	1 %
Liberecký	0	0 %
Olomoucký	6	6 %
Plzeňský	9	9 %
Středočeský	15	15 %
Moravskoslezský	1	1 %
Ústecký	4	4 %
Zlínský	2	2 %
Celkem	97	100 %

Příloha 4 Vzor dotazníku

Dobrý den,

jsem studentkou magisterského studia Univerzity Palackého v Olomouci. Ráda bych Vás poprosila o vyplnění následujícího dotazníku k průzkumnému šetření zaměřeného na podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Odpovědi budou zpracovány anonymně pro účely mé diplomové práce.

Vstupní údaje:

Možnosti

Věk:	
Pohlaví:	Žena / Muž
Vzdělání:	Vysoké, vyšší odborné / Střední / bez kvalifikace
Kraj, ve kterém pracuji:	

1. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

- 0 – 5
- 5 – 10
- 11 – 15
- 16 a více let

Komentář:

2. O jaký typ mateřské školy se jedná?

- státní
- soukromé
- církevní
- jiné

Komentář:

3. O jaký typ třídy se jedná?

/heterogenní (děti různého věku ve třídě) homogenní (děti stejného věku ve třídě)/

- heterogenní
- homogenní

- jiná

Komentář:

4. Jaký je počet dětí ve třídě, v níž pracujete?

Komentář:

5. Jaký počet dvouletých dětí máte ve třídě?

- 0 – 5
- 6 – 10
- 11 – 15
- 16 a více

Komentář:

6. Máte ve své třídě přizpůsobené didaktické hračky pro dvouleté děti?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Komentář:

7. Máte ve své třídě přizpůsobené uzavíratelné skříňky pro dvouleté děti?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Komentář:

8. Máte ve své třídě přizpůsobený nižší nábytek pro dvouleté děti?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Komentář:

9. Máte ve své škole přizpůsobeny herní prvky na školní zahradě pro dvouleté děti?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Komentář:

10. Máte ve své třídě přebalovací pulty pro dvouleté děti?

- ano
- ne
- jiná

Komentář:

11. Máte ve své třídě koš na pleny pro dvouleté děti?

- ano
- ne
- jiná

Komentář:

12. Máte ve své třídě zajištěné personální posílení pro dvouleté děti?

- školní asistent
- asistent pedagoga
- chůva
- žádné

Komentář:

13. Zúčastnila jste se dalšího vzdělávání zaměřeného na vzdělávání dvouletých dětí?

- ano
- ne
- jiná

Komentář:

14. Jaký máte názor na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol?

/Vyjádři svůj názor/

Komentář:

Děkuji za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.

A N O T A C E

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Mayerová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole
Název v angličtině:	The Conditions for Educating Two-Year-Old Children in Kindergarten Settings
Anotace práce:	<p>Diplomová práce je členěna na dvě části teoretickou a výzkumnou. Teoretická je zaměřena na poznatky z vývoje dítěte v batolecím věku z hlediska psychologie a předškolní pedagogiky. Dále je zde zpracován přehled jednotlivých činitelů, ovlivňujících vstup dítěte do mateřské školy. Následuje seznámení se systémem současných dokumentů týkajících se předškolního vzdělávání. Praktická část obsahuje zpracování dotazníkového šetření, které zjišťovalo připravenost jednotlivých mateřských škol na stanovené podmínky vzdělávání dětí mladších tří let. Ve výzkumné části byla použita dotazníková forma, která je zahrnuta do kvantitativních výzkumných metod. Dotazník obsahuje uzavřené, otevřené i kombinované otázky na které odpovídalo 97 respondentů. Výzkum byl realizován prostřednictvím webové aplikace a zúčastnění respondenti z mateřských škol byli z celého území České republiky.</p>
Klíčová slova:	předškolní věk, dvouleté děti, mateřská škola, podmínky předškolního vzdělávání

Anotace v angličtině:	<p>This master's thesis is divided into two sections - theoretical and research-based. The theoretical section is focused on the findings of childhood development in toddler age from the viewpoint of psychology and preschool pedagogy. Furthermore, it includes an overview of individual factors influencing child's entry into kindergarten. It is followed by a familiarization with the system of current documentation regarding preschool education. The practical part includes an elaboration on a questionnaire survey, which investigated the readiness of individual kindergartens and the conditions for educating children under three years of age. The research-based part included a questionnaire, which falls under quantitative research methods. The questionnaire included open-ended, closed-ended, and combined open and closed questions. It was answered by 97 respondents. The research was implemented through a web application and the respondents were from kindergartens from all over the Czech Republic.</p>
Anglická klíčová slova:	<p>Preschool age, 2-year-old children, kindergarten, conditions for preschool education</p>
Rozsah práce:	<p>97 s., 4 přílohy</p>
Jazyk práce:	<p>Český jazyk</p>