

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Michaela Panchártková

**ZAŘAZENÍ DVOULETÝCH DĚTÍ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY OČIMA
PEDAGOGA**

Diplomová práce

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

2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „*Zařazení dvouletých dětí do mateřské školy očima pedagoga*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího práce a uvedla jsem v ní všechny použité podklady a literaturu.

Olomouc,.....

.....

Poděkování:

Děkuji PhDr. Jitce Petrové, Ph. D. za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad k práci. Dále bych ráda poděkovala Mgr. Šárce Klímové Ph. D. za konzultace a pomoc s empirickou částí práce. V neposlední řadě patří velké poděkování všem učitelkám, které se ochotně zúčastnily mého výzkumu, protože díky jejich vstřícnosti, jsem mohla výzkum realizovat.

Obsah

Úvod	6
1 Historický vývoj vzdělávání dvouletých dětí	7
2 Vzdělávání dvouletých dětí v Evropské unii	13
3 Současné podmínky a možnosti institucionálního vzdělávání dvouletých dětí v ČR.....	15
3.1 Zákony a právní předpisy	15
3.2 Možnosti péče o dvouleté děti	16
4 Vývojová specifika dvouletého dítěte	19
4.1 Biologický vývoj	19
4.2 Kognitivní vývoj	21
4.3 Sociální vývoj	24
5 Potřeby dvouletého dítěte a jejich naplňování	28
5.1 Fyziologické potřeby	29
5.2 Potřeba bezpečí a jistoty	30
5.3 Potřeba lásky a sounáležitosti	31
5.4 Potřeba uznání	31
5.5 Potřeba seberealizace a sebeuskutečnění	32
6 Přínosy a rizika vzdělávání dvouletých dětí	33
6.1 Přínosy vzdělávání	33
6.2 Rizika vzdělávání dvouletých dětí	35
7 Podmínky pro vzdělávání a specifika pro vzdělávání dvouletých dětí	37
7.1 Podmínky pro předškolní vzdělávání dle RVP PV	38
7.2 Specifika vzdělávání dětí od dvou do tří let	41
8 Učitel v mateřské škole	43
8.1 Personální a pedagogické zajištění předškolního vzdělávání dle RVP PV	45
8.2 Povinnosti učitele dle RVP PV	47
8.3 Role a kompetence učitele v mateřské škole	49
9 Organizace vzdělávání v mateřské škole.....	51
9.1 Frontální vzdělávání	51
9.2 Skupinové vzdělávání	52
9.3 Individuální vzdělávání	53
9.4 Dělení forem vzdělávání z hlediska míry řízenosti	53

9.4.1	Řízená činnost	54
9.4.2	Spontánní činnost neboli dětská hra	55
9.4.3	Nepřímo řízená samostatná činnost.....	55
9.5	Dělení forem vzdělávání dle časového hlediska.....	56
9.5.1	Stravování.....	57
9.5.2	Odpočinek a hygiena	58
9.5.3	Pobyt venku	59
9.5.4	Rituály	60
10	„Dvouleté děti v mateřské škole? Jak to vidí jejich pedagog?“ Aneb jaké jsou optimální podmínky, přínosy a úskalí jejich zařazení z pohledu pedagoga	61
10.1	Cíle výzkumu	61
10.2	Výzkumný problém a výzkumné otázky	62
10.3	Výzkumný vzorek	62
10.4	Metody výzkumu	63
10.4.1	Otázky rozhovoru	63
10.5	Analýza dat	63
10.6	Interpretace dat.....	64
10.6.1	„Dvouletáci, pojďte sem!“ Aneb optimální podmínky pro začleňování dvouletých dětí do mateřských škol	65
10.6.2	„Dvouletáci? Nevím. Možná.“ Aneb úskalí začleňování dvouletých dětí do mateřské školy	68
10.6.3	„Dvouleté děti v mateřské škole? A bude jim to k něčemu?“ Aneb přínosy začlenění do mateřské školy pro dvouleté děti.....	78
10.6.4	Závěr výzkumu.....	83
	Závěr.....	85
	Seznam použité literatury	87
	Bibliografické zdroje.....	87
	Zákony.....	88
	Webové zdroje.....	89
	Seznam příloh.....	91
	Anotace.....	117

Úvod

Práce se zabývá tématem zařazení dvouletých dětí do běžných mateřských škol. Toto téma je v posledních letech hodně aktuální a zabývá se jím mnoho odborníků. Dvouleté děti se v mateřských školách objevují mnohem častěji a ve větším počtu, než tomu bylo dříve. Je to dáno trendem doby, neboť se zvyšuje potřeba dřívějšího návratu rodičů do pracovního procesu. Úmyslně je uvedeno rodičů, protože v této době je běžným jevem i otec na rodičovské dovolené, i když mnohem častěji je to stále matka. Jeden z důvodů je ekonomická situace rodin, kdy rodiny potřebují co nejdříve vrátit do rozpočtu dva plnohodnotné příjmy. Dalším důvodem je tlak ze strany zaměstnavatele, pro kterého je výhodné, když se zaměstnanec vrátí na svoji pracovní pozici co nejdříve. Je ale otázkou, jak moc je toto brzké zařazení vhodné pro ty, kterých se dotýká nejvíc, pro dvouleté děti.

Předložená diplomová práce si neklade za cíl přinést odpověď na otázku, zda je zařazení dvouletých dětí do běžné mateřské školy vhodné. Jejím cílem je nahlédnout do této problematiky očima pedagoga, který je s těmito dětmi ve své třídě v přímé interakci a má tak s dvouletými dětmi v mateřské škole relevantní zkušenosti. Tomu je také věnován výzkum, který je popsán ve druhé části diplomové práce. Jeho cílem je zjistit, jaké jsou zkušenosti pedagogů různých mateřských škol se zařazováním dvouletých dětí do mateřské školy. Realizovaný výzkum je kvalitativního charakteru a opírá se o metodu hloubkového rozhovoru.

Abychom mohli lépe porozumět tomu, jak pedagogové mateřských škol vnímají zařazování dvouletých dětí do mateřské školy, je v teoretické části práce vytvořen teoretický rámec této problematiky, který je zároveň cílem teoretické části práce. Ta obsahuje devět kapitol, které se ve stručnosti zaměřují na historický vývoj vzdělávání dvouletých dětí až po aktuální možnosti na našem území a v rámci vybraných zemí Evropské unie. Významná část teoretické části se zabývá dvouletým dítětem – jeho vývojovými specifiky a potřebami. Poslední úsek teoretické části práce se zabývá aktuální praxí zařazování dvouletých dětí do mateřských škol. Popisuje přínosy a rizika vzdělávání dvouletých dětí, podmínky pro jejich vzdělávání a specifika jejich vzdělávání, učitele v mateřské škole a jeho roli a kompetence v kontextu vzdělávání dvouletých dětí a v poslední řadě pak nastiňuje organizaci vzdělávání v mateřské škole.

1 Historický vývoj vzdělávání dvouletých dětí

Potřeba výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku je s námi od počátku lidstva. Již od pravěku bylo potřeba děti naučit základní dovednosti a předat jim znalosti. V prvopočátcích to bylo plně v rukou matek, které své děti vychovávaly a zároveň vyučovaly, ale později, vlivem rozvoje průmyslu a zvyšování počtu pracujících žen převážně v továrnách, vzniká potřeba děti někam umístit po dobu, kdy je matka v práci. První počátky veřejných předškolních vzdělávacích institucí jsou tedy datovány do 19. století, kdy na území tehdejšího Rakouska – Uherska začaly vznikat první takzvané opatrovny. Jak uvádí Šmelová (2004), tak již v 19. století vznikají zařízení s propracovaným systémem předškolní výchovy a vzdělávání. Tyto instituce měly různé názvy jako například opatrovny, dětské zahrádky či mateřské školy. Souhrnný název byl dětince neboli pěstovny.

Rozdíl mezi opatrovnou a mateřskou školou vysvětluje Šmahelová (2012) tak, že opatrovny zajišťovaly péči o děti a vedly je k základům slušného chování a hygieny, kdežto mateřské školy k tomu ještě děti připravovaly na školní vyučování.

Dále Šmahelová (2012) uvádí, že první opatrovnu na našem území, tehdy Rakouska – Uherska, založila roku 1829 Marie Terezie Brunswicková, a to v Bánské Bystrici. Její zásluhou pak vznikaly i další, už mateřské školy, například v Bratislavě, Vídni nebo Trnavě. V roce 1832 zakládá Jan Vladimír Svoboda první opatrovnu v Praze na Hrádku. O patnáct let později bylo v Čechách na dvacet opatroven.

Do těchto opatroven byly přijímány děti ve věku 2 – 5 let a na starost je měli kvalifikovaný učitel a opatrovnice. Ano, již v této době byly v opatrovnách kvalifikovaní učitelé, kteří museli prokázat znalosti českého a německého jazyka a znalost metodiky předškolní výchovy, kterou zpracoval Jan Vladimír Svoboda. Požadavky ovšem nebyly nijak centrálně určeny a dále byly přizpůsobovány potřebám instituce a požadavkům zřizovatele.

„Jan Vladimír Svoboda zpracoval metodiku předškolní výchovy. Jelikož se děti v mateřské škole učily i počátkům čtení, psaní a počítání, věnoval se též metodice práce v 1. ročníku. Proslul svým spisem Školka čili Prvopočáteční praktické, názorné, všestranné vyučování malých dítek k věčnému vybroušení rozumu a ušlechtění srdce s navedením ke čtení, počítání a kreslení pro učitele, pěstouny a rodiče (1839). Práce má ráz praktické

příručky s podrobně vypracovanou učební látkou.“ (Pavlovská, Syslová, Šmahelová, 2012, s. 35)

Jak uvádí Rýdl a Šmelová (2012), tak před rokem 1869 se požadavky na pedagogické pracovníky v opatrovních odvíjely od politické, kulturní a sociální situace. Do pozice ředitelů byli většinou dosazováni místní učitelé a jako opatrovnice především ženy, často manželky učitelů, které nemusely mít žádné odborné znalosti, stačila pouze trestní a občanská bezúhonnost. Nové opatrovnice i učitelé často docházeli na hospitace do jiných opatroven, kde získávali zkušenosti. Tento systém se snažil zlepšit a zcentralizovat v roce 1848 K. S. Amerling, který vyzýval pěstounky k povinnosti seznamovat se s dokumenty, které se týkaly výchovy a vzdělávání dětí od dvou do dvanácti let. Vypracoval dokonce pro školní sekci národního výboru program, který se snažil vzdělávání sjednotit, ale neuspěl. První systematizované požadavky na kvalifikaci přinesla až 70. léta 19. století.

„Dne 1. ledna 1869 byla otevřena opatrovna u sv. Jakuba, která vešla díky Marii Riegrové ve známost jako první instituce nesoucí název mateřská škola, čímž Riegrová sledovala nahrazení nedostatečné rodinné péče. První ředitelkou byla jmenována Barbora Ledvinková. Tato první skutečně mateřská škola v Praze v sobě spojovala pozitivní zkušenosti z opatrovny J. Svobody, dětských zahrádek německých a mateřských škol francouzských.“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 27)

Tito autoři dále popisují, jak škola vypadala. Nejprve bylo přijato 154 dětí, které již tehdy byly rozděleny dle věku do dvou oddělení. Z důvodu obrovského zájmu se po čtyřech měsících počet dětí navýšil na dvojnásobek a musely být přijaty další dvě učitelky. Následně byla o pět let později zřízena další mateřská škola. Mateřské školy navštěvovaly převážně děti z chudých vrstev, protože bohatí lidé měli peníze na vlastní domácí učitele a ženy byly především v domácnosti. Proto na každodenní provoz dohlížela tzv. komitét dam, která dbala na potřebné rozdělování ošacení a stravy.

Roku 1869 byl vytvořen první dokument, tehdy ještě rakouské monarchie, který vymezoval podmínky pro existenci předškolních zařízení. Nesl název *Říšský školský zákon*, který je znám spíše jako *Hasnerův zákon*. Tento zákon velmi významně pomohl k otevření cesty k modernímu předškolnímu vzdělávání. Zákon ustanovil povinnou školní docházku, vzdělávání pedagogů, ale také vymezil základní pravidlo v §10 o školských zahrádkách (školách mateřských). Zdůvodňuje potřeby nepovinného, ale institucionalizovaného předškolního vzdělávání. Formuloval tuto potřebu jako nutnost věnovat pozornost

rozumovému a zdravému vychování mládeže nepodléhající povinnému vzdělávání, protože je to součástí obecného vychování a měl by se na tom podílet někdo kvalifikovaný.

Dne 22. června 1872 reagoval na Hasnerův zákon prováděcí předpis č. 4711, který byl vydán ministerstvem záležitostí duchovních a definoval tři různé typy zařízení pro předškolní péči a výchovu. Jednalo se o mateřské školy, opatrovny a jesle. Jejich existence byla zdůvodněna potřebou chudých rodin, především matek jdoucích za prací, že nemají komu svěřit své děti po dobu práce za účelem získání prostředků na péči o dítě. (Prováděcí předpis č. 4711)

Na počátku 20. století vzniká hnutí nazývané jako pedagogický reformismus, jehož představitelé kritizovali memorování a intelektualismus. Předškolní vzdělávání popisuje Šmahelová (2012), která uvádí, že na rakousko-uherský systém navazuje Anna Süssová, která v roce 1910 založila v Brně pokusnou mateřskou školu. Důraz kladla na tělesný pohyb, cvičení smyslů, rozvoj fantazie a výcvik praktických dovedností. Znalosti děti získávaly ze zkušeností. Proměnila také prostředí, které vybavila vhodným nábytkem, pomůckami či knihami. Děti na školní zahradě pěstovaly květiny a chovaly zvířata. Štverák (1983) uvádí, že Anna Süssová byla velká reformátorka mateřské školy. Ve svých spisech kritizovala stávající způsoby práce s dětmi v mateřských školách a zpracovala návrh na výchovnou osnovu pro mateřské školy a postarala se o vydání zákona o školách mateřských a vzdělávání pěstounek. Snažila se o potlačení role učitele a přesunutí dítěte do centra pozornosti. Dítěti měla být poskytnuta maximální svoboda. Vizí bylo uplatňovat individuální přístup k dítěti, kdy učitelé měly sloužit pouze jako organizátoři prostředí, ne jako tvůrci kolektivního zaměstnání a her.

Dále Šmahelová (2012) uvádí, že spolu s Anna Süsovou se o rozvoj předškolní výchovy zasloužila i Ida Jarníková. Ta navrhla program mateřské školy s náplní učiva, metodami a organizací práce. Učivo nedělila dle věcného hlediska, ale dle týdnů a každá učitelka si tak dle tohoto návrhu zpracovala svůj vlastní vzdělávací plán.

Mateřské školy po první světové válce vzdělávaly děti od tří let. Péči o děti mladší tři let zajišťovaly jesle. Jak uvádí článek periodika WaibackMachine (2021), první moderní jesle v Československé republice se nacházely na Vinohradech a zajišťovaly péči na dvou odděleních. První bylo větší a mělo charakter spíše mateřské školy. V něm byly děti od tří do šesti let. Druhé oddělení bylo věnováno kojencům od šesti týdnů věku do tří let. Tyto jesle byly znovuobnoveny v 50. letech, ale posléze zase upadaly a rušily se.

„Pokus o reformu mateřské školy vyvolal odezvu nejen u pedagogů, ale také u lékařů a širší odborné veřejnosti. Připomenout můžeme například Františka Čádu, zakladatele české vědy o dítěti, který se se svými spolupracovníky zasloužil o založení Sdružení pro výzkum dítěte, z něhož byl dán podnět pro zřízení Pedagogického ústavu v Praze, který byl později přejmenován na Ústav pro výzkum dítěte a byl řadu let centrem pedagogického výzkumu.“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 40)

Po druhé světové válce došlo ve školství k dalším převratným změnám způsobeným novým socialistickým režimem. Jak uvádí Rýdl a Šmelová (2012), v období let 1948 – 1989 se předškolní výchova jen těžko přizpůsobovala tlaku nového režimu. Režim se ovšem primárně soustředil na ideologickou výchovu až na vyšších stupních vzdělávání a předškolní výchova tak díky tomu nebyla nijak zvláště omezená, pokud byla v souladu s ideologickými cíli. Ovšem tvrdě předškolní vzdělávání tlačil do pozice přípravky na úspěšný vstup do povinného vzdělávání. Hned po osvobození bylo potřeba obnovit síť mateřských škol, která byla zkrácena přibližně na třetinu funkčních institucí, což bylo velmi málo.

„V roce 1948 byl vydán komunisty Zákon o jednotné škole, ve kterém byly definovány také cíle a úkoly pro předškolní výchovu. Všechny instituce byly zestátněny a mateřské školy se staly prvním článkem a zároveň i organickou součástí jednotně navržené školské soustavy. Předškolní výchova byla sjednocena nejen v cílech, ale i v obsazích a organizaci a byla zpřístupněna bezplatně jako služba pracujícím matkám.“ (Rýdl, Šmelová, 2012, s. 59) Tento zákon ustanovuje, že do vzdělávání v mateřské škole jsou přijímány děti od tří let. Mladší děti byly umísťovány do jeslí.

V roce 1953 byl vydán zákon č. 31/1953 Sb. o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). Tento zákon v §2 říká: *„Mateřská škola poskytuje dětem ve věku od tří let předškolního věku výchovnou péči a zdravotní a sociální ochranu. Mateřské školy jsou určeny především pro děti zaměstnaných rodičů. Docházka do mateřské školy je nepovinná.“*

Po roce 1948 tedy péči o děti mladší než tři roky opět přebírají jesle. Jak uvádějí Franc, Knapík a kol. (2011), tak pro nejmenší děti od tří měsíců do tří let sloužily jesle. Ty byly rozděleny do tří oddělení dle věku dítěte na kojence, lezce a batolata a staraly se o ně odborně vyškolené učitelky. Jesle, stejně jako mateřské školy, byly otevřeny od šesti hodin od rána do šesti hodin večer. Počátkem 50. let se prosazovala metoda otužování dětí, kdy děti rostly fyzicky, ale emoční stránka dítěte byla upozaděna. Děti z těchto institucí často hůře mluvily a projevovaly své city. Dalšími problémy v tomto období byl i nedostatek personálu

a nevhodné prostory. Přesto bylo míst stále nedostatek, protože podniky a režim tlačily na rychlý návrat žen do pracovního procesu. Pomoci se této problematice snažily samy podniky, které zřizovaly vlastní jesle a mateřské školy, ale ani to situaci nedokázalo bohužel zlepšit.

Další změny přicházejí se schválením dalšího zákona v roce 1960, přesněji se jedná o zákon č. 186 z 15. prosince 1960 o soustavě výchovy a vzdělávání, který se v § 3 zabývá předškolním vzděláváním. Tento zákon říká: *„V souladu s cíli vyspělé socialistické společnosti dostává se dětem od nejranějšího věku do šesti let výchovy i přiměřené přípravy k základnímu vzdělávání. Předškolní výchova se uskutečňuje v jeslích a mateřských školách, které pomáhají rodině při všestranné péči o dítě a umožňují ženám aktivní účast ve veřejném životě a na společenské práci a tak přispívají k plnému rozvinutí a uplatnění všech jejich schopností a zájmů.“* No to dále navazuje paragraf čtyři, který říká že: *„Jesle pečují v tělesné součinnosti s rodinnou o všestranný rozvoj dítěte od nejútlejšího věku do tří let. Jesle a mateřské školy mohou být zřizovány jako zdravotní nebo výchovná zařízení ve společných budovách.“* (Zákon č. 186 o soustavě výchovy a vzdělávání)

Z těchto zákonů je vidět, že od vzniku Československé republiky odborníci zastávali názor, že do mateřské školy mají být zařazovány děti starší tří let a pro mladší má být jiná instituce, která má spíše pečující a výchovný charakter, než přípravu na základní vzdělávání. Z posledních zákonů je viditelné, že v této době šlo o brzký návrat žen do pracovního procesu, který vyžadoval tehdejší režim. Protože poválečný vzdělávací systém nebyl připraven na tak velký nápor dětí, tak se tomu snažily pomoci větší podniky, které často zakládaly své vlastní jesle a mateřské školy. Potíž byla také v množství kvalifikovaného personálu, který bohužel nedokázal pokrýt ani polovinu poptávky. Potřeby jedince a individuální přístup k dítěti je proto opět upozaděný. Bylo proto potřeba vytvořit závazný dokument, který by lépe upravoval vzdělávání v jeslích a mateřských školách a pomohl ke zlepšení situace v předškolním vzdělávání. Z těchto důvodů byl v roce 1967 vydán *Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách.*

Tento program obsahuje základní cíle a poslání předškolního zařízení. *„Zařízení pro předškolní výchovu dětí od raného věku do šesti let dialekticky spojují ve svém působení výchovné a sociální poslání. Výchovné úsilí těchto zařízení směřuje k utváření jednotného systému předškolní výchovy, ve kterém se harmonicky spojuje společenská výchova s rodinnou výchovou tak, aby byly odstraněny jakékoliv mezery a těžkosti a aby byl zabezpečen přirozený a nenásilný přechod dítěte z jeslí do mateřské školy a později vstup do*

prvního ročníku základní školy. Jesle a mateřské školy dávají dětem předškolního věku základy poznatků, rozvíjejí jejich řeč, myšlení, posilují zájem o hru a přiměřenou práci a o učení. Výrazně se podílejí na vytváření jejich návyků, společenského chování a kázně, kolektivního soužití, rozvíjení estetického vnímání a vkusu a vedou k osvojování elementárních forem pracovní aktivity, samostatnosti a k soustavné péči o tělesné zdraví a kulturu.“(Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, 1967)

Dále jsou v programu popsány prostředky výchovy, spolupráce s rodinou, zabývá se i věkovými zvláštnostmi dítěte ve vztahu s výchovou. Tento výchovný program procházel ještě mnoha inovacemi a úpravami až do roku 1989. Po roce 1989 byl program nahrazen, protože samy učitelky podle něj odmítaly pracovat, neboť pociťovaly, že nevytváří vhodné podmínky pro optimální vývoj dítěte předškolního věku. Mateřské školy začaly pracovat podle vlastních vzdělávacích programů, což byla dlouhá a nelehká cesta. Jak uvádí Rýdl a Šmelová (2012), tak období od roku 1990 až po rok 2001 lze charakterizovat jako takové období hledání a pokusů, jak nejlépe předškolní vzdělávání uchopit. Některé učitelky čerpaly inspiraci v zahraničí, jiné se snažily vzdělávání koncipovat na základě vlastních možností a poslední skupina se snažila vzdělávat dle zájmu a přání dítěte.

2 Vzdělávání dvouletých dětí v Evropské unii

V této kapitole je uvedeno krátké srovnání možností vzdělávání dvouletých dětí v evropské unii. Ve většině členských států Evropské unie je zaveden systém tří stupňů vzdělávání pro děti od dvou do osmnácti let. Pověštinou se jedná o předškolní, primární a sekundární vzdělávání. Vzdělávání poskytované školskými úřady a státem je ve většině zemí realizováno od dvou a půl až třech let věku. V období od narození do tří let není poptávka plně pokryta. Navíc oproti České republice mají evropské země mnohem kratší mateřskou dovolenou a matky se vrací do práce nejčastěji okolo jednoho roku dítěte. Některé země umožňují návrat na částečný úvazek. (Eurydice, *Pre-school and primary education in the European Union*, 1994)

Jednou ze zemí, která poskytuje státní vzdělávání dětem od narození je Španělsko. Ve Španělsku trvá mateřská dovolená 16 týdnů a poté se rodič vrací zpět do práce. Prvním stupněm vzdělávacího systému je zde *Vzdělávání a péče v raném dětství* (ECEC), který se vztahuje na děti od narození do 5 let. Tento stupeň je rozdělen ještě do dvou cyklů. Pro nás je zde důležitý ten první, který pokrývá péči a vzdělávání dětí od narození do tří let. Organizace vzdělávání a podmínky výuky pro první cyklus jsou ukotveny v královském výnosu 95/2022. V tomto stupni vzdělávání ovšem děti nemají jisté místo. To je až ve druhém cyklu. Vzdělávací programy si stanovují ministerstva každé provincie samy a mohou se od sebe lišit. Rozdíly by však neměly být zásadní. Mnohem častěji je ve Španělsku využíván systém domácí výuky, neboť to tam umožňují kulturní a pracovní podmínky. (EACEA, Spain, 2023)

Jednu z nejlepších úrovní péče a vzdělávání dětí v raném věku mají severské státy. Jako příklad je uvedeno Norsko. Zde mají nárok na místo ve veřejně dotovaném školství děti od jednoho roku. Většina dětí navštěvuje státní mateřskou školu, ale na základě respektu a uspokojování všech potřeb je umožněna raná péče i v tzv. rodinných školkách, které poskytují péči v domácím prostředí. Mateřské školy jsou spravovány ministerstvem školství a výzkumu. Cíle a obsah výuky jsou ukotveny stejně jako u nás v rámcových vzdělávacích programech, které jsou pod kontrolou ministerstva. Vzdělávání ve všech předškolních institucích je státem financováno stejně, a proto tam není takový finanční rozdíl mezi mateřskou školou a rodinnou školkou. (EACEA, Norway, 2022)

Jako další příklad je uveden systém vzdělávání u našich sousedních států. V Polsku jsou podobné možnosti jako u nás. Děti do tří let lze vzdělávat v jeslích a od roku 2011 začaly vznikat ještě dětské kluby a poskytovatelé denní péče v domácnosti. Jesle a domácí chůvy mohou pečovat o děti od 20 týdnů, ale dětské kluby mohou přijímat děti starší jednoho roku. Vzdělání zaručené zákonem je umožněno až dětem ve věku tří let. (EACEA, Poland, 2022)

Vzdělávání v Rakousku se řízením podobá tomu španělskému. Legislativa v oblasti předškolní výchovy je v kompetenci spolkových zemí. Zákon stanovuje školským zařízením vykonávajícím předškolní péči základní nařízení, která musí dodržovat. Jsou to například podmínky pro prostor, kvalifikace učitelů či počet dětí ve třídě. Rakouské rodiny mají na výběr ze tří institucí pro vzdělávání dětí mladších třech let. Jedná se o jesle, smíšené třídy zřizované v rámci mateřských škol a domácí rodinou péči. Ta je využívána i v pozdějším věku, například u dětí v první třídě v odpoledních hodinách. (EACEA, Austria, 2022)

V německém systému předškolního vzdělávání došlo v roce 2013 ke změnám. Péči a vzdělávání dětem od narození po nástup do povinné školní docházky zajišťovaly dva typy denního stacionáře. Od roku 2013 byly tyto stacionáře sloučeny a vzdělávání tak probíhá v jedné instituci. V roce 2013 také vstoupil v platnost právní nárok na vzdělávání dětí od jednoho roku. (EACEA, Germany, 2022) „*Ve většině spolkových zemí spadá předškolní výchova do kompetence ministerstva sociálních věcí. Správa předškolních zařízení je věcí úřadů pro mládež.*“ (Ježková, Kopp, Janík, 2008, s. 61)

Na Slovensku je vzdělávání a péče o děti v raném věku, tedy pro děti do tří let, poskytována v zařízení péče o děti do tří let. Účelem těchto zařízení je poskytnutí služby na podporu sladění rodinného života a pracovních povinností nebo například zvýšení kvalifikace. Tato zařízení poskytují dětem stravu, běžné úkony péče a výchovu. Maximální kapacita je 12 dětí v jedné místnosti a na každých 5 dětí musí být jeden zaměstnanec. Z celkového počtu zaměstnanců musí 75 % tvořit kvalifikovaní pracovníci, zbytek může být nekvalifikovaný, například uklízečka nebo kuchařka. Kvalifikaci stanovuje ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu SR č.j. 64/ 2015 Sb. o soustavě oborů vzdělávání a o věcné příslušnosti k oborům vzdělávání. Poskytovatel je povinen provozovat sociální službu v zařízení péče o děti do tří let nejméně v rozsahu osmi hodin během pracovního dne. Rodiče se samozřejmě mohou dohodnout na kratší docházce. (MPSVR SR, *Zariadenia starostlivosti o deti do troch rokov*)

3 Současné podmínky a možnosti institucionálního vzdělávání dvouletých dětí v ČR

V současné době si rodič dvouletého dítěte může vybrat z několika možností vzdělávání dvouletých dětí. Jednou z možností jsou soukromé chůvy. Dále si mohou vybrat z některého z typů vzdělávacích institucí, fungujících na základě živnostenského oprávnění. Poslední z možností je zařadit dvouleté dítě do běžné mateřské školy. Všechny výše uvedené instituce vznikají na základě splnění podmínek, které jsou dané zákony a právními předpisy. Na práci a kvalitní fungování výchovně-vzdělávacích institucí dohlíží Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a jím delegované další orgány.

3.1 Zákony a právní předpisy

V současné době se předškolní vzdělávání řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon přinesl řadu nových změn a spolu s novelami je pro předškolní vzdělávání platný dodnes. Výčet nejzásadnějších změn ve své knize shrnuli Rýdl a Šmelová (2012). Zákon stanovuje nové cíle, definující potřebné dovednosti osobnosti (tzv. klíčové kompetence). Vzdělání je definováno jako veřejná služba s povinným a bezplatným posledním rokem před zahájením povinné školní docházky. Mateřské školy se spolu se základními uměleckými školami a jazykovými školami staly školami, nikoliv školskými zařízeními. Pro mateřské školy to byla významná změna, neboť byl kodifikován hlavní cíl, tedy vzdělávací a výchovná činnost. Předškolním vzděláváním se zabývá hned jeho druhá část v paragrafech 33 až 35. Tento zákon říká: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok.“* Dle tohoto zákona je tedy možné do

mateřské školy umístit děti mladší tří let, ale vzhledem k počtu dětí a míst v mateřských školách, jsou dvouleté děti přijímány spíše zřídka. Jenže potřeba umístit již dvouleté děti do nějakého vzdělávacího zařízení a potřeba matek vrátit se zpět do práce stále narůstá. Proto se v této době intenzivně řeší možnosti, jak rodiny s dětmi podpořit a rozšířit možnosti umístění dětí mladších tří let do vzdělávacích institucí.

Výše uvedený zákon č. 561/2004 Sb., byl o rok později doplněn vyhláškou MŠMT ČR č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, která vymezila nové podmínky provozu a organizace mateřské školy na polodenní, celodenní a internátní formu. Zákonem jsou vymezeny tři ročníky předškolní výchovy, přičemž třídy mohou být věkově smíšené. Dle této vyhlášky může být v každé třídě 24 dětí, ale zřizovatel může udělit výjimku až na 28 dětí, pokud jsou splněny podmínky pro ochranu zdraví a bezpečnosti a nedochází k újmě na kvalitě vzdělávací činnosti. V roce 2016 byl do vyhlášky přidán do §2 odstavec 6, který ukládá, že: *„Za každé ve třídě zařazené dítě mladší 3 let se do doby dovršení 3 let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3 snižuje o 2 děti. Postupem podle věty první lze snížit nejvyšší počet dětí ve třídě nejvýše o 6.“* Tento odstavec byl přidán v roce 2016, ale v platnost vešel až v roce 2020 takže instituce měly 4 roky, aby se na tuto skutečnost připravily. Některé mateřské školy, které pro to měly podmínky, se proto rozhodly zřídit jednotnou třídu pro pouze dvouleté děti, kde se neuplatňuje snižování počtu dětí a mohou lépe vyhovět vzdělávacím a materiálním potřebám. Více informací o vzdělávacích potřebách a podmínkách dvouletých dětí je uvedeno v kapitole Specifika vzdělávání dvouletých dětí.

Na změnu zákona reagovalo MŠMT ČR vydáním podrobného informačního materiálu ke vzdělávání dětí od dvou do tří let v mateřské škole, který vyšel v lednu 2017. V této době se stále aktivně řeší, jak a kam co nejefektivněji zařadit dvouleté děti do výchovně – vzdělávacího procesu.

3.2 Možnosti péče o dvouleté děti

Jak uvádějí Splavcová a Kropáčková (2016), tak do roku 2013 si lze vybrat čerpání rodičovského příspěvku. Ten lze čerpat po dobu dvou až čtyř let. Toto je jeden z faktorů, který napomohl zvýšení poptávky po možnosti umístění dvouletých dětí do nějaké výchovně-vzdělávací instituce. Je to dáno i rychlým vývojem společnosti a neustále se měnícími nároky

na rodiče. Proto je pro spoustu rodin nutností využívat instituce pro péči o dítě od raného věku. V dnešní době máme několik možností, kam můžeme umístit dvouleté děti.

První z možností je využití domácí chůvy. „*Chůvy mohou získat profesní kvalifikace ve dvou typech kurzů akreditovaných MPSV – chůva pro dětské koutky a chůva do zahájení povinné školní docházky.*“ Kurzy samy o sobě však neopravňují k výkonu práce s dětmi. K tomu je zapotřebí ještě živnostenské oprávnění. Výhodou této služby je, že může být poskytována od útlého věku, kde si však jedinec musí dát pozor na oslabení jeho vztahu s dítětem. (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 17-18)

Splavcová a Kropáčková (2016) uvádějí, že práce s dětmi na živnost se dělí na dva druhy, a to:

- A) Volná živnost
- B) Vázaná živnost

Volná živnost spočívá v poskytování služeb buď v domácnosti dítěte, což je častější, nebo v domácnosti poskytovatele. V druhém případě bývá často poskytována péče i více dětem najednou. Výhodou této formy péče je možnost ji poskytovat od raného věku a také její flexibilita. Většinou je využívána i o víkendu nebo ve večerních hodinách. Zákon tuto činnost povoluje jako nepravidelnou, ale není určena časová hranice ani denní doba poskytování služby. Pro poskytování volné živnosti stačí pouze živnostenské oprávnění, které v ČR může získat osoba bezúhonná a starší 18 let. V tomto případě není potřeba žádná profesní příprava ani předchozí pedagogické vzdělání. Zde je samozřejmě nebezpečí v nekvalifikovaném přístupu a je obtížná i kontrola kvality provádění péče. Poslední nevýhodou je i vysoká finanční náročnost.

Druhou možností péče o dvouleté dítě je tedy vázaná živnost. Zde je již kladen větší důraz na profesní přípravu a živnostenské oprávnění mohou získat pouze osoby, které absolvovaly studium v některém z pedagogických nebo zdravotnických oborů a musí mít i praxi v daném oboru. Služba má pevně stanovenou provozní dobu a místo výkonu práce. Tyto instituce mohou být buď plně soukromé, kde všechny náklady na péči platí rodiče, anebo mohou být zřizovány obcemi, kde se na financování podílí obec s rodiči. Zařízení jsou přizpůsobeny potřebám dětí raného věku, protože většina těchto zařízení je využívána právě těmito dětmi. Tuto možnost využívají také mateřské školy, které vytváří takovouto třídu jako

svoji vedlejší činnost, tím mohou nabídnout rodičům umístění i dětí mladších tří let a nemusí snižovat kapacity v ostatních třídách, Jak již bylo dříve popsáno.

Poslední specifickou možností, jak opět uvádí Splavcová a Kropáčková (2016), je dětská skupina. Je to nejnovější způsob poskytování péče dětem raného věku. Vzniká na základě žádosti a následného zařazení MPSV do evidence poskytovatelů a jedná se o sociální službu, ne vzdělávací. Nemusí dětem poskytovat stravování.

Všechny výše uvedené možnosti péče o děti raného věku jsou však velmi finančně náročné, a proto je častěji využívají rodiče, kteří mají předpoklad vyššího příjmu, a tato varianta se jim finančně vyplatí. Dále je služba hojně využívána rodiči samoživiteli.

4 Vývojová specifika dvouletého dítěte

Dříve, než budou vysvětlena jednotlivá vývojová specifika, je nutné uvést, že každé dítě je jedinečné a měli bychom se snažit ke každému přistupovat individuálně. Poznat jeho schopnosti, dovednosti, ale také jeho osobnost. Velmi napovědět nám může jednoduché dělení, jehož základy položil C. G. Jung, a to typologie extroverze a introverze. Vždy je potřeba poznat osobnost dítěte, než začneme posuzovat jeho chování a hledat optimální cestu k výchově a vzdělávání.

„Zdravý rozvoj osobnosti člověka je závislý na souhře vrozených dispozic a působení vnějšího prostředí.“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 28) Každý jedinec je tedy jiný a odlišně reaguje na podněty přicházející zvenčí. Liší se i v procesech zpracování informací a nakládání s nimi. Můžeme tedy říci, že abychom mohli efektivně vykonávat práci učitele, tak musíme znát věkové zvláštnosti a přidat k nim také potřeby, temperament, schopnosti a zájmy daného dítěte. Jen tak můžeme dítě pochopit jako jedinečnou osobnost a správně s ní nakládat při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

4.1 Biologický vývoj

Dítě ve starším batolecím věku, tedy ve věku dvou až tří let prochází mnoha změnami. Toto období je pro dítě velice důležité, ale také náročné. Grůzová a Syslová (2015) uvádějí, že batolecí období je velmi citlivé období a je v něm zapotřebí stále asistence rodičů, která by ale měla zejména v motorické oblasti být, co nejmenší, aby dítě mělo potřebu samo objevovat a učilo se překonávat překážky a získávat nové dovednosti. Z hlediska motoriky dítě zvládá chůzi na nerovném terénu, dokáže samostatně sejít a vyjít schody, běhá a má vzpřímenější postoj. Zlepšuje se také prostorová orientace dítěte, díky níž se zvládá vyhnout překážkám. Z hlediska jemné motoriky dochází k rychlému rozvoji. Dítě má převážně dlaňový úchop tužky a potřebuje velký formát papíru. Dále dokáže držet hrneček i pouze jednou rukou ale obsah často vylije. V tomto období děti velice baví hry, kde je zapojena jemná motorika, jedná se především o kreslení, modelování, přesypání písku nebo přelévání vody. Taky dítě často vyhledává hračky ke kterým je potřeba zapojení jemné motoriky.

Splavcová a Kropáčková (2016) uvádí, že většinou umí spolehlivě běhat, skákat, jezdit na odrážecím kole nebo koloběžce, ale šlapání ještě neovládá. Hra se také mění, začínají převládat složitější úkony s využitím více herních prvků. Dítě již postaví více kostek na sebe, snaží se vybarvovat jednoduché tvary. Lepší se jeho prostorová orientace. Například dokáže umístit hračky zpět tam, kde si je půjčilo, složit jednoduché tvary dle předlohy.

Dvouleté děti jsou velice živé a nepoznají, kdy je potřeba odpočinek. Lidově by se dalo říci, že fungují bez zastavení, dokud „úplně neodpadnou“. Je tedy potřeba, aby dospělý dohlížel na naplnění potřeby odpočinku, která je velice důležitá, ale dítě samo ji za důležitou nepovažuje a na otázku, zda je unavené, nejčastěji odpoví, že ne. Velice je baví vyhledávat překážky a snažit se je překonávat, ale ještě nepoznají, zda je zvládnutí v jejich silách nebo ne. Jak uvádí Dvořáková (2011), tak děti mají neustále potřebu zkoušet a posouvat své možnosti. Mají rády překážkové dráhy, pro které je ideálním prostorem zahrada. Oblíbené je také spojení pohybu s hudbou nebo básničkami. K pohybovým aktivitám nevyhledávají většinou žádné další pomůcky, ale začínají na překonávání překážek vyhledávat partnery mezi vrstevníky.

Psychomotorický vývoj je oblast, kde jsou méně patrné individuální rozdíly, ale samozřejmě i v této oblasti jsou značné a je tedy potřeba ke každému dítěti podle nich přistupovat. V hrubé motorice se děti nejčastěji liší svojí odvahou a rozvážností. Jsou děti zdrženlivější a opatrnější, ty aktivitu většinou déle pozorují a poté ji rozvážně zkouší. Druhým opačným typem jsou jedinci, kteří jdou do aktivity takzvaně „po hlavě“, několikrát například spadnou, ale to je neodradí a zkouší to dál, dokud aktivitu nezvládnou. I v této oblasti, stejně jako u těch dalších, je důležité respektovat individuální zvláštnosti dítěte.

Období raného dětství je také často obdobím „já sám“. Dítě chce vykonávat všechny aktivity a dovednosti bez pomoci dospělého. Zde je důležité jeho snahu o samostatnost trpělivě podporovat, i když je to pro rodiče mnohdy náročné a zdlouhavé. Toto je zkouška trpělivosti jak dítěte, tak i jeho okolí. Jak uvádí Splavcová a Kropáčková (2016), častou chybou rodiče je, že se snaží dětem moc pomáhat, což má na dítě negativní dopad. Protože je potřeba dát dítěti dostatek času, aby si danou činnost samo vyzkoušelo, pokud tak samo došlo k závěru, že potřebuje pomoc, tak si o ni následně požádalo. Dítě díky tomu může rozvíjet nejen své dovednosti, ale také důvěru v samo sebe, což ho směřuje k vyšším kvalitám.

„Dvouleté dítě při svém objevování, prozkoumávání a osamostatňování chce být viděno, podporováno, povzbuzováno a chváleno, na což by rodiče a pedagogové neměli

zapomínat. Podnětné prostředí a bezpečná atmosféra přispívají k budování kladného vztahu postaveného na důvěře dítěte a pečující osoby (v rodině nejčastěji matky a v dětském kolektivu vychovatelky či učitelky).“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 57-58)

Okolo druhého roku dítěte přichází také schopnost ovládat své vyměšování. Zde je potřeba být trpělivý a neřít se tím, že mnoho dětí v okolí je již bez pleny, ale sledovat své dítě a vnímat jeho schopnosti. Vágnerová (2000) ve své knize uvádí, že pro vyměšování dítěte jsou důležité dvě kompetence a pokud je dítě ještě neovládá, tak nemá smysl po něm chtít cílené vyměšování. První kompetencí je retence, tedy udržení a opakem je eliminace, což znamená vyloučení. Laicky řečeno je potřeba, aby dítě vnímalo, že potřebuje vykonat potřebu a také zároveň dokázalo pracovat se svěrači natolik, že je schopno potřebu chvíli vydržet, než se přesune na záchod a tam potřebu vykonat. Pokud chápe obě kompetence, tak poté přichází ta správná chvíle dítě učít na nočník a odvykat ho od plen. Pokud poznáme vhodný okamžik a využijeme ho, tak zvládnutí vykonat potřebu dítěti přináší pocit spokojenosti, stejně jako jiné úspěšně zvládnuté dovednosti. Pokud se ale snažíme dítě naučit na nočník dříve, než je na to připravené, tak to nemusí mít žádný nebo dokonce negativní dopad. V nejhorším případě může dojít k psychickému bloku dítěte. K této problematice často nejsou jednotné ani názory pediatrů a psychologů. Všeobecně se uvádí, že vhodné období je okolo 18 měsíce, ale často to bývá o dost později.

4.2 Kognitivní vývoj

„Dítě v tomto období je možno považovat za velmi roztomilé. Aktivně a rádo komunikuje s okolím, společnost druhých začíná aktivně vyhledávat. Jeho počínání je sice stále ještě v mnoha ohledech nejisté, ale má již celkem dobře rozvinuté řečové dovednosti., hrubá i jemná motorika stále nabývá na intenzitě a kvalitě.“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 46)

Z výše uvedeného je patrné, že dítě začíná aktivně komunikovat s okolím, ale většinu to bývá s dospělými a jedná se spíše o počáteční řeč, kde převládá neverbální komunikace a žvatlání. Dítě má ve dvou letech většinou velkou pasivní slovní zásobu, ale aktivní využití je ještě omezené, i když oboje se velice rychle rozvíjí. Také velice často převládá ostych mluvit s jinými lidmi, než s blízkou rodinou a lidmi, které důvěrně zná. Samozřejmě každé dítě je jiné, některé komunikuje s kýmkoliv a naopak nemá žádné zábrany a jiné je stydlivé

a nemluvné, i když jinak doma mluví hezky. Další variantou je, že se dítě snaží mluvit, ale není mu rozumět, anebo má pro věci kolem sebe vlastní vytvořené výrazy, kterým nezasvěcený člověk nerozumí. Řečové dovednosti jsou velmi individuální a u dvouletých dětí jsou v nich velké rozdíly. Velký a částečně vynucený rozvoj komunikace nastává právě v mateřské škole, kde je komunikace nutným nástrojem pro začlenění do kolektivu dětí a také k naplnění základních potřeb dítěte. Dítě velice rychle zjišťuje, že je potřeba aktivně komunikovat, aby dosáhlo toho, co potřebuje nebo co si přeje. Napomáhá tomu také potřeba sdílet své dojmy, tedy to, co se stalo v mateřské škole, s rodiči.

„Z hlediska vývoje řeči se jedná o velmi významné období, kdy dochází k osvojování základů syntaxe. Dvouleté děti různě se slovy experimentují, s radostí opakují nejenom některá slovní spojení, ale i krátké říkanky.“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 50)

Jak je uvedeno výše, tak děti se v tomto období velmi rychle učí a vstřebávají do paměti to, co ve svém okolí slyší. To ovšem může mít i velice negativní dopad, protože dítě většinou ještě nechápe význam všech slov a neumí je ještě používat ve správném kontextu. To může občas okolí přivádět do usměvavých situací, kdy dítě použije slovo nebo slovní spojení, které v minulosti slyšelo a v souvislosti vytvoří nelogický kontext. Také velice často dochází k situacím, kdy dítě použije věci, co slyší od rodičů v nevhodný okamžik. Příkladem může být například, kdy jde po ulici a vidí podobně staré dítě s dudlíkem, tak pronese, že je dítě ostuda, protože jeho rodiče už třeba nechtějí, aby mělo dudlík, a tak mu říkali, že mít dudlík je ostuda, protože už je velký.

„Myšlení dítěte raného věku je zprvu praktické, nezávislé na řeči. Později se vyvíjí myšlení konkrétní. Děti si vytváří první představy na základě předchozích zkušeností.“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s.50)

Začíná převládat imitační hra s možností nápodoby, což znamená, že děti často napodobují běžné činnosti, kterých se účastní, anebo je dělá jejich okolí. V praxi to znamená, že si dítě hraje například na nakupování. Vezme si košík, peněženku, povídá si u toho, že jde na nákup, vyjmenuje, co může koupit nebo například, že jede na nákup autem. Stále důležitější se u dítěte stává i kooperace s okolím, nejprve se jedná o dospělé, se kterým se domluví a nedochází ke konfliktu. Později vyhledává partnery pro hru už i v širším okolí a mezi vrstevníky. Tam ale často dochází ke konfliktům a některé děti to může odradit a vrátí se prozatím do fáze samostatné hry nebo hry s dospělým.

Dvouleté dítě také vnímá své okolí, ale roste jeho potřeba se osamostatnit a vymezit se vůči okolí. Důležitým aspektem jsou také sourozenecké vztahy. Jak uvádí Splavcová a Kropáčková (2016), tak sourozenec atraktivně předává své chování, poskytuje dítěti zpětnou vazbu k tomu co je přijatelné chování a co ne. Pokud je dítě jedináček, tak je potřeba mu tuto zpětnou vazbu poskytnout kontaktem s jinými vrstevníky. Protože základem soužití dětské skupiny, tedy i dětí v mateřské škole, je vymezení vlastního prostoru, dělení se o hračky a opakované zásahy do hry druhého. Mateřská škola je většinou také pro dítě prvním místem, kde se setkává s řádem a pravidelností. Často je nutné snažit se k řádu a pravidelnosti vést nejen děti, ale i rodiče.

Dvouleté dítě se většinou označuje vlastním jménem tak, jak to slyší, že ho oslovují rodiče. Oslovení já, se tvoří až později. To, že si dítě uvědomuje své jméno a oslovuje se jím, značí, že si uvědomuje svoji vlastní identitu. (Grůzová, Syslová, 2015)

Malé dítě udrží pozornost zpravidla jen velmi krátkou dobu. Můžeme u těchto dětí pozorovat zaujetí až fascinaci novým předmětem či novou činností, ale jak rychle fascinace přichází, tak zase opadá. Převládá zejména krátkodobá paměť. Můžeme často vidět, že názvy nebo informace, které nějakou dobu nepoužíváme, tak dítě zapomíná a například si nevzpomene na jméno člověka, se kterým bylo často, ale poté ho nějakou delší dobu nevidělo. Proto je potřeba činnosti a věci opakovat a dítě to i často samo vyžaduje. Tím si totiž rozvíjí paměť a upevňuje získané dovednosti. Dítě ve dvou letech nedisponuje orientací v čase, ale žije tady a teď. Je pro něj typické přebíhání od jedné činnosti či hračky ke druhé a zase zpět. Nevydrží dlouho na jednom místě a už vůbec ne u jedné činnosti.

Děti také v tomto věku velmi intenzivně projevují potřebu poznávat, objevovat a experimentovat. Z toho důvodu rády využívají různé materiály, které si mohou samy osahat a fungovat s nimi. U správné stimulace u dítěte dochází k poznání proměnlivosti okolí, orientuje se v prostředí a vytváří si první představy. Vhodnými nástroji k rozvoji těchto dovedností jsou například modelína, křídly, prstové barvy, různé druhy kreativních papírů a další. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

4.3 Sociální vývoj

Z hlediska sociálního vývoje jsou pro dvouleté děti stále nejdůležitější rodinní členové. Dítě je často ještě velmi závislé na matce. Děti si často nedokážou poradit s možností, že může nastat chvíle, kdy je potřeba se o matku podělit. To se často ukazuje, když se narodí do rodiny sourozenec. Dítě se cítí ohrožené, v jeho nitru dochází ke konfliktu a vstupuje do hry obava, že o matku přichází, a nejčastěji se to projevuje žárlivostí. Některé děti mohou žárlit dokonce i na otce. (Čačka, 2000) Často se také setkáváme s dvouletými dětmi, které ještě nebyly ani na delší dobu nebo například přes noc na hlídání u jiných rodinných příslušníků, než jsou otec a matka. Pro tyto děti je poté odloučení od rodičů, byť jen na pár hodin denně, podstatně náročnější.

V souvislosti s fixací na rodiče musíme také zmínit pojem separační úzkost. Jedná se o uvědomění si odloučení, nejčastěji od matky. Separační úzkost se projevuje například tak, že když dítě přijde s rodičem do nového prostoru, nejprve se ho většinou chvíli drží a prohlíží si okolí, poté se samo vzdálí a jde zkoumat, ale stále sleduje, co rodič dělá a zda tam je. Pokud zjistí, že tam rodič není, tak přichází strach, právě ta úzkost, která se projevuje tím, že dítě rodiče hledá, volá na něho, pláče, často nechce utišíť od nikoho jiného. Může mít i sklony k agresi a snahu utéct a rodiče jít samo hledat. Vágnerová (2012) udává, že separační úzkost nejčastěji mizí kolem třetího roku života, ale může to být samozřejmě i později.

Dále si kolem druhého roku života dítě vytváří takzvanou rodinnou identitu, neboli teritorium domova, kdy dokáže odlišit, kdo je z rodiny a kdo jsou cizí lidé. Ty ještě dokáže rozčlenit na lidi, které zná a které ne. Samozřejmě mezi ty, co zná, zařadí jedince, se kterými se pravidelněji stýká, ale není to rodina. To opět souvisí s převládající krátkodobou pamětí. V této době také často dochází k novému uvědomění, a to, že dítě získává náklonnost k vrstevníkům a má často dokonce radost z jejich přítomnosti. Samozřejmě i toto je individuální a záleží na povaze jedince. V tomto období se již intenzivněji začíná projevovat introvertní nebo extrovertní povaha. Děti, které budou spíše introverti, samozřejmě vrstevníky tolik nevyžadují a nemají ani takovou radost z jejich přítomnosti, naopak si často oblíbí jen malou hrstku kamarádu a na ty se poté těší a častěji o nich mluví, než extrovertní děti, které se těší takřka na všechny děti. Ovšem jakékoliv delší odloučení od rodičů, na kterých je stále největší závislost, ovlivňuje další vývoj dítěte a často může mít až negativní dopad. (Grůzová, Syslová, 2015)

Emoce u dvouletého dítěte zastávají funkci regulačních mechanismů. Projevují se tedy v chování jedince a nějakým směrem ho korigují. Velmi pěkně vystihuje dvouleté dítě po emoční stránce tato věta: *„Nejzřetelnější je u všech dětí radost z pohybu, zvědavost a někdy strach z neznámého, také mrzutost nebo hněv, cítí-li se omezováno.“* (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010, s. 75)

Emoční projevy dvouletého dítěte popsalo mnoho autorů (Říčan, 2014; Splavcová, Kropáčková, 2016; Čačka, 2000; Grůzová, Syslová, 2015) zde je vybraná charakteristika podle Vágnerové (2012), která jako první zmiňuje afekt a vztek, což je typická reakce na nenaplněnost potřeb dítěte nebo na překážky způsobující frustraci jedince. Dalším projevem je stud jako reakce na překročení normy a s ním spojené i projevy lítosti, smutku či touhy po nápravě. Příkladem může být typická situace, kdy dítě poruší předem domluvená pravidla, rodič se za to zlobí a u jedince se pak právě projevuje nejprve stud, že to provedlo a následně smutek a lítost. Pro naši práci nejdůležitějším projevem je strach z neznámého prostředí a z nových situací, lidí, věcí či podnětů. To je právě případ vstupu do mateřské školy. V tu chvíli dítě potřebuje k překonání všech těchto strachů pocit bezpečí a vyhledává sobě blízkou osobu. Dvouleté dítě má stále problém rozeznat emoce a pojmenovat je.

Dalším specifickým chováním je osvojování si altruismu a takzvaného prosociálního chování. To znamená, že dítě začíná pomáhat druhým, dokáže jej utěšit nebo udělat radost. Částečně k tomu používá prvky naučené nápodobou okolí. Dítě tedy začíná v úplných náznacích projevovat empatii a je potřeba ho k tomu vést a pomoci mu pochopit nejprve samo sebe a poté okolí. Jak uvádí i Langmaier a Krejčířová (2006), tak prosociální chování jedince z velké části utváří jeho okolí. Proto je potřeba aby mělo dítě kolem sebe kvalitní vzory, od kterých se může tento typ chování učit. Rodina totiž duševní vývoj jedince silně ovlivňuje, a to jak pozitivně, tak také negativně. V případě záporného rozvoje může docházet až ke vzniku poruch osobnosti. Čačka (2000) upozorňuje, že je potřeba emoční vřelosti od blízkých členů rodiny. Dítě totiž začíná rozeznávat matku v různých formách, jako tu „hodnou, dobrou“, která ho obejmě, pohladí, pochválí a poté jako tu „zlou, špatnou“, která se na něj zlobí, dává mu zákazy a tresty. V těchto ohledech by měli být rodiče velmi obezřetní, neboť hranice je velmi úzká. Navíc dítě může matku ve svých očích spatřovat za špatnou i třeba proto, že ho právě dala do mateřské školy. Umístila ho do prostředí, ze kterého má strach a nechala ho tam, místo aby mu poskytla pro něj potřebnou oporu a jistotu. *„Z výchovného hlediska je chybou nejen nejednotné působení členů rodiny, ale zvláště matčina neurotizující*

netrpělivost, netolerantnost, neadekvátnost nároků, nedůslednost, nepřiměřená přisnost, ale především nedostatek lásky.“ (Čačka, 2000, s. 62)

Říčan (2014) uvádí tři stádia procesu odloučení od matky. Jako první je stádium protestu. Je to fáze, kdy dítě pláče, volá na matku. Ještě nechápe, že by matka mohla opravdu odejít. Zjišťuje, že je skutečně opuštěno. Následuje fáze zoufalství, kdy na sebe dítě přestává upozorňovat pláčem a voláním, stahuje se do svého nitra. Často odmítá přítomnost jiné osoby, nechce se s ní bavit ani si jít hrát s nabízenými hračkami. Poslední fází je odpoutání od matky. Zde si dítě vyhledá jinou osobu, pokud je nablízku, ke které se upne a v blízkosti této osoby se jeho chování stává opět normálním. Začíná komunikovat a hrát si s hračkami.

„Dvouleté dítě již dokáže akceptovat nastavené normy chování. Dítě raného věku samo dokáže říci, co má dělat a co dělat nemá. Problém je, že emoce jsou mnohdy silnější, proto dítě nastavená pravidla poruší. Z tohoto důvodu lze u dvouletých dětí očekávat více konfliktů mezi sebou. Neboť dítě se snaží například získat určitou hračku, kterou má druhé dítě.“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 54)

V období do 3 let rozlišujeme dvě stádia hry, a to hru samostatnou, typickou pro kojenecký a batolecí věk (objevuje se však i v dalších vývojových etapách - předškolní věk, školní věk, ale také dospělost), a hru paralelní. Typickým příkladem samostatné hry je hra s chraстítkem. Paralelní hra je hra, při které si děti hrají vedle sebe, ne však spolu. Během této hry na sebe děti reagují, sledují se a mohou i komunikovat či se napodobovat, ne však za účelem společné hry. (Suchánková, 2014, s. 44)

Děti si nejčastěji hrají samostatně, ale projevují zájem o věci a hračky, které má vrstevník. Proto je dobré mít více hraček stejného typu, například více autíček nebo panenek. Jak je uvedeno výše, tak postupem času se děti začínají vyhledávat a hrát si nejprve vedle sebe a poté i společně. Když si děti hrají vedle sebe, tak typickým příkladem by mohla být hra na pískovišti, kdy si každý hraje s vlastní lopatkou, mohou si například již půjčovat bábovičky a komunikují u toho spolu, ale nestaví společný hrad z písku. Původně manipulační hra také začíná více přecházet v hru konstruktivní. Projevuje se opět i napodobování činností, například hra, že jedu na výlet nebo nákup.

Od zhruba dvou a půl let se začíná rozvíjet i společná hra, která ale naráží na mnoho potíží jako je například jazyková bariéra a neschopnost dětí se společně adekvátně domluvit. Dále může docházet k vzájemnému nepochopení. Nejprve se většinou jedná o hru asociativní,

což znamená, že si dvě děti hrají společně, například vaří v kuchyňce, oblékají a uspávají panenku či staví koleje pro vlak. V této hře ještě nejsou nijak rozdělené role. K tomu dochází až ve hře kooperativní, která se ovšem rozvíjí později v předškolním věku a je k ní potřeba již mnoho dovedností a dobré komunikační a rozumové schopnosti.

5 Potřeby dvouletého dítěte a jejich naplňování

Každý jedinec má od narození určité potřeby a snaží se dosáhnout jejich naplnění. Nejprve je odkázán plně na druhé a jeho hlavními potřebami jsou fyziologické potřeby, jako spánek, jídlo, teplo, ale už novorozenec má potřebu jistoty a bezpečí. Pokud člověk nedokáže naplnit své potřeby, tak dochází nejprve k určité nespokojenosti, podrážděnosti a při dlouhém neuspokojení až k deprivacím. Při neuspokojení základních vývojových potřeb v předškolním období může často docházet k obrovským, často již nezvratným následkům, proto je potřeba být v tomto období obezřetný. Helus (1984, s. 35) uvádí že: *„Ohrožené dítě potencionálně ohrožuje svět – může z něho totiž vyrůst člověk, který nejen že se nebude podílet na stavbě tohoto světa, protože se tomu nenaučil, ale který bude jeho zkázou, protože ho nenávidí za všechny křivdy, které mu způsobil.“*

Matějček (1994) člení potřeby do pěti skupin:

- Potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějšího prostředí, přičemž její uspokojení dokáže naladit organismus na žádoucí úroveň aktivity.
- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech, tedy vidění smysluplného světa.
- Potřeba prvotních a emocionálních a sociálních vztahů. To jsou především vztahy k matce a pedagogům. Náležitě uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro vnitřní integraci jedince.
- Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty, z jejíhož uspokojení vychází zdravé uvědomění vlastního já, tedy vlastní identity. To je podmínkou pro správné další osvojování rolí ve společnosti.
- Potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy, což dává životu časové rozpětí a podněcuje v jedinci udržení životní aktivity.

Podle Maslowa tvoří lidské potřeby jakousi pětistupňovou pyramidu. V této pyramidě je každé patro určeno pro jednu z oblastí potřeb. Pokud není naplněná základna, tak není možné pokračovat v naplňování vyšších pater. Výhodou pro pedagoga je, že děti jsou schopné v zápalu hry, která je zaujala, zapomenout, že nemají to spodní patro naplněno. Což se v praxi velmi často využívá právě při adaptaci dítěte na nové prostředí a při separaci od rodičů. Díky kvalitní hře je dítě schopné zapomenout, že tam rodič není, že se mu stýská. Toto se využívá

například i v nemocnicích formou herní terapie. Jedná se ovšem jen o krátkodobé odpoutání od potřeb. Obvykle však platí pravidlo, že pokud dítě nemá naplněné fyziologické potřeby, necítí náležitost k ostatním, tak nemůže zažívat pocit uznání a seberealizace, a tím pádem nedochází ke kvalitnímu vzdělávání. S naplňováním potřeb může dětem významně pomoci pedagog. (Svobodová a kol., 2010).



Obr. 1 Maslowova pyramida potřeb (Syslová a kol., 2019, s. 65)

5.1 Fyziologické potřeby

Mezi základní fyziologické potřeby patří potřeba jídla, kde je dobré dítě podněcovat k tomu, aby jedlo. Zde je dobré ho motivovat, podat mu informace o jídle, pokud je potřebuje a jít mu příkladem. Také je důležité dítěti nechat prostor v sebeobsluze, i když není ještě tak spolehlivá.

Dalšími potřebami jsou potřeby spánku a odpočinku, ty jsou pro dvouleté dítě zásadní, ale ještě s těmito potřebami neumí jedinec sám správně pracovat. Zde je dobré vytvořit příjemné podmínky pro odpočinek, a pokud dítě neusne, tak mu nabídnout jinou

odpočinkovou aktivitu. Pokud bychom chtěli plně podpořit individuální potřeby jedince, tak bychom měli nabídnout odpočinek a respektovat zda chce anebo ne. To v mateřské škole není úplně proveditelné, ale měla by se o to co nejvíce snažit. (Svobodová a kol., 2010)

Další je potřeba pohybu, kterou děti vnímají pro ně jako nejdůležitější. Souvisí to opět s věkovými zvláštnostmi a vývojem. Děti by měly mít dostatečný prostor pro rozmanitý pohyb. Dobré je využívat pohybové a tělocvičné pomůcky. Pokud je to možné, tak co nejvíce využívat prostoru zahrady nebo bezpečného volného prostranství, kde se děti nemusí pohybovat v útvaru, například dvojicích za ruku při vycházce.

Poté sem patří i potřeba vyměšování, kde je dobré podpořit soukromí. Potřeba hygienických návyků a také sexuální potřeby, které patří k předškolnímu věku. Děti objevují své tělo a porovnávají se. Dítě by se nemělo trestat za zkoumání druhého pohlaví ani za sebeuspokojování, pouze jej upozornit, že by nemělo uspokojovat své sexuální potřeby na veřejnosti. (Svobodová a kol., 2010)

5.2 Potřeba bezpečí a jistoty

Aby bylo dítě spokojené, tak musí mít okolo sebe, pro něj v jeho očích, bezpečné prostředí a také bezpečné osoby, tedy učitelky. Bezpečné prostředí se dá vyřešit využíváním atestovaného nábytku, pravidelnou kontrolou zařízení a herních prvků a prováděním základního školení o bezpečnosti. To jsou v této době věci, které jsou povinné a lezce kontrolovatelné.

Druhou jistotou jsou lidé, učitelka by měla v kolektivu nastavit nějaká pravidla a děti o nich informovat. Mělo by být jasně stanoveno, co je přípustné chování a co už není. Dále by měla dětem důvěřovat a dávat jim to najevo. Nejdůležitější je, aby dokázala správně projevit emoce a dětem objasnit, proč má právě teď radost, nebo proč se zlobí. Měla by děti podporovat, když úkol správně zvládnou a pokud se jim nedaří, tak je ubezpečit, že to nevádí a že to příště půjde lépe, aby opět nedocházelo k pocitu méněcennosti a frustraci. (Svobodová a kol., 2010)

5.3 Potřeba lásky a sounáležitosti

Toto je pro pedagoga asi nejnáročnější příčka na pyramidě potřeb. Každému z nás jsou někteří lidé více sympatičtí a jiní zase méně. Stejně tak to mají i pedagogové s dětmi. Některé jim jsou od začátku sympatické a jiné méně, ale pedagogové nesmí dělat rozdíly. Přístup k dětem musí být rovnocenný, všem se musí věnovat stejně a prokazovat stejnou lásku a pochopení, i když u některých dětí to může být obtížnější. Mnohem častěji druhým ubližují děti, které samy pociťují nedostatek lásky a v těchto případech je potřeba jim tento nedostatek pomoci odstranit, což vůbec není jednoduché v postavení, které učitelky mají a nemohou dítě chválit a například pohládit za to, že ublíží druhému spolužákovi. První pomůckou je s dítětem mluvit tak, abychom mohly mít neustále oční kontakt, který je vzájemný. Dále se snažíme všechny děti přijímat s úsměvem. Velmi také pomáhá, když můžeme dětem naslouchat a být tu jen pro ně, tedy věnovat jim soustředěnou pozornost. To je ovšem v kolektivu těžko proveditelné. Další možností, jak naplnit potřebu lásky, je tělesný kontakt, samozřejmě přiměřený k postavení pedagog - dítě. Jedná se například o pohlazení či držení za ruku při vycházce. Velmi důležitá jsou také slova, nemusí to být přímo „mám tě rád“ spíše je lepší používat fráze jako „*Jsem ráda, že jsi dnes tady*“, „*Dneska se mi tvá práce moc libila*“, ale mohou to být i věty jako „*To nevadí, každý neumí vše a příště to určitě půjde lépe, neboj*“. Všechny tyto věty pomáhají dítěti k tomu, že má pocit, že je součástí kolektivu a mají ho ostatní rádi.

5.4 Potřeba uznání

Zde se již dostáváme na vrcholné příčky pyramidy a potřeby se tak stávají složitějšími. Aby mohla být tato potřeba naplněna, tak je nutná úcta k druhým, ale i k sobě samému. To ještě dvouleté děti moc neovládají. Důležitým aspektem je respekt a efektivní komunikace. To jsou všechno dovednosti, kterým se děti musí učit postupně a jsou k nim zapotřebí určité mentální a komunikační dovednosti. (Svobodová a kol., 2010)

5.5 Potřeba seberealizace a sebeuskutečnění

Pokud vytvoříme podmínky, abychom mohli naplnit všechna předchozí patra, tak může dojít ke vzdělávání. Samozřejmě u každého dítěte je individuální, co k naplnění jednotlivých oblastí vyžaduje a v jaké míře musí být všechny potřeby naplněny. *„Vzdělávání v mateřské škole s sebou nese kromě vědomých a řízených vzdělávacích příležitostí a činností ještě další fenomény, které ovlivňují jeho kvalitu. Důležitým je například potřeba pozitivního vzoru.“* (Svobodová a kol., 2010 s. 76)

6 Přínosy a rizika vzdělávání dvouletých dětí

Každý jedince než učiní nějaké rozhodnutí, tak většinou zvažuje pozitiva a negativa svého budoucího jednání. Stejně tak i rodič, který chce, nebo musí, umístit dvouleté dítě do mateřské školy, zvažuje, jaké to může mít pozitiva a rizika pro jeho dítě.

Přínosy nástupu dvouletého dítěte do mateřské školy můžeme rozdělit do třech základních pohledů, neboť je to přínosné pro všechny zúčastněné strany. Jak pro dítě a jeho rodiče, tak pro mateřskou školu. Toto platí i u rizik. Výše přínosů a rizik přímo souvisí s vytvořením optimálního prostředí ve třídě pro dvouleté děti. Proto je vhodné pro tyto děti vybrat instituci, kde jsou na dvouleté děti připraveni. Veškeré níže uvedené přínosy jsou čerpány od autorek Splavcové a Kropáčkové (2016).

6.1 Přínosy vzdělávání

Nejprve se podíváme na přínosy pro dítě. Dítěti je v mateřské škole poskytován celkový rozvoj ve všech vzdělávacích oblastech. Výhodou je, že vzdělávání vede kvalifikovaný učitel, který má sestavený vzdělávací plán a podle něj postupuje. To zaručuje, že není žádná oblast opomenuta. Toto rodič dítěti v domácím prostředí nedokáže poskytnout. Dalším pozitivem je, že se dítě zapojí mezi vrstevníky. Každá živá bytost potřebuje kontakt se svými vrstevníky, i když každý vyhledává společnost jinak aktivně. Mateřská škola dětem umožňuje vytvářet nové sociální vztahy, posiluje již vzniklé sociální role dítěte a pomáhá jim se socializovat, tedy začlenit se do společnosti okolo sebe. Samozřejmě, že dvouleté děti hodně potřebují k těmto aktivitám pomoc mentora, což je v našem případě právě pedagog. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

Velkým přínosem pro dvouleté děti je variabilnost prostředí. Mateřská škola nabízí nejen velké množství rozmanitých hraček, ale také didaktických pomůcek či rozličných materiálů pro tvorbu. To je pro dvouleté děti velké pozitivum, neboť jejich věkové zvláštnosti jim předurčují potřebu zkoumat a doma nikdy nemají takové možnosti jako v mateřské škole. Dalšími faktory jsou kreativita a trpělivost pedagoga, které rodiči často chybí. Dále je pro dítě velkou výhodou, že ve svém zkoumání není tolik omezeno, jako v domácím prostředí.

V mateřské škole se buď počítá s tím, že se věci mohou zničit anebo jsou prostory uzpůsobené tak, aby se nežádoucím situacím předcházelo. Další výhodou, která sice může být pro dítě v začátcích lehce stresující, je podpora samostatnosti. Přeci jen, doma je rodič schopný dítěti pomoci téměř okamžitě a splnit jeho požadavek. V mateřské škole, kde je dětí na jednoho pedagoga mnohem víc, to již možné tak rychle není, a proto se dítě musí naučit dělat věci více samostatně. Správnou motivací a příkladem od starších, zkušenějších dětí, jedinec získává nové dovednosti mnohem rychleji, než v domácím prostředí. „*Pro děti je z hlediska jejich sociálního a emocionálního vývoje potřebné zažít pocit, že to umí sám.*“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 94) Posledním pozitivem je zpravidelnění režimu. Pravidelnost a stálost je jedna z nejzákladnějších potřeb. Navozuje u dítěte pocit bezpečí. V dnešní náročné a uspěchané době je velice složité doma zavést nějaký pravidelný režim a hlavně bývá často potíž v následném dodržování.

Dalším aktérem, pro kterého má nástup dvouletého dítěte do mateřské školy přínos, je rodič. Mateřská škola je instituce, kde se dá nejlépe kontrolovat kvalita péče o jeho dítě a jsou zde kvalifikovaní zaměstnanci. Rodič má tedy v mateřské škole největší jistotu, že bude o jeho dítě dobře postaráno. Další jistotou je stálost. Pokud dítě hlídá chůva, tak může například onemocnět. Velkým benefitem je i stálost prostředí, neboť si dítě bude po mateřské škole už rovnou zvykat na základní školu, kdežto kdyby bylo například v dětské skupině, tak pak musí do mateřské školy a poté až do školy základní.

Mateřské školy mají také kvalitní stravování, na které je přísně dohlíženo, kdežto v dětské skupině ani není povinnost stravování zajistit. Stejně tak tomu je i s pitným režimem. Posledním přínosem je kvalifikované poradenství. Rodič se na pedagoga může obrátit s různými potížemi, které souvisí s výchovou a rozvojem dítěte a učitel díky své kvalifikaci a zkušenostem je schopen dát rodiči kvalitní odpověď.

Abychom pomyslný trojúhelník uzavřeli, tak zařazení dvouletých dětí do mateřské školy má přínos i pro samotnou mateřskou školu. Samozřejmě to má pro mateřskou školu přínos finanční, ale primárně přijetí dvouletých dětí rozšiřuje spektrum poskytovaných služeb a tím i prestiž mateřské školy. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

6.2 Rizika vzdělávání dvouletých dětí

Se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy jsou spojena i různá rizika. Pokud rizika známe a budeme s nimi správně pracovat, tak můžeme jejich dopad snížit anebo úplně eliminovat. Základem je mít pro dvouleté děti připravené kvalitní prostředí, které odpovídá jejich potřebám, upravit vzdělávací program a dbát na jejich potřeby. Nejtěžším okamžikem je poznat, zda je dítě připravené nastoupit do mateřské školy. V tom hraje roli mnoho faktorů, které se nedají identifikovat po prvním setkání. Proto je riziko nezralosti nejsložitější. Hranice se nedá určit věkem ani dovednostmi. Důležité je, aby jak rodiče, tak učitel, byli připraveni na riziko, že dítě nástup nezvládne a bude potřeba ho ještě odložit. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

Dalším důležitým faktorem pro bezproblémový nástup do mateřské školy je adaptace. Adaptaci zajišťují dva základní protikladné procesy, kterými jsou asimilace a akomodace. Důležité je najít rovnováhu mezi skutečností v okolí dítěte a kognitivními schopnostmi dítěte. *„K asimilaci dochází v případě, že objekty a jejich vztahy se začleňují do schémat chování dítěte, do jeho stávajících zkušeností. Akomodace představuje opačný proces, kdy se dítě přizpůsobuje tlaku okolí.“* (Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s.51) Dítě, které je přijato do mateřské školy má od prvního dne nárok na celodenní péči, ovšem pro dítě je mnohem šetrnější, když si na nové prostředí zvyká postupně. Proto je vhodné zvážit možnosti adaptace. Mnoho mateřských škol nabízí postupnou adaptaci například o letních prázdninách nebo během roku formou dnu otevřených dveří či pravidelně otevřené mateřské školy pro veřejnost. Rodič by se měl o tuto možnost zajímat a naopak mateřská škola by ji měla rodiči nabídnout a snažit se mu vysvětlit, že pro dítě je postupná adaptace mnohem lepší. Vždy je to ovšem na domluvě s rodiči. Pokud o adaptaci rodiče nemají zájem, tak jim nemůže být nařízena. Nejedná-li se o soukromou instituci, tam se pravidla mohou lišit.

Každé dítě zvládá adaptaci na nové prostředí jinak. Pro dítě je to však tak jako tak náročná situace. Vstupuje mezi nové učitele a vrstevníky, zvyká si na místo na své věci, na režim a mnoho dalšího. Délka adaptace se odvíjí od míry fixace na rodičích, temperamentu jedince a zvycích. Jsou rodiny, kde je režim běžný a každá věc má své místo. Poté jsou děti, kterým nové prostředí nevadí a nebojí se komunikovat s novými lidmi, zvlášť když je jim vše vysvětleno. To je poslední faktor, jak je dítě z domova připraveno na změnu, která přichází. Některé děti tedy zvládnou adaptaci dobře a rychle, to je ideální pro rodiče

i pedagogy. Neboť je nutné říci, že i pro rodiče je nástup dítěte do mateřské školy velmi náročný. Druhou možností je, že dítě pláče, ale nechá se ukonejšit hrou nebo činností. Nejhorší možností je, když dítě nastoupí bez obtíží. A projev nevole se dostaví po pár týdnech. To je nejnáročnější model především pro rodiče. Ti si myslí, že to bude v pořádku a pak přijde zlom. Je důležité si uvědomit, že zlom nepřichází z důvodu pochybení pedagoga nebo rodiče, ale že dítěti trvalo, než mu „došla“ souvislost se změnou prostředí.

Dalšími riziky pro dvouleté děti je nepřiměřená délka pobytu k jejich věku, nadměrná zátěž, ke které může docházet především při zapojení mezi starší děti a nepřehlednost prostředí. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

Rodiče musí naopak počítat s častější nemocností dítěte, zvláště pokud již předtím nenavštěvovalo kolektiv vrstevníků. Imunita dětí v raném věku je méně rozvinutá, a proto jsou tyto děti náchylnější k nemocem. S nemocností bohužel přímo souvisí i výše zmiňovaná adaptace. Když je dítě déle nemocné, tak si zase odvykne na prostředí a začíná se od začátku. Zvláště u dětí, pro které byla adaptace náročná nebo jí ještě ani nestihly dosáhnout. Posledním rizikem je nutnost odpoutání rodiče od dítěte, což je pro mnoho matek psychicky náročné. Přeci jen s dítětem byly doma, věnovaly se pouze jemu a teď mají nastoupit do práce a dítě půl dne neuvidí. Proto je potřeba pomáhat i rodičům zvyknout si na novou situaci. (Splavcová, Kropáčková 2016)

7 Podmínky pro vzdělávání a specifika pro vzdělávání dvouletých dětí

„Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti podnětné prostředí k jeho rozvoji a aktivnímu učení.“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 72) V dnešní době není pro mladé rodiny jednoduché sladit pracovní a rodičovské povinnosti. Navíc vývojem společnosti se zvyšuje tlak na matky a jejich dřívější návrat do pracovního procesu. Mnoho rodičů tak volí návrat do práce po druhém roce dítěte. Bohužel na tyto změny není připraven vzdělávací systém. Jesle, tedy dřívější instituce, které měly pomáhat s výchovou a péčí o děti mladší tří let byly zrušeny a kapacita dětských skupin je nedostačující, pro počet dvouletých dětí, které by do nich potřebovaly nastoupit. Proto se musela zvolit varianta, že bude možné do mateřské školy přijímat děti od dvou let věku. Tak jako mateřské školy respektují rozdíly mezi dětmi tříletými a například pětiletými, tak stejnou měrou je potřeba respektovat rozdíly vývojové a individuální.

Dítě se jako osobnost nerodí, ale postupem času se jí stává. Jak řekl John Locke, tak člověk se rodí jako „*Tabula rasa*“ tedy že duše jedince je jako čistá nepopsaná tabule, kterou v průběhu života pomocí našich smyslových vjemů a jejich reflexe formujeme. Jak uvádí Syslová (2019), tak samotný proces formování osobnosti dítěte je podmíněn několika faktory. Jedná se především o faktory biologické a sociální, ale velkou roli hraje i vlastní činnost dítěte. Respektování osobnosti tedy nespočívá pouze ve znalosti jeho věkových zvláštností, ale hlavně v pochopení a respektování charakteristik, které vymezují jeho jedinečnost.

„Předškolní vzdělávání tedy nenahrazuje rodinnou výchovu, ale vhodně doplňuje a smysluplně obohacuje denní program dítěte. Při podpoře a rozšiřování institucionální péče o děti mladší tří let, je potřeba se zamýšlet nad možnými riziky a vyvarovat se například preferování zájmů dospělého nad zájmy dvouletého dítěte.“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 73)

V České republice funguje mnoho mateřských škol a všechny se musí řídit zákonem č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V paragrafech 33 až 35 jsou uvedeny cíle předškolního vzdělávání a především organizace předškolního vzdělávání. Počet dětí ve třídě stanovuje vyhláška číslo 14 /2005 Sb. o předškolním vzdělávání v platném znění. Ta říká, že ve třídě může být až 24

dětí a pokud jsou naplněny všechny podmínky, tak může zřizovatel udělit výjimku až pro 28 dětí. Tento maximální počet ovšem nelze akceptovat, pokud se budeme bavit o homogenní třídě dvouletých dětí. V té je totiž mnohem složitější zajistit individuální potřeby, zájmy a možnosti. Proto by měl být počet dětí v těchto třídách snížen. Pokud se jedná o nástup dítěte do smíšené třídy, tak tam platí dle zákona ponížení v celkovém počtu dětí. Ve třídě pouze dvouletých dětí by počet neměl překročit 24, tak jako je tomu v dětských skupinách, kde počet stanovuje zákon č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě.

Na zvýšenou poptávku o zařazování dvouletých dětí do mateřské školy reagovalo MŠMT v roce 2010 vytvořením analýzy podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let (dále jen Analýza 2010). Tato analýza uvádí, že snížení věkové hranice pro zařazení dětí do mateřské školy na dva roky se neobejde bez úpravy podmínek vzdělávání a podmínek prostředí. Jako první navrhuje, že je zapotřebí snížit počet dětí a zvýšit počet pečujících osob. Jako optimální řešení navrhuje snížit počet dětí na 15 a souběžné působení dvou pedagogů a jedné nepedagogické výpomoci. Ze zkušenosti z výzkumu a také mého okolí ale vím, že tomu tak je málokde a není to moc ani reálné pokud bude financování nastaveno tak, jak je tomu doposud. Analýza dále také uvádí, že je zapotřebí, pokud dojde ke snížení věkové hranice přijímání dětí, doplnit do RVP PV podmínky vzdělávání pro děti mladší tří let. RVP PV z roku 2021, tedy nejaktuálnější verze, toto doplnění již obsahuje a my si ho přiblížíme v následujících stránkách. Dále bylo také zapotřebí vydat metodické pokyny pro práce s dvouletými dětmi. Tato metodika vyšla v roce 2017.

7.1 Podmínky pro předškolní vzdělávání dle RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v kapitole 7 popisuje základní podmínky pro předškolní vzdělávání. Dělí je na věcné neboli materiální podmínky, životosprávu dítěte, psychosociální podmínky, organizační zajištění chodu mateřské školy, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. V této kapitole si přiblížíme pouze první čtyři podmínky, a doplníme si je o návrhy od Splavcové a Kropáčkové (2016). Další dvě podmínky si rozebereme v následující kapitole.

Věcné podmínky

Mateřská škola musí mít dostatečně velké prostory, které jsou vybaveny vhodným nábytkem certifikovaným pro děti, umývárny, toalety a lůžka musí být přizpůsobeny počtu dětí. Vše musí být zdravotně nezávadné a bezpečné. Z toho tedy vyplývá, že veškeré hračky a vybavení musí být atestovány pro mateřské školy a hračky musí mít označení „vhodné pro dvouleté děti“. Také by věci měly být esteticky vzhledné. Veškeré hračky a pomůcky by měly být přiměřené věku a počtu dětí. Je také potřeba přizpůsobit jejich ukládání, aby bylo pro děti přehledné a dostupné. Splavcová a Kropáčková (2016) doporučují vybavit třídu dvouletých dětí dostatečným počtem dětských kočárků, velkých autíček, na zahradě například větším počtem malých odrážedel či hraček na písek. Pro dvouleté děti nejsou vhodné hračky s drobnými díly. Chybět by neměly ani stavebnice nebo různé dráhy. Vágnerová (2000) říká, že dvouleté dítě je schopné rozlišovat polohu nahoře a dole, odhadovat velikost a řešit jednoduché logické úkoly. Proto by neměly chybět ani vkládačky či puzzle složené z pár dílků. Posledním doporučením Splavcové a Kropáčkové (2016) je, že dvouleté děti rády „krámují“, takže efektivním způsobem, jak tomu zamezit je, nechat dětem určitý počet hraček volně přístupných a zbytek uložit do uzavíratelných skříněk. Volně přístupné hračky by měly samozřejmě obměňovat, čímž se udrží i atraktivita hraček a pocit něčeho nového. Toto je obtížnější u heterogenních tříd, kde to nelze aplikovat. Tam je doporučení věci dávat na výše umístěné police a starším dětem vysvětlit, že si o ně mohou kdykoliv požádat.

Životospráva dítěte

Životospráva dětí v mateřské škole je vyhovující tehdy, pokud je dětem poskytována plnohodnotná a vyvážená strava, která je kvalitně připravována. Dále je také potřeba zajistit dětem dostatek prostoru k volnému pohybu, a to nejen na zahradě, ale i ve vnitřních prostorách školy. To souvisí i s tím, že by děti měly být každý den dostatečně dlouho venku. Samozřejmě je nutné pobyt venku přizpůsobit věku a hlavně počasí. Učitelé by měli jít dětem příkladem a chovat se dle zásad zdravého životního stylu. Splavcová a Kropáčková uvádějí, že životospráva úzce souvisí s jejich psychomotorickým vývojem a naplňováním aktuálních potřeb. Dvouleté děti potřebují více odpočinku, čemuž je potřeba přizpůsobit délku a náročnost aktivit. Je důležité pravidelné denní uspořádání, které je natolik flexibilní,

aby neomezovalo děti ani dospělé. Dále dvouletému dítěti nestačí mít pouze dostupné tekutiny, ale je potřeba ho nabádat k jejich pravidelnému doplňování. Například po pohybové hře pošleme všechny děti napít. To samé platí i u WC a dodržování hygieny. V prvních měsících autorky doporučují na dodržování pitného režimu a hygieny upozorňovat v pravidelných intervalech, neboť to pomáhá posilovat návyky. Pro pobyt venku je pro dvouleté děti vhodnější využívat prostory zahrady, kde mají dostatek prostoru a zároveň se stále pohybují v bezpečném prostředí. Toto doporučení je platné, i pokud máme heterogenní skupinu, neboť mladší děti potřebují pomalejší chůzi a kratší vzdálenost. Starší to mají přesně naopak. Zahrada je benefitem také v případě, že se stane „nehoda“ a dítě nestihne včas upozornit na nutnost vykonání potřeby.

Psychosociální podmínky

Psychosociální podmínky jsou dodrženy, pokud se dítě cítí v prostředí mateřské školy dobře, bezpečně a dochází k uspokojení jeho potřeb. Další podmínkou pro uspokojení dítěte je umožnit mu takový typ adaptace, která mu bude nejlépe vyhovovat. Učitelé musí reagovat na potřeby dítěte, napomáhat mu v jejich uspokojování a nezatěžovat děti stresem a náročnými úkoly. Pokud by dítěti byly dávány úkoly nad jeho možnosti, tak bude demotivováno a stresováno a nebude chtít do mateřské školy docházet. Opět je zde potřeba dodržovat individualitu jedince. Musíme myslet na to, že i pro stejně staré děti je stejný úkol jinak obtížný. Dítě raného věku potřebuje především bezpečné a jisté prostředí, respektování jeho aktuálních potřeb a vlídnou a trpělivou komunikaci. Instituce, která vzdělává dvouleté děti, by se proto měla co nejvíce podobat rodinnému prostředí. Těmto dětem také nesvědčí spojování tříd a střídání pedagogů. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

Organizace

Pro kvalitní zajištění organizačního chodu je základem pružný denní řád, který umožňuje flexibilní reakci na aktuální potřeby dětí. Důležitý je též vyvážený poměr spontánních a řízených činností. Veškeré činnosti by měly být organizovány tak, aby děti podněcovaly k vlastní aktivitě a experimentování. V mateřské škole musí být vytvářeny podmínky pro frontální, skupinovou i individuální výuku, ale vždy je dbáno na osobní prostor dítěte. Optimálně by mělo plánování činností vycházet z potřeb a zájmů třídy a zároveň jim

vyhovovat možnostem dětí a jejich individuálním potřebám. Splavcová s Kropáčkovou (2016) uvádí, že při přípravě činnosti by měl pedagog vědět, že dvouleté dítě si neumí vyhledat hru samo a je potřeba ho k ní stále podněcovat. Zejména výtvarné a pracovní činnosti je potřeba s dvouletými dětmi provádět individuálně, ne skupinově, proto je potřeba si na ně vymezit více prostoru než ve třídě starších dětí. Dále je potřeba myslet na to, že mladší děti udrží pozornost jen krátce a na provedení dané činnosti potřebují více času.

7.2 Specifika vzdělávání dětí od dvou do tří let

Do RVP PV byla přidána kapitola věnující se specifickým vzdělávání dětí od dvou do tří let. Ta uvádí, že lze vzdělávat děti do dvou let a můžeme pro ně využít stejné rámcové cíle a záměry vzdělávání, ale musíme u toho myslet na specifika, která souvisí s dosaženou úrovní ve všech oblastech vývoje dítěte. Dvouleté dítě poznává všemi smysly, ale neorientuje se v čase a prostorová orientace je pouze částečná. Dítě žije okamžikem, který ho právě naplňuje. Musíme také myslet na to, že pro dvouleté dítě je zařazení do mateřské školy nejčastěji první sociální zkušeností mimo širší rodinu. Učitel tedy zastává v očích dítěte velmi významnou roli, neboť se pro dítě stává místo rodiče jistotou a oporou.

„Dvouleté děti se nejvíce učí nápodobou, situačním učením, vlastním prožitkem a především hrou.“ (RVP PV, 2021, s. 38) Mají rády krátké, jednoduché a opakující se činnosti, protože jim to naplňuje potřebu bezpečí známého prostředí a úkonů. Pro úspěšnou pedagogickou práci s dvouletými dětmi je důležité střídání nabídky činností, trénování návyků a praktických dovedností a v neposlední řadě ponechání dostatečného prostoru na volnou hru a pohybové aktivity. „Předškolní období je zásadní pro utváření celoživotních návyků, respektování pravidel a norem. Ve věku dvou let je dítě zpravidla připraveno tyto aspekty rozeznávat a přijímat.“ (RVP PV, 2021, s. 38)

MŠMT ČR také v roce 2017 vydalo informační materiál ke vzdělávání dětí od dvou do tří let, který měl pomoci mateřským školám a jejich učitelkám ve správných úpravách prostředí a podmínek vzdělávání. Kromě obecných specifik, které jsou v této práci uvedeny v předchozích kapitolách, také doporučuje změny pro všechny podmínky pro vzdělávání. V oblasti materiálního vybavení není potřeba, aby mateřské školy vyřazovaly stávající hračky, stačí je pouze vhodně doplnit o větší počet nebo vhodnější hračky. Například je dobré pořídit

i první lepoporela s tvrdými stránkami, bazének s balónky, pěnové kostky aj. Sortiment může být obnovován a rozšiřován postupně. U stávajících hraček by se měla posoudit jejich vhodnost

a bezpečnost s ohledem na to, že dvouleté děti hračky rády zkoumají a vkládají do úst. Zkušený pedagog dokáže posoudit, zda jsou hračky pro dvouleté děti vhodné. Dále se může pro pořizování řídit doporučeným věkem udaným na výrobku. Dvouletým dětem musí být také umožněn stálý odpočinek v klidném prostředí.

V oblasti hygieny je doporučeno přidat do vybavení i nočníky, u kterých je ovšem nutné zabezpečit jejich ukládání a dezinfekci. Povinností je pořídit přebalovací pult a vyčlenit prostory na osobní hygienické věci dětí, jako jsou pleny nebo přebalovací podložky. Přebalovací pult musí být umístěn tak, aby zajišťoval intimitu dítěte. Na pleny je nutné vyčlenit vlastní uzavíratelný odpadkový koš.

V oblasti životosprávy je nutné zvážit úpravu denního režimu v závislosti na potřebách dětí. Stravování se nijak nemění, akorát je možné upravit podmínky pro servírování. Je vhodné využívat hlubší talíře, uzavíratelné lahve nebo netekoucí hrnečky, aby se zamezilo neustálému rozlévání nápojů z běžného hrnečku. Navíc některé dvouleté děti ani z klasického hrnečku ještě pořádně pít neumí.

8 Učitel v mateřské škole

Učitel mateřské školy spadá do kategorie pedagogických pracovníků, což vymezuje zákon č. 563/2004 Sb, o pedagogických pracovnících. Ten v paragrafu 2 říká, že: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“* (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, §2)

Učitelem mateřské školy je tedy člověk, který vykonává přímou a nepřímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých, církevních nebo speciálních mateřských školách. Dále může přímou pedagogickou činnost vykonávat v soukromých zařízeních, například dětských skupinách, kde pro něj neplatí povinná kvalifikace uvedená v zákoně č.563/2004 SB. o pedagogických pracovnících

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka dle zákona č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících jsou plná způsobilost k právním úkonům, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázání znalosti českého jazyka a hlavně odborná kvalifikace pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Pro ředitele mateřské školy platí všechny podmínky plus musí mít praxi alespoň tři roky jako učitel.

Učitel může dle §6 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících získat odbornou kvalifikaci hned několika způsoby. Jsou to:

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,*
- b) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy 1) v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání¹⁾ v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, (Zákon 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících, §6)

Z tohoto výňatku je patrné, že pedagogický pracovník v mateřské škole musí mít zpravidla střední, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělávání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky, volnočasové pedagogiky a dalších oborů v příslušné oblasti.

Dříve v mateřských školách pracovali pouze učitelé a asistenti pedagoga, kteří tvořili jakousi výjimku. Novela vyhlášky č. 14/2005 sb. o předškolním vzdělávání udává, že od roku 2020, jako reakce na přijímání dětí od dvou let, rozšiřuje zaměstnance mateřských škol o nepedagogické pracovníky. K pedagogickým pracovníkům, což mohou být učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé a pedagogové volného času se tedy přidávají ti nepedagogičtí, kam patří chůvy a zdravotnický personál (všeobecné sestry, zdravotnický asistent, porodní asistent a zdravotnický záchranář). Tyto nové kategorie korespondují s kategoriemi, které uvádí dokument *Key Data on Early Childhood Education in Europe* vydaný AECEA v roce 2014. Ten dělí účastníky vzdělávacího procesu do tří kategorií. První je pedagogický personál, kam spadají učitelé, pedagogové nebo vychovatelé, kteří disponují zpravidla vysokoškolským vzděláním. Další skupinou je pečovatelský personál. To jsou dětské či jeslové sestry a pečovatelky, které absolvovaly vyšší odborné vzdělání a většinou působí v zařízeních,

jež vzdělávají děti mladší tří let. Poslední skupinou je pomocný personál, což jsou zpravidla asistenti, kteří mají za úkol být podporou a pomocnou rukou pedagoga.

8.1 Personální a pedagogické zajištění předškolního vzdělávání dle RVP PV

Aby mohly být naplněny personální a pedagogické podmínky, tak je potřeba, aby všichni pedagogičtí pracovníci v mateřské škole měli odbornou kvalifikaci a průběžně si ji doplňovali. Tato povinnost je ukotvena i v zákoně o pedagogických pracovnících. Pracovní tým neboli pedagogický sbor musí fungovat na základě společně vytvořených a jasně vymezených pravidel. Učitelé musí aktivně přistupovat k sebevzdělávání, v tom je podporuje i ředitel, a vytváří zaměstnancům podmínky pro jejich profesní růst. Služby učitelům musí být vždy sestaveny tak, aby bylo možné zajistit optimální pedagogickou péči o děti. Samozřejmostí je profesionální přístup a jednání všech zaměstnanců, včetně těch pedagogických. Pro zabezpečení kvalitního vzdělávání je také zapotřebí zajistit překrývání pedagogů, které je vždy potřeba promýšlet podle potřeb třídy a ze zákona musí být překryv alespoň dvě a půl hodiny denně. (RVP PV, 2021).

Možnosti překryvu se odvíjí také od délky přímé pedagogické činnosti, kterou musí učitelé v mateřské škole vykonávat. Pro mateřské školy stanovuje školský zákon nastavení pedagogické práce učitelů mateřských škol hodnotami PH_{max}, které jsou upravené ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Tato vyhláška v paragrafu 1d uvádí:

(1) Maximální počet hodin přímé pedagogické činnosti financovaný ze státního rozpočtu v mateřské škole zřizované krajem, obcí nebo svazky obcí (PH_{max}) představuje pro účely této vyhlášky maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti v mateřské škole k zajištění vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání financovaný ze státního rozpočtu.

(2) Není-li dále stanoveno jinak, PH_{max} se za mateřskou školu stanoví jako součet PH_{max} za každé pracoviště, které s jiným pracovištěm prostorově nesouvisí, není s ním spojeno stavebně nebo technicky, ani není umístěno na tomtéž nebo sousedním pozemku a při jiném organizačním uspořádání by mohlo být zapsáno ve školském rejstříku jako samostatná

mateřská škola (dále jen „pracoviště“). Jsou-li na pracovišti třídy s různým druhem provozu, stanoví se PHmax za toto pracoviště součtem PHmax stanoveným pro příslušný počet tříd daného druhu provozu. PHmax se za mateřskou školu při zdravotnickém zařízení stanoví jako součet PHmax za každou třídu této školy.

(3) *Je-li průměrný počet dětí ve třídě mateřské školy, které byla povolena výjimka z nejnižšího počtu podle školského zákona, nižší než nejnižší počet stanovený podle § 2, snižuje se PHmax stanovený podle odstavce 2 věty první připadající průměrně na každou tuto třídu poměrně podle počtu dětí, o který je skutečný počet nižší. (Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, §1d)*

PHmax tedy udává týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti pro mateřskou školu. Tyto hodiny se dále dělí mezi pedagogické pracovníky a je potřeba stanovit jejich pracovní doby tak, aby byla pokryta potřeba mateřské školy a zákonem daný překryv.

Učitelé pro předškolní vzdělávání by tedy měli disponovat nejen těmi nejvyššími možnými kvalifikačními znalostmi a měly by mít dobře stanovenou pracovní dobu, ale také musí mít kvalitní lidské předpoklady. Přeci jen se jedná o osobu, která velmi ovlivní formování jedince raného věku a to, jak se v předškolním období zformuje, ho bude ovlivňovat v dalším vzdělávání. Velkým pozitivem je, že pedagogické fakulty v České republice se snaží zařazovat problematiku raného vzdělávání do svých osnov. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy dokonce nabízí v rámci magisterského studia jako specializaci studium raného dětství. Kropáčková (2015) ve své knize vymezila tři základní priority pro učitele, kteří vzdělávají dvouleté děti. První prioritou je úzká spolupráce s rodinou a následná snaha provázat rodinný režim s tím institucionálním. Další prioritou je individuální podpora aktivity dítěte, jeho zvědavosti a potřeby objevovat, ale zároveň je nutné dítě nepřetěžovat, jinak může dojít k fyzickému a psychickému narušení vývoje. Třetí priorita je spojena s potřebou dítěte se osamostatnit. Měly by být stanoveny pevné základy pro sebeobslužné a sociální osamostatnění, které má za následek rozvoj osobnosti dítěte. Pro správné vykonávání pedagogické činnosti je nutné souběžné působení dvou pedagogů.

Ředitelka mateřské školy by měla být pro všechny pevný bodem, který všem zaměstnancům zaručí vedení správným směrem. Musí dbát na správné klima a naplnění potřeb jejich zaměstnanců. Čím spokojenější a aktivnější budou všichni zaměstnanci a čím

lépe se budou doplňovat a tvořit jeden tým, tak tím vyšší bude kvalita vzdělávání dané mateřské školy. Ředitelka má tedy velmi důležitou sociální roli. Musí dobře vědět, kam chce školu směřovat a jaké činnosti bude nabízet. Měla by mít také předpoklady dobrého leadera, který umí své pracovníky vést, ale také vyslechnout jejich nápady a připomínky a diskutovat s nimi o zlepšení. V neposlední řadě musí ředitelka mateřské školy také dobře komunikovat se zřizovatelem a ostatními partnery a možnými sponzory. *„Ředitelka je kapitán a kormidelník, který vyvádí loď z malých i větších bouří do klidných vod. K tomu potřebuje znát každého člena posádky. Vědět kde má silné stránky, kde potřebuje podporu a tu mu zajistit.“* (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 90 – 91)

Všichni zaměstnanci mateřské školy podílející se na výchově a vzdělávání dvouletých dětí, by měli dobře znát vývojovou psychologii a vývojová specifika dítěte raného věku. Dále musí mít dobrou znalost předškolní pedagogiky a dalších souvisejících oborů. Musí správně volit metody a formy výuky a přizpůsobit veškeré denní činnosti potřebám dětí. Toto je mnohem jednodušší v homogenní třídě. Proto je doporučováno tvořit co nejvíce homogenní třídy, nebo alespoň smíšenou třídu mladších dětí. Tedy dětí ve věku dvou až čtyřech let. Zařazení dvouletých dětí není náročné pouze pro děti, ale i pro učitele je práce s těmito dětmi fyzicky i psychicky náročnější, proto je na to potřeba myslet. Nejdůležitější je udržet pohodu a klid ve třídě, což vyžaduje velkou trpělivost, zejména v období adaptace, které je vždy nejnáročnější. (Splavcová, Kropáčková 2016)

8.2 Povinnosti učitele dle RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve svém 14. bodě vymezuje povinnosti učitele. Ten odpovídá za to, že všechny činnosti realizované v rámci výchovně-vzdělávacího procesu jsou v souladu s RVP PV a program je plánovaný a cílený. Musí být prováděna i jeho průběžná evaluace, abychom věděli, jak jsou naplněny stanovené cíle vzdělávání. Pevně stanoveny jsou i činnosti, které učitel v mateřské škole vykonává.

Dle RVP PV (2021) učitel realizuje tyto činnosti:

- analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;

- realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů);
- samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí;
- využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí;
- projektuje (plánuje) a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;
- provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání;
- provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání; odborně vede další zaměstnance mateřské školy, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními;
- provádí poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy;
- analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebevzdělávacími činnostmi;
- eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reaguje.

Učitel vede vzdělávání tak, aby se všichni cítili komfortně a děti se rozvíjely v souladu s jejich schopnostmi a možnostmi. Děti musí mít dostatek podnětů k učení, které jim následně přináší radost. Důležité je posilovat sebedůvěru a sebevědomí dítěte. Ve vztahu k rodičům se učitel snaží vytvářet pozitivní vzájemné vazby a tvořit tak partnerské prostředí. Také je žádoucí rodičům umožnit interakci s dítětem v prostorách mateřské školy. To může být velkým přínosem především v období adaptace dítěte. Pedagog je také povinen průběžně informovat rodiče o průběhu vzdělávání a rozvoji dítěte.

8.3 Role a kompetence učitele v mateřské škole

Jak víme z historie, tak do českého vzdělávání byla k funkci výchovné přidružena také funkce vzdělávací. „*Role učitele mateřské školy je rolí sociální a zpravidla odráží očekávání širokého spektra sociálních skupin, ale může jít také o koncepci role, jak si ji vytváří učitel sám (vlastní sebepojetí učitele).*“ (Syslová, 2019, s. 85)

Syslová (2019) uvádí toto dělení rolí pedagoga:

- a) Role socializační a kultivační, kdy učitel zosobňuje hodnotový model společnosti, utváří vzorce etického chování a mezilidských vztahů.
- b) Role angažované osobnosti, což znamená, že učitel má společenský závazek. Je předpoklad, že se bude zapojovat do kulturního života, diskusí a přednáškové činnosti a také bude mít vhodné vystupování ve společnosti.
- c) Role diagnostická a evaluační pedagoga předurčuje k zjišťování potřeb a zájmů žáků a jejich následné naplňování.
- d) Role projektanta staví učitele do pozice tvůrce a plánovače diferenciovaného vzdělávání, které bude vyhovovat potřebám dětí a následně rozvíjet jejich potenciál.
- e) Role facilitátora, díky které se učitel stává pomyslným průvodcem dětí ve všech oblastech předškolního vzdělávání.
- f) Role konzultanta, kam spadají veškeré poradenské, metodické, konzultační a organizační činnosti.
- g) Nejméně oblíbená je role administrátora, který udává učiteli povinnost pro vedení povinné dokumentace.

„*Současné pojetí učitele přímo souvisí s funkcemi školy a profesního modelu učitelství, kde je zdůrazňována subjekt – objektová role učitele v interakci s žáky.*“ (Šmelová 2018, s. 47) Rolemi a kompetencemi učitele mateřské školy se zabývá mnoho autorů (Říčan, 2014; Splavcová, Kropáčková, 2016; Čačka, 2000; Grůzová, Syslová, 2015). Každý jedinec má určité role ve společnosti a je nutné, aby se naučil různé kompetence potřebné pro správný výkon dané společenské role. Utváření a rozvoj kompetencí je dynamický a celoživotní proces, reagující na aktuální postavení a potřeby jedince. „*Kompetence učitele mateřské školy tvoří soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon profese.*“ Mezi tyto kompetence patří především pedagogické a didaktické, sociální a diagnostické

a informační kompetence. Dále sem také patří psychosociální a komunikační, manažerské a profesně kultivující kompetence. (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 50)

9 Organizace vzdělávání v mateřské škole

„Pod pojmem organizační forma chápeme zpravidla organizování vzdělávacího procesu v prostoru a čase.“ (Šmelová, Prášilová, 2018, s. 115) I organizační formy vzdělávání se historicky proměňovaly se změnami společnosti. Vzdělávání od počátků lidstva po středověk by se dalo charakterizovat jako individuální. Zkušenosti se předávaly z generace na generaci. Změnou společnosti začala stoupat potřeba vzdělávat širší populaci a tak se začaly pokládat první základy hromadné výuky. Ta prošla mnoha změnami, ale vždy bylo podstatou vytvořit skupiny s podobným věkem, zájmy a mentální úrovní. Byla tedy snaha o spíše homogenní kolektivy. Forma hromadného neboli frontálního vyučování nám zůstala dodnes, i když moderní pojetí pedagogiky se snaží čím dál více prosazovat individuální a skupinové formy vzdělávání. Nejlepším modelem je vyvážená kombinace všech tří možností. (Šmelová, Prášilová, 2018)

Organizační formy v mateřské škole mají svá specifika a zásadně se liší od následného základního vzdělávání. V mateřské škole není striktní dělení na vyučovací celky. Mezi základní formy vyučování patří frontální vzdělávání, skupinové a kooperativní vyučování, individuální vyučování a projektové neboli otevřené vyučování. Učitelka by měla zajistit komplexní vzdělávání, které zajistí stálé cílevědomé působení na dítě a rozvíjí jeho potenciál. V mateřské škole je charakteristická celodenní interakce mezi učitelkou a dětmi. Dítě je tedy vzděláváno průběžně v, pro něj, přirozených situacích. (Svobodová a kol., 2010) Posledními specifickými formami výuky je exkurze, vycházka či výlet a projektové vyučování.

9.1 Frontální vzdělávání

Při tomto typu vzdělávání učitel pracuje s celou třídou. Je tedy potřeba, aby se všechny děti dokázaly přizpůsobit určitému tempu a způsobu provádění dané činnosti, což je složitější v heterogenních třídách. Proto je ve smíšených třídách využívána jen v omezeném množství. V tomto typu vzdělávání má učitel dominantní postavení, a pro dítě má význam zejména pro rozvoj pocitu sounáležitosti. Tento typ vzdělávání je pro mateřské školy vhodný například při ranním nebo komunitním kruhu nebo při zpěvu. Hromadná výuka tedy do mateřské školy

jednoznačně patří, ale měla by být zařazována s rozvahou. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

9.2 Skupinové zdělávání

Tato forma již více umožňuje individuální přístup. Podstatou je rozdělení dětí do menších skupin, kterým se můžeme věnovat zvlášť. Předpokladem pro tento typ vzdělávání je dobré personální zajištění třídy. Pokud je na aktivitu pedagog sám, tak je jasné, že nemůže kvalitně aplikovat skupinovou výuku. Pro tento typ výuky je charakteristická dělba práce a vzájemná spolupráce, ale lze ji uplatňovat i u menších dětí, kde má pedagog pouze jednu menší skupinu a druhé se věnuje kolega. Pedagog dělá skupině mentora a pomáhá jim v naučení se vzájemné spolupráci. Při smíšené třídě můžeme tuto roli přenechat šikovným starším dětem.

Skupiny mohou vznikat buď na základě samostatného výběru dětí anebo mohou být vytvořeny pedagogem. Vždy je lepší nechat děti samostatně zvolit skupiny, protože tím tak přispíváme k jejich individualizaci. Navíc pro někoho může být možnost volby partnera pro splnění úkolu základem pro uspokojení jeho potřeb. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Již dvě děti tvoří skupinu, ale optimální uspořádání je tři až pět dětí v závislosti na jejich věku, mentální úrovni a složitosti zadaného úkolu. Vždy je lepší tvořit menší skupiny, protože se tak musí aktivně účastnit všichni členové a můžeme i lépe uplatňovat princip individuálního přístupu. (Šmelová, Prášilová a kol., 2018)

Specifickou formou je tzv. kooperativní vzdělávání. To lze využívat u dětí, které ovládají princip skupinového vzdělávání a spolupráce. „*Kooperativní vzdělávání spočívá na základech spolupráce dětí při dosahování společného cíle a bývá organicky propojeno se skupinovým vzděláváním. Výsledky jednotlivých dětí jsou prospěšné nejenom dítěti, ale i celé skupině.*“ (Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 120)

9.3 Individuální vzdělávání

Jedná se o nejlepší, ale také nejhůře realizovatelnou formu vzdělávání. Nevýhodou je také délka trvání, než se s informací seznámí celá třída. Jedná se o formu učení jeden na jednoho. Učitel tedy pracuje pouze s jedním dítětem. To se často doporučuje využívat u dvouletých dětí při výtvarných činnostech. Dále je nutné individuální práci využívat v souvislosti s adaptací dítěte. V praxi učitelé individuální vzdělávání používají nejčastěji při snaze zlepšit slabé stránky dítěte. Učitel individuálně s dítětem trénuje činnost nebo aktivitu, která se dítěti nedaří. Bohužel se tento model moc nevyužívá k posílení silných stránek dítěte, což je škoda. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015) Jako příklad můžeme použít právě výtvarnou aktivitu, kde se často setkáváme s modelem, že nejdříve jdou tvořit „šikovnější“ děti a ty jsou u stolečku ve větší skupince, například po třech. Poté si učitel bere ty méně šikovné, a s těmi už pracuje individuálně.

„Princip individualizace spočívá v uzpůsobení práce, aktivit a úkolů možnostem a zájmům dítěte.“ (Šmelová, Prášilová a kol., 2018, s. 122) Učitel se tedy při plánování aktivity musí zamyslet nejen nad celou skupinou dětí, ale také nad jednotlivci. Tato forma výuky má mnoho výhod, ale vzhledem k personálnímu obsazení mateřských škol o ní nemůžeme uvažovat jako o dominantní formě.

9.4 Dělení forem vzdělávání z hlediska míry řízenosti

Svobodová a kol. (2010) uvádějí ještě další možnosti dělení forem vzdělávání. První možností je dělení dle míry řízenosti na řízené formy a otevřené, neboli volné formy. Řízené formy se v mateřské škole využívají, ale autorky doporučují užívat je uvážlivě. Nejefektivnější je, když se činnosti co nejvíce přibližují spontánnímu učení a zapojení do řízené činnosti je dobrovolné. Naopak by v mateřské škole měla převládat otevřená hra. Ta by se měla právě využívat primárně u vzdělávání dětí raného věku. Úlohou učitele je vytvořit vzdělávací prostředí, nastítnit situaci, připravit pomůcky, ale už záleží na dětech, jak aktivitu uchopí. Učitelka slouží hlavně jako pozorovatel.

Krejčová, Kagnerová a Syslová (2015) zase uvádějí dělení na řízenou činnost a samostatnou činnost, která může mít dvě formy, a to spontánní nebo nepřímo řízenou činnost.

9.4.1 Řízená činnost

„Za řízené činnosti považujeme ty činnosti, které si pedagog záměrně a cílevědomě připravil, nebo je improvizovaně zorganizoval s vědomím jasného vzdělávacího cíle.“ (Svobodová a kol, 2010, s. 88) Může probíhat hromadnou formou s celou třídou, nebo v menších skupinách, ale může probíhat i individuálně. Nejčastěji jsou řízené činnosti zařazovány do výuky mezi dopolední svačinu a pobyt venku. Toto zařazení není úplně šťastné, protože tato doba je většinou jediná, kdy si mohou všechny děti užít spontánní hru, což je pro ně nejpřirozenější, ale chápeme důvody pedagogů pro zařazení v tuto dobu. Pokud chceme s dětmi dělat nějakou řízenou aktivitu, tak je pro nás nežádoucí, abychom u ní byly rušeny příchodem nových dětí. Navíc, když dítě přijde, tak se nepůjde přidat do kroužku, ale má přirozený zájem nejprve o tu volnou hru. U starších dětí se to dá vyřešit stanovením času, do kdy se mají děti dostavit. Zpravidla to bývá do osmi hodin, aby si nejprve stihly užít tu volnou hru a následně se mohli všichni nerušeně věnovat řízené činnosti. U vzdělávání dětí raného věku je ale doporučeno, že by se nemělo trvat na příchodu do dané doby, aby děti, které jsou zvyklé vstávat později, nemusely být zbytečně probouzeny. Toto doporučení udávají i Splavcová a Kropáčková (2016). Praxe také ukazuje, že pedagogové s řízenou činností nemají potíže, ale často za ni považují pouze hromadnou výuku.

Řízená činnost má mnohé přínosy pro dítě. Ty se však mohou projevit pouze tehdy, když činnosti vychází ze zájmu a zkušeností dětí, navazují na sebe a doplňují se, s cílem naplňovat klíčové kompetence dítěte. Dítěti je v rámci této činnosti zprostředkováno poznání světa a vytvářen prostor pro získávání nových dovedností, vědomostí, názorů a návyků. To vše probíhá v demokratickém, prosociálním a humánním duchu. (Svobodová a kol., 2010) Řízená činnost má ale i svá rizika. Největším je nahodilost a nepromyšlenost aktivit, které netvoří smysluplný celek. Další častou chybou je nucení dětí do aktivit, které je nebaví a nevychází z jejich zájmů. Rizikové je také hodnocení a porovnávání dětí a absence ocenění snahy. Řízená činnost také snadno svádí k podněcování soutěživosti, ke které se musí přistupovat opatrně.

9.4.2 Spontánní činnost neboli dětská hra

Jedná se o druh samostatné činnosti, tedy aktivity, kterou dítě vykonává samo, bez vedení učitele. Jak je známo, tak hra je nejpřirozenější činností dítěte. Tvoří základní cestu k rozvoji dítěte. „*Spontánní činnost dítě realizuje z vlastní potřeby, na základě vnitřních motivů a zájmů.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 96) Poté záleží na dítěti, zda ji realizuje individuálně nebo kooperuje s ostatními. Kooperaci vyhledávají spíše starší děti, dítě raného věku s ní ještě neumí pracovat. Hra je nástrojem, díky němuž dítě ukazuje svoji individualitu. Proto je důležité děti při volné hře pozorovat, neboť nám to o nich může přinést mnoho důležitých poznatků. Didaktika předškolního vzdělávání uvádí spontánní hru jako základní strategii vedoucí k naplnění požadavků individuálního vzdělávání v mateřské škole. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Při volné hře si dítě samo volí spoluhráče, hračky, materiály, které by mu pro jeho správný rozvoj měly být volně přístupné. Samozřejmě u dětí raného věku musíme myslet na jejich oblibu v „krámování“. Ve volné hře může dítě působit jako pozorovatel nebo jako hráč. Do volné hry bychom dětem neměli mluvit a vnučovat jim pravidla, ale je potřeba dohlížet na bezpečí. Spontánní hra nesmí poškozovat ostatní děti ani hračky či prostředí třídy. Proto je potřeba, aby byla ve třídách zavedena pravidla chování, která se snaží toto riziko eliminovat. Pokud je potřeba do dětské hry vstoupit, tak bychom se měli snažit nejprve vstupovat v roli spoluhráče. (Svobodová a kol., 2010)

I spontánní hra má své přínosy a rizika. Největším přínosem je navazování sociálního kontaktu s vrstevníky. Díky spontánní hře se dítě nevědomky učí novým dovednostem, vědomostem a návykům. Vytváří si díky ní postoje a získává nové zkušenosti. Častým rizikem u smíšených tříd je, že dítě nemá ke hře vhodné kamarády. Negativem může být také přehnaně aktivní pedagog, který chce dětem celý den organizovat s vidinou, že jim to prospěje, ale opak je pravdou. Dalšími riziky jsou omezený prostor či pomůcky pro hru a přerušování volné hry.

9.4.3 Nepřímo řízená samostatná činnost

Toto je druhý typ spontánní činnosti dítěte, který také vykonává samo bez vedení pedagogem, ale liší se od volné činnosti tím, že k realizaci dostává pokyn od učitele. Spočívá v tom, že pedagog činnost předem promyslí, prováže ji s tématem, zajistí, aby nabídka odrážela

různé učební styly a aby byl ve třídě dětem zajištěn materiál a pomůcky k realizaci činnosti. Pomocí jednoduché instrukce pobídne děti k realizaci, ale tu už nechává v jejich režii a ustupuje do role pozorovatele. Z hlediska individualizace je tento styl velice přínosný. Má velký potenciál, protože umožňuje propojení pedagogických záměrů učitele a individuality dítěte.

Závěrem bychom tedy mohly říci, že všechny činnosti mají v pedagogickém působení v rámci mateřské školy své místo a nejlepší je, když se podaří tyto typy činností zdravě kombinovat.

9.5 Dělení forem vzdělávání dle časového hlediska

Toto další dělení se odvíjí od faktu, že organizace dne v mateřské škole by se měla co nejvíce podobat předchozímu životu dítěte. Tedy podmínkám domácího prostředí. Na to bychom měli klást ve vzdělávání dětí raného věku velký důraz, protože to ulehčuje nástup dítěte do mateřské školy. Zde často naráží učitelé v praxi na problém, že dítě nemá z domu žádné režimové návyky. „*Vzdělávání předškolního dítěte neleží pouze v řízených činnostech, ale ve všem, co se v mateřské škole děje.*“ (Svobodová a kol., 2010, s. 87) Jedná se tedy o celkový režim dne.

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání stanovuje, že lze zřizovat školy s celodenním, polovičním a internátním provozem. Celodenní provoz poskytuje dětem vzdělání déle než šest a půl hodiny, maximálně však dvanáct hodin. Polodenní pak maximálně šest a půl hodiny. Režim dne je uveden ve školním řádu mateřské školy a zahrnuje pedagogickou činnost, stravování, pobyt venku a odpočinek. Základní podmínky pro režim dne jsou uvedeny i v RVP PV.

RVP PV stanovuje, že:

- Má být zajištěn pravidelný denní rytmus a řád, který je však současně natolik flexibilní, aby umožňoval organizaci činností v průběhu dne přizpůsobit potřebám a aktuální situaci;

- v denním programu je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí;
- Děti mají být každodenně a dostatečně dlouho venku a do denního programu jsou pravidelně zařazovány řízené zdravotně preventivní pohybové aktivity (dle vyhlášky je denní doba pobytu venku zpravidla 2 hodiny dopoledne (s některými výjimkami), odpoledne dle délky pobytu v zařízení). Děti by měly mít dostatek volného pohybu nejen na zahradě, ale i v interiéru mateřské školy;
- Poměr spontánních a řízených činností by měl být v denním programu vyvážený, děti by měly mít dostatek času i prostoru pro spontánní hru, aby ji mohly dokončit nebo v ní později pokračovat;
- Mateřská škola může organizovat zotavovací pobyty, školní výlety a další akce související s výchovně vzdělávací činností školy. Školy často nabízejí zájmové kroužky, např. hudební či výtvarné aktivity, předplaveckou výchovu nebo výuku cizího jazyka.

Nyní si blíže specifikujeme dělení dle časového hlediska, protože to koresponduje právě s režimem dne. Do dělení z časového hlediska patří volná hra, řízená činnost, stravování, odpočinek a hygiena, pohyb venku, rituály, cvičení, kroužky a nepravidelné činnosti. První dva typy jsou uvedeny výše, takže ty již znova vysvětlovat nebudeme, protože jejich struktura a vymezení jsou stejné. Mezi nepravidelné činnosti patří například výlety či návštěva divadla. Mnohé mateřské školy také nabízí různé doplňkové aktivity formou kroužků. Kroužky často hrají u rodičů klíčovou roli při výběru mateřské školy. Tyto kroužky by měly být realizovány mimo běžný život v mateřské škole. (Svobodová a kol., 2010)

9.5.1 Stravování

V mateřské škole probíhá hromadné stravování celé třídy najednou. Je to tím pádem příležitostí pro učení dětí v oblasti praktických dovedností, vedení ke zdravému životnímu stylu a sociálnímu učení. Obtíží v této oblasti je, že pedagog má odpovědnost za množství a kvalitu jídla, které dítě přijímá. (Svobodová a kol., 2010)

Mateřská škola by měla poskytovat pestrou a vyváženou stravu. V praxi by tedy měla být dětem nabízena široká škála pokrmů, lišící se vzhledem i chutí. To je poměrně obtížné

vzhledem k ceně potravin a částce, která je například na svačiny určena. Nikdy nesmí docházet ke striktnímu nucení dítěte do jídla. Měli bychom dítě motivovat k ochutnání dané věci, ale nenutit ho k dojedení celé porce. „*Dítě raného věku si utváří stravovací návyky, je v tomto období nastaveno k přijímání nových chutí. Pokud neumožníme dítěti postupně přijímat nové chutě, bude mít pravděpodobně omezený jídelníček po celý život.*“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 118) Velice důležité je rodiče seznámit se systémem vyvěšování jídelníčku a s jeho důležitostmi. Jídelníček totiž instruuje rodiče, jaké živiny by měli dětem doma později doplnit a čeho měli v daný den naopak dostatek. Měli by děti s jídelníčkem seznámit a neměli by ho před nimi kritizovat nebo některé jídlo dětem znechucovat.

Přínosem stravování v mateřské škole je, že dítě dostává jídlo, které je připravováno dle zdravotně – hygienických parametrů. Dalším benefitem je, že dítě může ochutnat i jídla, která doma rodiče nevaří a rozšířit si tak svůj jídelníček. Společným stravováním se děti učí sebeobsluze, ale také ohleduplnosti a pomoci druhým. Při stravování na děti pozitivně působí i pedagog a kolektiv. Rizikem je již výše uvedené nucení dítěte do jídla, spěch na dítě nebo nevhodné porce.

9.5.2 Odpočinek a hygiena

V mateřské škole je dbáno na základní hygienické návyky, které je dobré upevňovat zábavnou formou. Například než si jdeme umýt před svačinou ruce, tak děti svoláme básničkou nebo písničkou. Mezi základní hygienické dovednosti spadá používání wc, mytí rukou před jídlem a po něm, po WC a po příchodu z pobytu venku. U dvouletých dětí je třeba dohlížet na poctivost mytí rukou. Některé děti ani nevědí, jak se mají ruce správně mýt, proto je dobré to děti opět zábavnou formou naučit. V různých mateřských školách jsou ještě doplňkové hygienické činnosti jako například čištění zubů před odpoledním odpočinkem, což ale není povinností. (Svobodová a kol., 2010) Hygienické požadavky pro mateřské školy jsou uvedeny ve vyhlášce č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Po dopoledních aktivitách děti většinou potřebují odpočinek, aby nabraly nové síly. Samozřejmě tato potřeba je individuální. Některé děti potřebují k regeneraci spánek, jiným stačí pouze klidová činnost a další odpočinek nepotřebují vůbec a stačí jim pouze noční

spánek. (Svobodová a kol., 2010) Děti raného věku mají zpravidla potřebu po obědě spát. Je dobré nechat jim tedy prostor a možnost se samovolně probouzet. Někteří rodiče se dožadují, aby jejich děti po obědě nespaly, a argumentují faktem, že večer nemohou usnout. V tomto případě by měl pedagog rodičům vysvětlit, že den a činnosti v mateřské škole jsou pro dítě fyzicky i psychicky náročné a je potřeba ho nechat odpočinout, pokud to potřebuje. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

Odpočinek i upevňování hygienických návyků má na dítě pozitivní dopad, pokud respektujeme jeho potřeby, a to že děti nenutíme násilím do spánku a naopak ho nebudíme dříve, než má samo potřebu vstát. Nevhodné jsou také odměny a tresty za spaní a dodržování hygieny. Negativem je také oznamování učitelce, že chce jít dítě na WC. Dochází ke ztrátě soukromí a některé děti s tím mohou mít potíže. Problémem v praxi je, že pedagog nemůže v počtu dětí sám postřehnout, kdo a kam odchází a proto je častým modelem, že děti musí potřebu hlásit. (Svobodová a kol., 2010)

9.5.3 Pobyt venku

Cílem pobytu venku je naplnění potřeby volného pohybu, který je navíc prováděn na čerstvém vzduchu. Ideálním místem k pobytu jsou zahrady mateřských škol, neboť tam se děti mohou pohybovat bezpečně a bez nutné organizace aktivit. Další možností je vycházka, která může být obohacena o poznávání okolí a změn v přírodě nebo zastavením na veřejném dětském hřišti. U vycházky musíme být ohleduplní k možnostem dětí. Musíme přizpůsobit tempo a vzdálenost. Negativem je také nutnost organizace pohybu, kdy děti musí jít v daném útvaru a podobně. Nebezpečím u využívání veřejného hřiště je neznalost stavu vybavení a herních prvků.

Přínosem je tedy v první řadě pohyb na čerstvém vzduchu. Dále to je možnost pozorovat změny v přírodě, učit se správnému chování k přírodě a základním dovednostem spojeným s prací na zahradě, jako je například hrabání listů nebo zametání. Ve městě můžeme také poznávat okolí, pozorovat lidi a stroje při práci a podobně. Rizikem může být upřednostňování vycházek před volným pobytem na zahradě. Dříve to bylo z důvodu nedostatečné vybavení zahrady, ale to se díky grantům na revitalizaci a zařazení herních prvků v poslední době hodně zlepšilo. Dalším problémem u vycházky je počet dětí,

protože dle vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, může být na jednu učitelku maximálně 20 dětí, což je hodně, obzvláště u dětí raného věku. U těch je ale doporučován pobyt právě výhradně na zahradě, aby měly prostor pro volný pohyb bez větších omezení pravidly. (Svobodová a kol., 2010)

9.5.4 Rituály

V některých mateřských školách můžeme vidět různé pravidelně opakované činnosti neboli rituály. Ty jsou pozitivní hlavně u mladších dětí, neboť jim navazují pocit řádu a bezpečí. Rituálem může být ranní kruh, písnička spojená s danou činností, oslava narozenin dětí a další. Rituály přináší různým dětem různé pocity, ale všechny mají pro děti určitý společenský význam. Rizikem může být neupřímnost, podbízení k formálnostem či přílišné množství rituálů. (Svobodová a kol., 2010)

10 „Dvouleté děti v mateřské škole? Jak to vidí jejich pedagog?“ Aneb jaké jsou optimální podmínky, přínosy a úskalí jejich zařazení z pohledu pedagoga

Realizované výzkumné šetření se zaměřilo na přiblížení zařazení dvouletých dětí do různých typů mateřských škol očima jejich pedagogů. Snaží se porozumět, jak dvouleté děti zvládají docházku do mateřské školy.

Motivací k výběru výzkumu, stejně jako k tématu diplomové práce jako takové, byla skutečnost, že problematika dvouletých dětí v mateřské škole je stále aktuálním tématem a že by mohlo být zajímavé a přínosné, zjistit, jak toto téma vnímají pedagogové, kterých se to přímo dotýká v jejich každodenní praxi.

Pro potřeby výzkumu byl vybrán kvalitativní výzkum, neboť je vhodnější vzhledem k povaze cílů a výzkumných otázek. Cílem výzkumu je zvolenou problematiku pochopit více do hloubky a získat o ní detailnější informace vycházející z praxe pedagogů mateřských škol, než jaké by bylo možné nabýt některou z metod kvantitativního výzkumu. Na realizovaný výzkum by nicméně mohl navazovat kvantitativní výzkum, který by získaná data ověřil u většího vzorku pedagogů. Do realizovaného výzkumu byla data sbírána metodou polostrukturovaného rozhovoru.

10.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je popsat, jak vnímají zařazení dvouletých dětí do mateřské školy pedagogové, kteří s těmito dětmi pracují. Mezi dílčí cíle pak patří zjistit, jak by mohlo vypadat optimální prostředí, ve kterém by byly dvouleté děti vzdělávány a rozklíčovat možné přínosy a úskalí jejich začleňování do kolektivu.

10.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Stanovené výzkumné otázky vyplývají ze základního výzkumného problému, kterým je zařazení dvouletých dětí do mateřské školy a z cílů výzkumného šetření. V práci je zvolen hierarchický systém výzkumných otázek, přičemž z jedné primární výzkumné otázky vychází tři dílčí otázky.

Základní výzkumná otázka zní:

„Jaké jsou zkušenosti pedagogů se začleňováním dvouletých dětí do mateřské školy?“

Dílčí výzkumné otázky:

„Jak vypadá optimální prostředí pro kvalitní začlenění dvouletých dětí do mateřské školy?“

„Jaká jsou úskali začleňování dvouletých dětí do mateřské školy?“

„Jaký je přínos začleňování do mateřské školy pro ony dvouleté děti?“

10.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou tři pedagožky rozdílných mateřských škol v Pardubickém kraji, které všechny pracují s dvouletými dětmi. Ve výzkumu je zachována anonymita, a to jak konkrétních mateřských škol, tak účastnic. Tato strategie byla zvolena z důvodu, aby mohly účastnice výzkumu odpovídat zcela otevřeně, a proto jsou skutečná jména účastnic změněna na označení X, Y a Z. V prvním případě se jedná o učitelku, která má třídu pro pouze dvouleté děti a je označena jako účastnice X. Druhá účastnice výzkumu je z jednotřídní mateřské školy, která má ve třídě 20 dětí ve věku 2 až 6 let a ve výzkumu je označena jako Y. Poslední účastnice výzkumu pracuje v menší obecní dvoutřídní mateřské škole. Ve své třídě má 24 dvouletých až čtyřletých dětí a pro potřeby výzkumu je označena písmenem Z.

10.4 Metody výzkumu

Jak bylo zmíněné již v úvodu, tak byl pro naplnění cílů výzkumu zvolen kvalitativní výzkum, neboť umožňuje více proniknout do zkoumaného jevu, a to zejména osobní interakcí dotazovaného s tazatelem, a to je pro tento výzkum důležité. Rovněž odpovědi na kladené otázky jsou obsáhlejší a více podrobné, než například v dotazníkovém šetření. Pro výzkum nebyl zvolen žádný z běžných designů kvalitativního výzkumu, ale opírá se o jednu ústřední metodu, kterou je hloubkový rozhovor, o němž se domníváme, že je to v tomto případě tou nejvhodnější metodou. Využit je polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, přičemž jednotlivé rozhovory byly nahrány na záznamník a kameru.

10.4.1 Otázky rozhovoru

Schéma rozhovoru zahrnuje 32 otázek, z nichž 5 je úvodních a 29 hlavních, které tvoří jádro rozhovoru.

Úvodní otázky se nejprve zabývají obecnými informacemi o respondentovi. Objasní nám jakou má dotazovaný praxi, v jakém typu mateřské školy pracuje či jaké jsou podmínky a počty dětí v jeho třídě. Otázky rozhovoru jsou uvedené v příloze diplomové práce (Příloha č. 1).

10.5 Analýza dat

Prvním krokem analýzy získaných dat, byl přepis nahraných rozhovorů do psané podoby, která umožňuje další práci s daty. Dalším krokem bylo otevřené kódování, které se vztahovalo k dílčím výzkumným otázkám, aby bylo tím pomyslným sítem, které propustí pouze data, která mohou poskytnout odpovědi na výzkumné otázky. Kódování proběhlo metodou tužka a papír. Jednotlivé řádky rozhovorů byly očíslovány, aby bylo možné v nich v průběhu celého výzkumu kdykoliv dohledat jednotlivé kódy a textové úseky. Odpovědi účastnic výzkumu se u některých otázek podobaly, takže se mnohdy opakovaly i kódy a poměrně rychle se

vykrytalizovaly tři větší kategorie, nasycené množstvím dílčích kódů. Výsledkem této fáze analýzy byl kategorizovaný seznam kódů. Jejich přehled je součástí příloh diplomové práce (Příloha č. 2).

Jak již bylo zmíněno výše, tak na základě analýzy byly stanoveny tři hlavní kategorie kódů. Vzhledem k této skutečnosti byla pro další analýzu zvolena technika „vyložení karet“. Jednotlivé kategorie kódů byly popsány za pomoci textových úseků, výpovědí účastnic výzkumu, přičemž byl výsledný text zasazen do kontextu vlastních zkušeností tazatelky, rovněž pedagožky mateřské školy a odborných poznatků, získaných při zpracovávání teoretické části diplomové práce.

Výsledky analýzy jsou popsány v následující části práce. Textové úseky, které jsou naformátované písmem kurzíva, jsou nepřímými citacemi účastnic výzkumu a slouží v textu k ilustraci popisované oblasti. Přímé citace účastnic výzkumu jsou odcitovány za pomoci označení účastnice výzkumu (X, Y, Z) a čísel řádků, na kterých se citovaný textový úsek v přepisu rozhovoru nachází.

10.6 Interpretace dat

S potřebou matek vrátit se zpět do pracovního procesu, roste i potřeba umístit děti mladší tři let, nejčastěji dvouleté, do nějaké vzdělávací instituce. Díky zvyšování počtu dvouletých dětí v mateřských školách se i mnohem častěji hovoří o tom, zda dvouleté děti do mateřské školy vlastně patří nebo by měly být vzdělávány jinak a jinde. Názory na otázku, zda je vhodné zařazovat dvouleté děti do mateřské školy se velice různí a na tom, co je správné, se neshodnou ani jednotlivé profese pracující s dvouletými dětmi. Liší se tedy názory pedagogů, psychologů, lékařů či rodin s dvouletými dětmi. Většina odborníků se ale shoduje, že dítě v raném věku by mělo být vychováváno a vzděláváno rodinou a k odloučení by mělo docházet až ve třech letech.

Ani v tomto výzkumu nebylo cílem zodpovědět otázku, kdy má optimálně dítě nastoupit do mateřské školy. Jeho cílem bylo zmapovat situaci, která probíhá, když dvouleté dítě do mateřské školy nastupuje. Snaží se rozklíčovat otázku začleňování dvouletých dětí do běžné mateřské školy. Popisuje, jak v různých typech mateřských škol začleňování probíhá, jak dítě zvládá či nezvládá docházku a jaká jsou nejčastější úskalí v zařazování dvouletých

děti do běžné mateřské školy. Výzkumná zpráva také popisuje, jak by mohly vypadat ideální podmínky pro začleňování dvouletých dětí do mateřské školy, a to na základě zkušeností oslovených účastnic výzkumu. Výsledky by tedy mohly být použity jako inspirace pro zlepšení podmínek zařazování dvouletých dětí do mateřské školy.

Následující text přináší interpretaci získaných dat. Je rozdělen do tří částí, z nichž každá se věnuje jedné z hlavních kategorií, které vyplynuly z analýzy dat získaných při uskutečněných rozhovorech. Popis každé z těchto kategorií je zároveň odpovědí na jednu ze tří dílčích výzkumných otázek a vychází z odpovědí účastnic výzkumu, vlastních zkušeností tazatelky a opírá se o teoretické vědomosti, získané při zpracovávání teoretické části diplomové práce.

10.6.1 „Dvouletáci, pojd'te sem!“ Aneb optimální podmínky pro začleňování dvouletých dětí do mateřských škol

Představme si na chvíli, že jsme rodiče dvouletého dítěte a rozhodujeme se, zda ho už nepřihlásíme do mateřské školy. Co se nám v takové chvíli může honit hlavou? Je naše dítě připravené na takové odloučení? Dokáže se o sebe v mateřské škole postarat? Bude se mu ve školce líbit nebo bude plakat, dokud pro něj zase nepřijedeme? Možná nás napadne ještě jedna, respektive dvě otázky – jak by asi vypadalo ideální prostředí, do kterého bychom naše dítě s klidem odevzdali a věděli, že mu tam bude dobře? A jak vypadá dítě, které je připravené do mateřské školy nastoupit?

Následující řádky se snaží na tuto otázku odpovědět. Popisují základní projevy dvouletého dítěte, které je připravené na nástup do mateřské školy, nastiňují průběh dne v mateřské škole, který by byl optimální pro dvouleté dítě na základě jeho potřeb a vývojových zvláštností, věnuje se ideální podobě adaptace v mateřské škole po nástupu a personálnímu obsazení, které by dokázalo uspokojit vyšší nároky dvouletých dětí na blízkost dospělé osoby.

Dítě zralé pro mateřskou školu

Dítě mezi druhým a třetím rokem života prochází mnoha změnami a je to pro něj velice náročné a taky zásadní období. V raném věku je dítě ještě velmi vázané na rodiče, především na matku a je pro něj náročné být bez ní. Jeho schopnosti, dovednosti a znalosti jsou dány prostředím, ve kterém vyrůstá, charakterovými vlastnostmi a individuálními věkovými zvláštnostmi. Musíme si tedy dobře uvědomovat, co po dvouletém dítěti můžeme požadovat a nepřetěžovat ho. Měli bychom ho ale také přiměřeně rozvíjet a motivovat ho k rozšiřování jeho kompetencí.

Psychická zralost pro nástup do mateřské školy se u dvouletých dětí primárně projevuje tím, že dítě *zvládne na kratší dobu odloučení od rodičů*. Tím není myšleno, že by dítě mělo hned zvládnout celodenní a každodenní docházku. Pozitivní je, pokud dítě zvládá absolvovat dopolední blok bez rodičů. Dalším benefitem a znakem zralosti je, že se dítě dokáže pohybovat mezi ostatními dětmi a alespoň trochu respektovat své okolí. *Dokáže si hrát vedle ostatních dětí* a neubližuje jim. Třetím znakem je, že *má dítě zájem kooperovat s dospělou osobou*, to znamená, že *má zájem o společnou aktivitu s pedagogem a s jeho pomocí se dokáže do her a činností aktivně zapojit*.

Pro kvalitní začlenění je důležitá i sebeobsluha dítěte. Zde se dá také posoudit, zda je na základě sebeobslužných činností dítě zralé nastoupit do mateřské školy. Každopádně nedostatečná sebeobslužná zralost se dá snáz zlepšit než psychická, která může dítěti zapříčinit doživotní psychické problémy. V oblasti sebeobsluhy je pro dítě optimální, když *je schopno si samo dojít na WC, umýt si ruce a obléct si jednodušší části oblečení*. V otázce stravování je dobré pokud dítě *dokáže pít z hrnečku, donést si v něm samo nápoj a jíst lžící*. Častým problémem je kázeň u stravování a potřeba dítěte neustále od jídla odbíhat. Pokud to dítě nedělá a dokáže u jídla spořádaně sedět u stolečku, tak je to velké plus.

V optimálním případě je tedy dvouleté dítě připravené pro nástup do mateřské školy tehdy, je-li schopno základní sebeobsluhy a dokáže-li si uvědomit, že mu v mateřské škole nehrozí žádné nebezpečí, je zde rádo a spolupracuje s učitelem. To jsou ovšem dovednosti, které jsou mnohdy náročné i pro předškolní děti. Účastnice výzkumu tedy zralého jedince definují jako, dítě, které se za pomoci učitele dokáže smířit s odloučením od rodičů a spolupracovat s učitelem a ostatními.

Učitel

Velké potíže při začleňování dvouletých dětí činí skutečnost, že je příliš mnoho dětí na příliš málo pedagogů, přičemž dvouleté děti mají přirozeně větší potřebu blízkosti dospělé osoby. Dospělá osoba jim dává pocit bezpečí, který je pro ně spolu s potřebou režimu klíčový.

V ideálním světě by tedy bylo ve třídách, ve kterých se dvouleté děti vzdělávají, *více učitelů, asistentů nebo chův*, aby dokázali pokrýt přirozené potřeby dvouletých dětí a zároveň zabránili frustraci učitelů, kteří usilují o naplnění potřeb všech dětí, ale nedokážou se tzv. naklonovat a být se všemi dětmi v jeden a ten samý okamžik. V reálném světě je tomu bohužel tak, že je mnohdy jeden učitel na celou třídu. Samozřejmě se po tu nejdůležitější dobu překrývají s kolegou a někteří mají ještě asistenta nebo chůvu, ale to není dostačující. Neboť když jsou na třídu dva pedagogové, tak by měl každý na starost 12 dětí a jeden člověk není schopný obsáhnout potřeby všech dvanácti dětí. Proto by bylo dobré buď snížit počty dětí, anebo navýšit počty pedagogů, což je ovšem přímo závislé na změně financování mateřských škol. Situaci vystihla jedna z účastnic výzkumu, která uvedla že: *„Nejvíce by pomohla změna v počtu dětí, anebo počtu pracovníků. Na 26 dětí je prostě tři lidi, kteří tam ani nejsou pořád opravdu málo. Sama si myslím, že je optimální tak jeden dospělý na maximálně čtyři děti, aby mohl pochopit a naplnit jejich potřeby a prohlubovat jejich znalosti a dovednosti a přitom, nedocházelo k negativním dopadům na jejich psychiku. Druhou možností by bylo snížit počet dětí například na polovinu. Ale ani jedno není ve státním sektoru možné, pokud bude financován tak, jak je doposud.“* (Z 128 – 133)

Denní režim a řízená činnost

Ideální režim dne pro dvouleté dítě by měl být stálý, ale velmi rozmanitý. Dvouleté děti udrží pozornost krátkou dobu, proto je potřeba, aby činnosti byly *krátké, bez složitých pravidel*. Dvouleté děti nemají rozvinutou představivost, proto je potřeba vizualizace za pomoci správných pomůcek. V průběhu aktivit musíme také pružně reagovat na zájem dětí. Pokud vidíme, že *činnost už pro děti přestává být atraktivní a zábavná, tak je třeba ji ukončit a přejít k další nebo řízenou činnost ukončit* a nechat dětem volný prostor. Důležité je *zařazovat aktivity s pohybem*, protože dvouleté děti jsou velmi živé a nevydrží dlouho na jednom místě.

V rámci režimu nesmíme také opomínat základní potřeby, což je potřeba odpočinku a potřeba jídla a pití. Dvouleté děti ještě neumí správně samy poznat, že už jsou unavené nebo

mají žízeň, toto se projevuje zejména, pokud jsou zaujaté jinou činností, tak jsou děti schopny základní potřeby na nějakou dobu potlačit. Proto je důležité dětem tyto potřeby připomínat a dohlédnout na jejich naplnění.

Důležité je také pro dvouleté děti upravit časovou dotaci daných aktivit, například musíme počítat s faktem, že dvouleté děti *nedokážou jít na dlouhou procházku*, nejsou tak rychle oblečené a déle trvá, než se sejdou na řízenou aktivitu.

Adaptace

Adaptace je velmi důležitým krokem pro kvalitní vstup dítěte do mateřské školy. Každé dítě by mělo mít možnost postupné adaptace, a to jak ze strany rodiny, tak ze strany mateřské školy. V této době naštěstí většina mateřských škol umožňuje postupné seznámení dítěte s prostředím a pedagogy. U dvouletých dětí je většinou vhodné adaptaci využít a *pomoci jim tak s orientací v novém světě*, navíc bez rodičů. Dítě by v období adaptace mělo mít *možnost zkoumat prostory a seznamovat se s vybavením a režimem v mateřské škole*. Také je potřeba dítě často ujišťovat, že *učitel zastupuje rodiče a že za ním může kdykoliv přijít*. Že nemusí mít obavu ho o cokoli požádat a svěřit se mu. Vždy bychom měli dát dítěti dostatek času na adaptaci a nenutit ho do situací, které jsou mu nepříjemné. Což je ovšem v reálném světě velice náročné.

10.6.2 „Dvouletáci? Nevím. Možná.“ Aneb úskalí začleňování dvouletých dětí do mateřské školy

Na začátku předchozího textu jsme se zamýšleli nad tím, že bychom přihlásili naše imaginární dvouleté dítě do mateřské školy a hledali jsme odpovědi na to, jak vypadá dítě připravené pro nástup do mateřské školy a jak vypadá mateřská škola, která je optimálně připravená pro nástup dvouletého dítěte. Teď se zamyslíme nad tím, jaká úskalí nás při snaze o začlenění našeho dvouletého dítěte do mateřské školy mohou potkat.

Jistý problém nastává už v počátku, protože věkové zvláštnosti dítěte a vývojová stádia udávají, že dvouleté děti nemají potřebu se začleňovat do kolektivu vrstevníků a neprojevují zájem o společnou hru. To bylo potvrzeno i na základě odpovědí získaných

z rozhovorů. Všechny účastnice výzkumu uvádějí stejné informace o tom, že dvouleté děti nemají potřebu se do kolektivu začleňovat a je pro ně mnohem důležitější dospělá osoba, která v nich upevňuje pocit jistoty a řádu. Což jsou u dítěte v raném věku základní potřeby, společně s těmi fyziologickými.

Vývojovými předpoklady je také předem určeno jaké sebeobslužné dovednosti je dvouleté dítě schopné zvládnout a upozorňují na to, že po dítěti nemůžeme chtít pro něj nereálné. Na následujících řádcích je popsáno, co děti většinou zvládají a co jim naopak nejde. Musíme však vše porovnat s tím, co by měly v jejich věku zvládnout a nikde nelze děti srovnávat mezi sebou, protože v raném věku projde dítě mnoha změnami v krátkém čase a každý se vyvíjí v daných oblastech jinak rychle. Jedno dítě může ve dvou letech krásně mluvit, zvládat hrubou motoriku, ale s jemnou může mít potíže. Další jedinec to může mít naopak. Stejně tak tomu je i s užíváním toalety. To jsou prostě věci, na které musí dítě fyzicky a psychicky dozrát a nelze tomu nijak pomoci nácvikem či vysvětlováním. Tím můžeme pouze podpořit a urychlit vývoj dítěte v oblastech, o které má samo zájem a které již pochopilo či zvládlo. Důležité je mít stále na paměti, že k dítěti musíme přistupovat individuálně a cítit jeho vlastní potřeby, dovednosti a zájmy.

Když dítě nastoupí do kolektivu, tak je jasné, že spoustu věcí nezvládá a má potíže s adaptací na nové prostředí. Věci, které jedinec nezvládá nebo mu nejdu tak rychle, ho bohužel mohou vyčleňovat z kolektivu, a to především v očích starších dětí. Proto je riziko vyčlenění vyšší v heterogenních třídách, kde starší děti více chápou to, v čem je mladší omezují nebo ovlivňují. Náročné je to také pro pedagogy, ale i oproti dětem vědí, co jsou dvouleté děti schopné zvládnout a dokážou posoudit, jestli je to v jejich silách nebo ne, což spolužáci nedokážou. Proto je potřeba starším dětem vysvětlit, že ty mladší nemohou za to, co nedokážou či neumí. Že oni sami v jejich věku také spoustu věcí neuměli a museli se jim učit stejně jako jejich nový spolužáci. Pokud je pedagog šikovný, tak dokáže starší děti vhodně motivovat ke spolupráci s mladšími. Starší se tak učí spolupracovat a pomáhat ostatním i slabším a méně šikovným. Toto vyloučení je nejvíce potlačeno ve třídách, kde jsou pouze děti raného věku a mají tím pádem podobné schopnosti a dovednosti a nejsou mezi nimi tak velké rozdíly.

Dovednosti v sebeobsluze

Stolování

Většina dvouletých dětí má se stolováním ještě potíže. Nejčastěji se musí potýkat s tím, že *děti nejsou moc zvyklé v klidu sedět a jíst*. To je ovšem dáno jejich možnostmi udržení pozornosti. Dítě si hezky sedne, začne jíst, a to mu vydrží maximálně pět minut, poté už zkoumá co se děje okolo něho a má potřebu jít dělat jinou činnost, než sedět u jídla. Další obtíží je jeho sebeobsluha při stolování. Většina dvouletých dětí *neumí správně jíst lžící nebo pít z hrnečku*, aniž by se polily. Proto se u takto malých dětí často aplikuje, že se jim jídlo a hrneček donáší přímo ke stolečku a děti pouze odnáší prázdné nádoby. Když se jejich schopnosti lepší, tak si postupně nosí jednodušší věci a nakonec si zvládnou donést vše, ale to už se bavíme o například čtyřletých dětech.

Dalším, často se objevujícím faktem, je *velká vybiravost jídla*. Děti doma často jedí pár věcí okolo a neznají rozmanité chutě. To vede k předsudku že, doma to nejíme, takže to není dobré. Proto je potřeba, aby pedagog vedl děti k tomu, že je potřeba jídlo ochutnat, ale neměl by ho nutit celou porci sníst. To by v něm mohlo vyvolat negativní postoj k jídlu. Zde je také důležité mít zveřejněný jídelníček, který by si měli rodiče s dětmi přečíst, a nikdy není vhodné jídlo dopředu hodnotit.

Oblékání

Stejně jako u stolování je i u oblékání dítě limitováno věkovými zvláštnostmi a motorickými dovednostmi. Většinou, pokud se nejedná o nadané dítě, není možné, aby si dvouleté dítě samo zavázalo tkaničky nebo zapnulo knoflík. I když se ho to budeme snažit naučit, tak to nezvládne, protože je to na jeho věk ještě složitý úkon. Dalo by se tedy zobecnit, že *děti si ve dvou letech umí obléknout jednodušší části oděvu*, jako jsou kalhoty, ponožky, spodní prádlo a ty šikovnější už zvládají i tričko. Mají ovšem ještě problém rozpoznat, zda mají oblečení správně, tím je myšleno například to, že kalhoty patří cedulkou dozadu. Stejný problém je u obuvi, většina dětí si jednodušší typ bot nazuje, ale často botu umístí na druhou nohu, než patří. V těchto případech je potřeba děti hodně motivovat, aby oblékání stále zkoušely a nebyly smutné, když se to nepovede. Menší děti také na to oblékání potřebují více času a slovní pomoci. Zde bývá kámen úrazu ze strany rodičů a uspěchané doby. Pro rodiče je rychlejší a jednodušší dítě obléknout, než mu to vysvětlovat a čekat až se mu to povede.

V těchto případech má mateřská škola velký přínos, protože tam se děti snažit musí. I když je to náročné pro pedagogy, kteří musí počítat s tím, že aktivity, které vyžadují převlékání, budou trvat déle.

Hygiena

V otázce hygieny velmi záleží na faktu, zda má dítě ještě pleny nebo už ne. Toto je bohužel věc, kterou nelze uspišit. Ke kompetenci chodit na WC si dítě musí dozrát, a to jak psychicky, tak také tělesně. Hlava si musí uvědomit, že tělo potřebuje vykonat potřebu a na to musí reagovat tělo a udržet potřebu do té doby, než může být vykonána, což je složitý proces a každé dítě ho zvládá jinak. Pokud se jedná o dítě, které už umí chodit na záchod, tak je většinou zvyklé říct, že potřebuje, poté spláchnout a umýt si ruce. Častým jevem je, že se děti *nejsou zvyklé po toaletě utírat*. Při velké potřebě většinou volají o pomoc, ale při malé potřebě nejsou zvyklé. Většina dětí také ví, že se ruce umývají před jídlem, po něm a když se přijde z venku.

Pokud má dítě ještě plenku, tak je potřeba pohlídat, aby díky tomu nebylo nějak separováno, nebo se mu starší děti neposmívaly. To je již v kompetenci pedagoga vše vysvětlit a dohlédnout na to, aby to ostatní děti pochopily. Toto je potřeba zejména v heterogenních kolektivech.

Komunikační dovednosti a kompetence k řešení problémů

Komunikační dovednosti u dvouletých dětí a jejich úroveň je velmi individuální. Dovednosti musíme také rozdělit na aktivní komunikaci a pasivní dorozumění. Většina dvouletých dětí zvládá plnit jednoduché úkoly a rozumí základním pokynům. To znamená, že mají velkou pasivní slovní zásobu, ale většina z nich ji ještě neumí převést v tu aktivní, kterou by využívaly ke komunikaci.

Dvouleté děti tedy rozumí, ale *mluví velmi málo a některé nemluví vůbec*. Toto způsobuje potíže spíše pedagogovi než dítěti. Pokud se jedná o naplnění jeho základních potřeb, tak o ty si dvouleté dítě většinou zvládne říct, ať už verbálně či neverbálně. Náročné je to pro vymýšlení vzdělávacích aktivit pro děti. Protože *s dvouletými dětmi si nelze povídat*.

Pokud se jedná o heterogenní kolektiv, tak je to ještě náročnější a musí se opět pohlídat případné vyčleňování těch méně mluvňých dětí z kolektivu či aktivity.

Co se týká kompetencí k řešení problémů, tak ty děti raného věku ještě nemají. Když přijde na konflikt, tak to řeší dle svých charakterových vlastností a často je typ řešení dán i pohlavím. „*Dvouletí chlapi to většinou vyřeší tak, že když se tahají o hračku, bouchnou se nebo ždouchnou. Neumí pochopit, že se to nedělá. Holčičky to většinou přijdou říct paní učitelce. Dá se tedy říct, že své spory vyřešit neumí.*“ (Y 62 – 64)

Pokud se jedná spíše o klidné, tiché dítě, tak to z konfliktu utíká. Buď jde vyhledat pomoc dospělého anebo se věci prostě vzdá a přenechá ji soupeři. U těchto dětí většinou nedochází tak často k vzájemnému konfliktu, ale také si často nejprve ke společné hře vybírají starší děti anebo stejně klidné jako jsou oni. Stejně tak tomu je u dětí, které vyhledávají sociální kontakt, k čemuž začíná docházet okolo dvou a půl let. Děti, které dobře mluví, si mnohem častěji vyhledávají starší kamarády, se kterými jsou schopné se domluvit. Je totiž jasně dáno, že nejprve se s dítětem domluví dospělý, který mu dokáže lépe porozumět a domyslet si informaci. Poté jsou to starší děti a nakonec se dokáže domluvit s vrstevníky. Pokud jsou děti povahou dominantní, tak jdou do konfliktu mnohem častěji, protože se nebojí okolí a jdou si tvrději za tím, co chtějí. Zde často dochází k přetahování se o hračky, vzájemnému bití a může dojít i k ublížení jako je například štípání nebo kousání. Dítě prostě tu věc chce, a když si s ní hraje někdo jiný nebo mu ji chce někdo vzít, tak se nedá. Zde je častá potíž v tom, že dítě nezná míru a může vrstevníkovi ublížit.

Pokud dojde k nějakému většímu konfliktu, tak je potřeba ho nejprve vyřešit s aktéry a poté upozornit na problém celou třídu a naučit se tak na modelových situacích problému řešit a lépe spolu komunikovat. Důležité je myslet také na to, že mezi dvouletými dětmi musí učitel fungovat jako ten, kdo řeší problém a pomůže pak dětem se s tím vypořádat a vysvětlit jim to a nehněvat se hned na dítě za to, že něco provedlo. Je důležité zjistit, jestli to nebyla například souhra náhod vzniklá z vzájemného nepochopení si. To je velmi častá příčina, že se děti jen vzájemně nepochopí. Pokud budeme dětem vysvětlovat, co a jak bylo špatně, je potřeba dbát na to, aby opět nebylo ublíženo žádnému z aktérů a to nejen fyzicky, ale hlavně psychicky. Je potřeba si uvědomit, že dítě něco provede, pochopí s naší pomocí chybu svého činu, a pak se k tomu vracíme se zbytkem třídy a jemu to může znova ublížit. Proto je potřeba postupovat opatrně a ke všem ohleduplně.

Schopnost udržet pozornost

Schopnost udržet pozornost je opět dána vývojem a věkovými zvláštnostmi dítěte. Dvouleté dítě se dokáže na činnost soustředit pět až deset minut. Proto musíme volit *činnosti, které jsou krátké a často se střídají*. Je také potřeba střídat klidovou činnost s pohybem.

Pokud máme děti v homogenní třídě, tak můžeme aktivity plnit s celým kolektivem a délku činností lépe přizpůsobovat. Horší je to ve smíšené třídě, kde musíme myslet na rozdílnou délku pozornosti. Dvouletým dětem *musíme připravovat aktivity zvlášť*. Vždy základ činnosti odvíjet od nejmenších dětí, kterým musíme připravit více činností a vybrat i takové, které zvládnou sami. Což je u dvouletých dětí složité. Nebo můžeme zvolit lepší a efektivnější možnost a to, že děti rozdělíme do skupin, první části se účastní všichni a dál se děti odpojují například ke spontánní hře. Toto můžeme ale realizovat pouze v případě, že máme dostatek pedagogů na počet dětí. A pokud dostatek personálu nemáme, je i tohle úskalím při začleňování dvouletých dětí do mateřské školy. Délka pozornosti je tedy potíží jak pro dítě, i když dvouletému dítěti to ještě tolik nedochází, neboť z jeho pohledu už činnost ukončil a spokojeně přechází na další. Dalo by se tedy interpretovat, že *schopnost dvouletého dítěte udržet pozornost jen krátkou dobu, je problém spíše pro pedagoga než pro dítě*.

S pozorností a její délkou také souvisí představivost a fantazie. *Malé děti nemají takovou představivost, jako ty straší*. Tyto schopnosti se aktivně formují až mezi čtvrtým a pátým rokem, proto je potřeba dvouleté děti více vzdělávat pomocí vizualizace a vhodných pomůcek.

Schopnost zvládnout odloučení od rodičů a projevy jeho nezvládnutí

Jak bylo již v práci několikrát uvedeno, tak dvouleté děti jsou silně vázané na rodiče a odloučení od nich je pro ně psychicky velmi náročné. Přeci jen, dítě je zvyklé od narození trávit nejvíc času s rodičem, nic jiného nezná a teď najednou má přibližně půl dne být bez něj. Navíc mnoho rodin nemá možnost babiček a dědečků, které by děti hlídaly, a tím si dítě na odloučení postupně zvykalo. Takže pro mnoho dětí je to opravdu první delší dočasná ztráta rodičů. Dítěti se může v hlavě honit mnoho myšlenek. Může být na rodiče našťvané,

že ho nechtějí nebo naopak může cítit obavu a strach, že se rodiče nevrátí a nechají ho v cizím prostředí.

Další potíží je, že dvouleté dítě ještě *není rozumově zralé na to, aby pochopilo, proč musí v mateřské škole být, že rodič s ním již nemůže zůstat doma a musí se vrátit do práce.* Často jsou z toho děti frustrované a může odcházet k tomu, že jsou na rodiče naštvaní, že je umístili do mateřské školy místo toho, aby byli s nimi. Proto je potřeba dítě na vstup do mateřské školy připravovat dopředu, snažit se mu třeba na příkladech z okolí vysvětlit a ukázat, že i ostatní chodí do školky a rodiče musí do práce.

Velkou *oporou pro děti může být také sourozenec nebo kamarád,* proto je vhodné vybírat školku i dle toho, zda dítě zná nějaké jiné děti z dané mateřské školy. Pokud zná někoho z pedagogů, například z vesnice jako „tetu“, tak to už taková výhoda většinou nebývá a naopak to může být náročnější jak pro dítě, tak pro danou učitelku, ale to hodně závisí na povaze dítěte a i na zkušenostech a povaze pedagoga.

Nejčastějším projevem dvouletého dítěte je pláč. Je to pro něj nejznámější emoce a ví, že když začne plakat, tak někdo přijde a pomůže mu. Toto si osvojí již novorozenec a děti to používají velice dlouho. Obtížné je ovšem zjistit bližší příčinu pláče. Většina dětí pláče, protože má strach, najednou zůstaly samy v cizím prostředí, mezi cizími lidmi a věcmi. Toto je pro dítě strašně náročné. Poté je taky potřeba najít adekvátní řešení jeho strachu.

Některým dětem pomáhá přítomnost dospělého, to je velmi častý jev. Chtějí se pochovat, sednout si na klín, a pokud je jim to umožněno, tak pláč utichá a jsou schopné si po chvíli jít samy například hrát. Některé děti na počátku docházky do mateřské školy přítomnost dospělé osoby potřebují po celý den, jiným stačí na kratší dobu. Tato doba se zkracuje s délkou setrvání v mateřské škole. Čím více dítě prostředí zná, tím méně má strach a zvyšuje se pocit jistoty, tím pádem vyžaduje i menší kontakt s dospělým.

Dalším velmi častým modelem je, že stačí upoutat pozornost dítěte jiným podnětem. Pokud ho zaměstnáme nějakou pro něj oblíbenou činností, tak dítě zapomíná na ztrátu rodiče a obavu ze samoty. Zde je bohužel u spousty dětí potřeba je zaměstnávat neustále, jinak dochází ke zpětnému uvědomění si ztráty rodiče a poté nastává opět stav pláče a úzkosti. Pro tyto děti je většinou náročný pobyt na zahradě či vycházce a poobědový odpočinek. Zde je totiž primární spontánní hra.

Poslední nejčastějším modelem je, že dítě naopak nechce kontakt s nikým. Nejraději by bylo v prostoru úplně samo, což samozřejmě nejde. Tyto děti se buď *mohou uzavírat do sebe a své ulity, kde čekají na příchod rodiče, anebo jsou* naopak *zlé a agresivní* na všechny okolo. Pokud jsou agresivní, je to projev náročný na řešení, ale jde o jasně viditelnou reakci. Nejvíce nebezpečné je to, když se dítě uzavře do své ulity. Tyto děti nemusí ani moc brečet. Prostě přijdou do třídy, klidně a slušně pozdraví učitelku a jdou si hrát, nebo si sednout někam do ústraní. Po celý den se moc neprojevují a nemají zájem o interakci s vrstevníky, ani s dospělým. Na první pohled toto může vypadat tak, že je dítě vlastně spokojené a nic mu nechybí. Ale opak je pravdou. Dítě má většinou velký strach, neví co dělat a na koho se správně obrátit, a tak radši vyčkává, než se pro něj vrátí rodič. Na takovéhle děti bychom měli být zvláště ostražití a dobře děti pozorovat, abychom tento typ dětí co nejdříve rozpoznali.

Vždy je tedy potřeba odhalit příčinu a snažit se dítěti s odloučením od rodičů co nejšetrněji pomoci. Toho by si měli být vědomi také rodiče a počítat s tím, že když umístí dítě do mateřské školy dvouleté dítě, že se také může stát, že prostě nástup nezvládne a bude potřeba ho ještě na chvíli ze školy odhlásit, nebo snížit třeba interval docházky. V těchto případech, by si měli rodiče vyslechnout rady pedagoga a zamyslet se nad situací. Přeci jen jsou rodiče sice ti, kteří znají své dítě nejlépe, ale zase nemají tu možnost ho během času stráveného v mateřské škole pozorovat a nemohou si tak udělat opravdu komplexní obrázek. Proto by měli dbát i na rady pedagogů, kteří mají se začleňováním a adaptací dětí bohaté zkušenosti a velmi často dobře poznají, zda je dítě zralé nebo ne, a to lépe než jeho rodiče. Bohužel jsou ve většině případů rodiče přesvědčeni o své pravdě, že to dítě zvládá, že si zvykne a může tak dojít k těžkému až nenávratnému poškození osobnosti dítěte a jeho psychiky.

Dvouleté dítě a kolektiv

Již v teoretické části práce je často zmiňována potřeba jistoty a bezpečí, která je pro dítě raného věku velmi důležitá. Stejně tak jako blízkost matky nebo otce. Protože v tomto období dítě vidí to bezpečí v dospělé osobě, kterou zná. Primárně se jedná o blízkou rodinu. V případě nástupu do mateřské školy se *dítě upíná na pedagoga*. Velmi často si nejprve vybírá pouze jednu učitelku a s tou by chtělo být po celou svoji docházku. Zde vzniká problém při střídání směn. Později dítě cítí jistotu i s ostatními pedagogy. Pokud si tedy může vybrat mezi interakcí s kamarádem nebo pedagogem, volí většinou pedagoga. Například

klasický model při vycházce, kdy by *všechny děti šly nejraději s paní učitelkou*. Chtějí sedět vedle ní u stolečku nebo při diskusním kruhu. Je tedy zřejmé, že vyhledávají její přítomnost. Také se dvouleté děti chodí k učitelce často pomazlit nebo se jí posadit na klín, aby právě upevnily ten pocit jistoty a bezpečí. Toto je pro pedagoga velmi obtížné, neboť potřebu dítěte samozřejmě vidí, ale není v jeho silách věnovat svoji blízkost všem najednou.

V oblasti kontaktu s vrstevníky se výsledky výzkumu shodují s informacemi z literatury. Dítě v raném věku nemá potřebu vyhledávat kontakt s vrstevníky, a jak udávají věkové zvláštnosti, tak ještě ani není připraveno na společnou hru a kooperaci. Dvouleté dítě si teprve začíná hrát samo. Jeho hra má první známky příběhu. Dítě nejčastěji opakuje činnosti a aktivity, se kterými se setkává běžně. Například si hraje, že jde nakupovat nebo jede autem na výlet. Nemá ovšem zájem o to, aby mu do jeho hry někdo zasahoval. Většina dvouletých dětí ostatní i odhání a nechce jim půjčit hračky či pomůcky, které ke své hře právě používá. Okolo dvou a půl let již dítě začíná vrstevníky více vnímat, ale ještě stále s nimi nedokáže adekvátně komunikovat a kooperovat. Jedná se tedy spíše o hru paralelní, kdy si děti hrají vedle sebe. Okoukávají od sebe hračky a to, co s danou hračkou dělá druhý, ale dané hračky si nepůjčují.

I z odpovědí účastnic výzkumu vyplývá, že děti nemají potřebu se začleňovat. Tato potřeba se začíná projevovat až okolo třetího roku věku, ale hodně záleží na rozumových schopnostech dítěte. Zde jsou totiž velké individuální rozdíly spojené s tím, jak je jazykově vybaveno a jakou má úroveň rozumové zralosti. Důležitým faktorem je také to, zda se děti znají. Převážně v menších obecních školkách si spolu děti začínají hrát a komunikovat dříve, protože se znají již před nástupem do mateřské školy. Další možností je, že dítě je vtaženo do hry pomocí staršího sourozence. V případě této homogenní skupiny to může vypadat, že si dítě hraje v kolektivu, ale při delším zkoumání zjistíme, že dítě je většinou pouze pozorovatel. V kolektivu si také menší děti dokážou hrát za pomoci mentora, který jim hru koriguje, ale to už poté není spontánní hra, ale spíše typ řízené činnosti.

Začlenění do kolektivu

Dvouleté děti *nemají potřebu tvořit si okolo sebe kolektiv*, a proto nelze posoudit, jak je pro ně začlenění náročné. Dotazovaní se ale shodují na tom, že je pro ně následné začlenění jednodušší, protože když děti stárnou a začínají mít potřebu kolektivního fungování, tak jsou

na tom všichni stejně a mají možnosti si sami více vybírat, s kým chtějí kontakt navázat. Toto je náročné pro smíšení třídy. Zde mají *starší děti již vytvořené skupiny, a když dorostou menší do věku, že mají o kolektiv zájem, tak je obtížné se mezi starší děti začlenit*. Starší děti mají strach si mezi sebe pustit někoho nového, nabourává jim to jejich jistoty a začlenění tak trvá déle a musí s ním většinou intenzivněji pomáhat pedagog. Proto je velmi důležité sledovat dění ve třídě a potřeby dětí a snažit se jim pomoci, pokud to potřebují a začleňování do kolektivu je jedna z nejčastějších fází, se kterou mladší děti potřebují pomoci.

Kdy se objeví potřeba začlenění do kolektivu vrstevníků nelze určit věkem. Každý jedinec má jiné schopnosti, dovednosti i jiné tempo vývoje. Na spolupráci a začlenění do kolektivu jsou zapotřebí rozumové dovednosti a jazyková vybavenost a ta se dětem vyvíjí postupně a velice individuálně.

Dalším faktorem pro horší začlenění může být také docházka do kolektivu. *Mladší děti obvykle přicházejí později, déle se zdržují u dospělého a nemají tak tolik času a prostoru hrát si s ostatními. Často dvouleté děti také chodí domů po obědě* a přichází o možnost spontánní hry, na kterou je nejvíce prostoru právě po odpoledním odpočinku, kdy je to často jediná aktivita, než jdou děti domů. Posledním problémem je častá nemocnost. Děti, které nově nastoupí do dětského kolektivu, jsou velmi často nemocné a mají tak velké absence. Někdy se může dokonce stát, že kolektiv na kamaráda, který dlouho chybí, úplně zapomene. Proto je dobré si v rámci diskusního kruhu a seznamování připomínat i děti, které v mateřské škole ten den nejsou.

Hra dvouletých dětí

Jak je uvedeno v odstavci výše, tak dvouleté děti jsou díky svému vývoji „přednastaveny“ *k samostatné hře* a jsou tak spokojené. U některých dětí může být viditelná už i paralelní hra, ale v žádném případě ji nelze kvalifikovat jako hru společnou, kde spolu děti kooperují a vytvářejí dějovou linku hry. I když pro laika to může tak vypadat. Například, když si děti hrají na jednom pískovišti, staví si, občas si vymění hračku a okolí to často považuje za společnou hru, tak tomu tak není. V těchto případech se jedná o hru paralelní. Stejně tak tomu je, i když děti dělají stejnou činnost a jeden po druhém to opakují. Příkladem by opět mohlo být, že jedno dítě se houpe na houpačce a druhé ho následuje. Když první

houpačku, opouští tak druhé dělá to samé a jde vyhledávat další činnost. I v tomto případě se jedná o hru vedle sebe, ne přímo spolu.

Mnoho dětí má velké problémy s faktem, že mu do hry či herního prostoru zasahuje někdo jiný. V těchto případech *jsou na tom často lépe děti, které mají doma sourozence*, neboť jsou na to od útlého věku více zvyklé. Dvouleté děti navíc ještě neumí moc půjčovat hračky a střídat se v aktivitě, nemají tolik trpělivost a neumí čekat, až na ně přijde řada. Proto je ve třídách, kde jsou umístěny dvouleté děti dobré mít více hraček jednoho typu. Tím je myšleno mít více kočárků, panenek, velkých aut a podobných oblíbených hraček. Neboť dvouleté děti ještě neumí ocenit množství a rozmanitost, ale naopak chtějí to, co má kamarád.

Pokud se tedy jedná o spontánní hru, tak tu dvouleté děti provozují *především samostatně a velmi často ještě bez většího smyslu*. Hračky různě zkoumají a používají je k jiným účelům, než jsou určeny. Okolo dvou a půl let se více rozvíjí příběhová hra, kdy děti nejčastěji napodobují činnosti, které znají ze svého okolí. Děti si často hrají, že vozí miminko, koupou ho, jezdí na nákup a další jednoduché každodenní činnosti. Ale velkému množství dětí stále vadí, když si chce někdo hrát s ním. Často je to spojeno se strachem, že jim další hráč odebere jejich hračky.

Další častou potíží je, že mnoho dětí si ani neumí hrát samo. Některým to prostě nejde, jiné na to není zvyklé z domova. *Často tedy děti chodí za dospělým a chtějí, aby si hrál s nimi*. V tomto případě vzniká složitá situace pro pedagoga, neboť se snaží dítěti vyhovět, ale zase není možné vyhovět 25 dětem a zvláště pokud se jedná o heterogenní skupinu, kde jsou i velké děti a ty je potřeba naučit více věcem a tím pádem jsou ty nejmenší vedeny k samostatné hře, aby mohl pedagog pracovat se staršími. Zde opět narážíme na problém v počtu zaměstnanců na třídách mateřských škol.

10.6.3 „Dvouleté děti v mateřské škole? A bude jim to k něčemu?“ Aneb přínosy začlenění do mateřské školy pro dvouleté děti

A je to tu. Rozhodli jsme se, že naše imaginární dítě do mateřské školy přece jen přihlásíme. Zjistili jsme, jaké by to bylo v ideálním světě, poslechli si o možných úskalích a teď nás zajímá, jaký přínos to začlenění může mít v konečném důsledku právě pro naše dítě.

Jedno je jasné, a to, že zařazení dvouletých dětí s sebou nese svá negativa, ale i pozitiva. V této otázce velmi záleží na zralosti dítěte a poté typu kolektivu, do kterého je dítě zařazeno. Pokud je dítě v homogenní třídě pouze s vrstevníky, tak je to jiné než v heterogenní skupině.

Jsou situace, kdy je zařazení dvouletých dětí do kolektivu mateřské školy jednoznačně přínosné. To jsou případy, kdy *dítě pochází ze sociálně slabších rodin nebo z rodin, kde je naopak přemíra péče a dítě tak nemá možnost vlastního rozvoje.*

První případ je zcela jasný. Děti ze sociální slabších rodin nejsou často vedeny k řádu, ani k základním znalostem a dovednostem. Nejsou fyzicky ani mentálně rozvíjeny a vstup do mateřské školy jim tak jednoznačně pomůže. V poslední řadě se mohou v systému, který má svá pravidla a řád cítit mnohem bezpečněji než doma, kde tomu tak často nebývá.

Druhou možností jsou zbytečně úzkostní rodiče, kteří dítěti se vším pomáhají, nenechají ho zkoušet věci samo a nedají mu prostor pro vlastní rozvoj. I tyto děti jsou v jistém slova smyslu a ohledu omezované a vstup do mateřské školy jim může pomoci k tomu získat více znalostí, zkušenost, dovedností a prohlubovat své zájmy. To přesně uvádí účastnice výzkumu svojí odpovědí, když uvádí že: *„V těchto případech se bude jednat především o to, z jakých poměrů dítě přichází. Pokud například není doma vedeno k samostatnosti, tak se to naučí, bych řekla rychleji, neboť čím dřív se základní návyky dítě učí, tím rychleji si je vštípí.“* (Z 124 – 127)

Třetím případem, kdy má začlenění do kolektivu mateřské školy pozitivní dopad na dvouleté dítě je, pokud jsou jeho rodiče hodně zaneprázdnění, a nemají tak čas, se dítěti věnovat. Jedná se především o rodiče s dlouhou pracovní dobou nebo s náročným povoláním. Tyto děti jsou často vychovávány moderními technologiemi, jako jsou mobilní telefon, televize či počítač a nemají takovou možnost sociálního kontaktu. Tyto děti jsou často velice šikovné v sebeobslužných dovednostech, ale ostatní dovednosti jim chybí, nebo jsou málo rozvinuty.

Ve většině případů začlenění dvouletých dětí do kolektivu mateřské školy má *spíše negativní dopady a může na nezralém dítěti zanechat celoživotní následky.* Dítě raného věku je ještě silně vázáno na rodiče a potřebuje cítit oporu a pocit bezpečí, který má primárně u nich. Smutné je, že dnešní ekonomická a pracovní situace často nedává rodičům na výběr a musí se i druhý rodič vrátit do práce dříve. Jak uvádí jedna z účastnic rozhovoru tak:

„Výhodou to (nástup dvouletého dítěte do MŠ) možná může být pro rodiče toho dítěte, ale osobně nespátřuji nic navíc oproti nástupu ve třech letech. Zastávám názor, že dvouleté dítě patří k matce a mělo by si především hrát, což například ve smíšené třídě úplně nelze. Nemyslím si, že děti, které nastoupily do školky ve dvou letech, jsou nějakým způsobem zvýhodněny oproti těm, co nastoupily v řádném věku.“ (Y 89 – 93)

Dále je tedy potřeba při zvažování pozitiv a negativ také brát v potaz to, do jakého typu mateřské školy bude dítě zařazeno. Pokud se bude jednat o homogenní třídu, tak se dá očekávat, že budou mít děti velice podobné schopnosti a dovednosti a nedochází tolik k možnostem učení se nápodobou od starších či šikovnějších dětí. V této třídě to tedy bude mít pozitivní vliv pouze na slabší jediné, ale pro ostatní v tom již moc pozitivních aspektů nelze shledat. Ovšem pokud se jedná o heterogenní třídy, tak se děti mohou naučit mnoho dovedností dříve a mají například možnost se seznámit s těžšími úkoly. Vždy musí být ale brán zřetel na jejich individuální vývoj a nesmí být na dítě kladeny přehnané nároky. Proto je nutné vždy dopředu promyslet náplň dne a uzpůsobit ji potřebám všech dětí, což je velice náročné pro pedagoga, zvláště když počet dětí na jednoho pedagoga zdaleka není rovný tomu, co by bylo potřeba v praxi.

Sebeobsluha

V oblasti sebeobsluhy lze najít mnoho věcí, které mají pozitivní dopad na jedince. Dvouleté dítě je již zralé a většinou zvyklé na základní sebeobsluhu, jako si donést či podat věc, o kterou má zájem. Stejně tak tomu je i se stravováním. V domácím prostředí je dítě schopné si samo podat například svačinu, misku na jídlo, hrneček. Záleží, jak má doma přizpůsobené prostředí jako ho v samostatnosti podporují rodiče. Velké množství dětí má ovšem potíž s kázní u jídla, což může kolektiv velmi pozitivně ovlivnit. Nejčastěji se jedná o klidné sezení u konzumace jídla. V domácím prostředí děti často pobíhají, ale v mateřské škole to tak být nemusí, protože vidí, že ostatní děti sedí, a tak to chtějí dělat stejně. Přeci jen je pro ně nejpřirozenější forma učení nápodoba.

Některým dětem to také pomůže s rozšířením jídelníčku. V mnoha případech děti některé potraviny z domu vůbec neznají, protože je například rodiče nemají rádi, a tak je nepřipravují. V mateřské škole, když je dítě správně motivováno pedagogem a vidí, že ostatní děti to také ochutnaly, tak většinou danou věc také zkusí a třeba zjistí, že je to vlastně dobré.

Stejně tak je pro děti, které jsou již mentálně zralé na vlastní sebeobsluhu velkou motivací spolužáci, kterým se chtějí vyrovnat, protože již u takto malých dětí se projevuje soutěživost a potřeba být úspěšný. To je ovšem velmi tenký led, protože stejně jak chtějí být úspěšní, tak *si i velice dobře uvědomují svůj neúspěch a může docházet k jejich frustraci a vytvoření pocitu selhání*. Na to je potřeba si dávat velký pozor a děti často motivovat a chválit, když se jim povede nějaký nový úkon a ubezpečit je, pokud se jim nepovede, že to přesto bylo dobré, že se snažily a příště to určitě půjde lépe. Takže v oblasti sebeobsluhy může mít kolektiv pozitivní vliv, ale musíme dbát na správnou motivaci a snažit se eliminovat pocity selhání.

Řízená aktivita

Řízená aktivita, tedy činnost, která je vykonávána pod vedením pedagoga je pro děti velmi důležitá, jen musí být správně uchopená a musí odpovídat potřebám dvouletých dětí. *Tyto aktivity dávají dětem řád a režim*, což je pro jedince raného věku velice důležité. *Řád a režim evokuje pocit jistoty a bezpečí*. Děti se také lépe orientují v čase a prostoru, což je pro ně také velké plus, neboť s orientací, hlavně v čase, mají dvouleté děti velké potíže. Podle stále se opakujících rituálů děti již dokážou dopředu odhadnout, jaká aktivita bude následovat. Rituály jsou pro řízenou činnost také velkým přínosem, neboť dětem napovídají, co bude a děti zaprvé rychleji a lépe reagují a mnohé se už dle rituálu těší na typ činnosti, který přijde.

Dále dětem řízená aktivita pomáhá, aby se posouvaly ve svých dovednostech a znalostech a prohlubovaly si své zájmy. Zde je ovšem mnoho úskalí a pedagog by při tvorbě řízené aktivity měl vždy myslet na to, jak staré děti ve skupině má a přizpůsobit to vždy těm nejméně zdatným. Zaprvé je důležité, aby se mohly zapojit všechny děti, které o to mají zájem. Pokud tomu tak není, může se opět projevovat u dítěte pocit selhání a strachu z neúspěchu. Aby pro děti byla aktivita přínosná, tak musí být také vhodně zvolena délka, rozsah a typ pomůcek a pedagog musí dokázat pružně reagovat na potřeby dětí. Rovněž pokud již není činnost pro kolektiv přínosná, tak ji ukončit nebo oživit něčím novým, aby pozornost dětí opět upoutal. Pokud učitel dodrží všechny právě zmíněné aspekty, tak mají děti možnost se naučit mnoho nového a je pro ně tak řízená činnost velice prospěšná. V heterogenních třídách si děti *mají možnost často vyzkoušet i složitější úkony* a mohou se tak odhalit například nadané děti.

Komunikace a řešení problémů

V oblasti komunikace jsou pozitiva a negativa velmi individuální a záleží na jazykovém vývoji dítěte. Také velmi záleží na charakterových vlastnostech dítěte. Zda tíhne spíše k introvertnímu nebo extrovertnímu chování. To má na komunikaci s vrstevníky velký vliv. Pro dítě, které nastupuje do mateřské školy jako dvouleté a mluvící, tak pro něj má nástup často pozitivní dopad. Dítě se dříve naučí komunikovat s vrstevníky a je předpoklad, že bude lépe připraveno na realizaci společné hry, až o ni začne mít zájem. Také se dá předpokládat, že se rychleji okouká a bude lépe spolupracovat oproti méně mluvícím nebo plně nemluvícím dětem, protože nebude trpět jazykovou bariérou. Budou tedy více *otrkani* a tím pádem se jim *zlepší kompetence pro komunikaci a řešení problémů*. Dětem to tak může přinést pozitiva v tom, že *okoukají vzorce* žádoucího *chování*, s tím je ale rovněž spojeno riziko identifikace s nežádoucím jednáním a chováním.

Ovšem dvouleté děti často mluví velice málo a mnoho z nich při nástupu do mateřské školy nemluví vůbec nebo používá pouze pár slov. Pro tyto děti je poté nástup velmi náročný a nese s sebou mnoho negativ. Nástup ve dvou letech může mít *velký dopad na psychiku jedince a její narušení může vést až k agresivnímu chování*. Praktičtí lékaři a kliničtí logopedové často doporučují rodičům dětí, které ve třech letech nemluví nástup do mateřské školy, protože jim velmi často pomůže v tom se rozmluvit, ale musí pro to mít rozvinuté veškeré předpoklady. Proto se tento nástup doporučuje až ve třech letech. Mnohé dvouleté děti ještě nejsou pro jazykové dovednosti připravené a nástup do mateřské školy pro ně představuje další stres, který může mluvení naopak pozastavit. Dále díky jazykové bariéře může docházet k jejich vyčlenění z her, činností a následně z kolektivu jako celku. To může dále *vést k uzavření jedince* do sebe. Toto je opět častým rizikem v heterogenních třídách, kde starší a komunikující děti nechtějí mezi sebe přijmout jedince, se kterým se nedomluví. Je tedy opět zapotřebí zvážit individuální zvláštnosti jedince a také jeho charakterové vlastnosti a temperament a následně posoudit, zda pro něj může být nástup do mateřské školy v oblasti rozvoje komunikace přínosný nebo ne.

10.6.4 Závěr výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vnímají zařazení dvouletých dětí do mateřské školy pedagogové, kteří s těmito dětmi pracují a jaké jsou jejich zkušenosti se začleňováním těchto dětí. Tento cíl výzkumné šetření naplnilo, přineslo odpověď na stanovenou výzkumnou otázku.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, jaké by mohlo být optimální prostředí pro dvouleté děti, jaká jsou úskalí při začleňování dvouletých dětí do mateřských škol a jaké přínosy může začleňování přinést začleňovaným dětem. Výsledky analýzy a interpretace dat stručně shrnují následující řádky.

V oblasti optimálních podmínek a prostředí pro začleňování dvouletých dětí do mateřské školy jsou výsledky výzkumu následující. Ideální by bylo, vytvořit třídy, ve kterých by bylo méně dětí a více pracovníků, kteří jim budou pomáhat naplňovat jejich potřeby a rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti. To zda budou v heterogenní nebo homogenní třídě, není pro jejich rozvoj až tak zásadní, pokud bude vytvořen výše uvedený model. Samozřejmostí je vhodná vybavenost třídy a uzpůsobení režimu a obsahu vzdělávání možnostem a potřebám dvouletých dětí.

Úskalí, která může začleňování dvouletých dětí do mateřské školy přinášet, jsou na základě dat získaných výzkumem velká a mohou mít dalekosáhlé důsledky pro další vývoj dítěte. Patří mezi ně například situace, kdy pedagog nepřijme skutečnost, že dvouleté dítě je v mnoha oblastech oproti například tříletému dítěti velmi omezené. Ať už se jedná o sebeobslužné dovednosti, komunikační dovednosti, kompetence k řešení problémů, schopnost udržet pozornost při řízené činnosti. Největším úskalím je však, na základě výzkumu, schopnost či neschopnost dvouletého dítěte zvládnout odloučení od rodičů. To je ona oblast, která (pokud dítě není schopné odloučení zvládnout), v případě včasného nepodchycení pedagogem, může dítěti způsobit až trauma, které naruší jeho další vývoj.

Třetí oblast, týkající se možných přínosů začleňování dvouletých dětí do mateřských škol, vypadá z pohledu výzkumu následovně. Faktorů, které ovlivňují, jestli bude zařazení do mateřské školy pro dvouleté dítě přínosné v pozitivním slova smyslu nebo negativním, je mnoho. Aby bylo začlenění pro dítě přínosné, mělo by být dítě schopné krátkého odloučení od rodičů, zvládat základy sebeobsluhy a být schopno, ať už verbálně či neverbálně, sdělovat pedagogovi své potřeby. Na pedagogovi následně leží obtížný úkol, aby si získalo důvěru

dítěte a navodilo mu v mateřské škole pocit bezpečí, který mu umožní odloučení od rodičů, v rámci možností, zvládnout tak, aby u něj nevznikla psychická deprivace. Většina dvouletých dětí nicméně na změny spojené se začleněním do mateřské školy zralá není a přínosy jsou, na základě výzkumu, spíše negativní. Můžeme ale najít i výjimky, kterými jsou například děti, pocházející z méně standardních rodin (sociálně slabší rodiny, zaneprázdnění rodiče, přehnaně starostliví rodiče, a další). V takových případech může mít pro dvouleté děti zařazení do mateřské školy velký a hlavně pozitivní přínos.

Závěr

Předložená diplomová práce se věnovala tématu zařazení dvouletých dětí do běžných mateřských škol, což je téma, které v současné české společnosti velmi rezonuje. Zejména z ekonomických důvodů jsou ženy pod tlakem, aby se vrátily do zaměstnání co nejdříve, a mnohdy jsou nuceny přihlásit děti do mateřské školy už ve věku dvou let. Zda je to správně nebo ne je otázka, na kterou nedokážou odpovědět ani odborníci. Předložená diplomová práce si rovněž nekladla za cíl odpověď nalézt. Jejím cílem bylo nastínit teoretický kontext problematiky zařazování dvouletých dětí do mateřské školy a nabídnout pohled pedagogů mateřských škol, kteří s dvouletými dětmi přicházejí do styku v každodenní praxi.

V teoretické části se práce věnovala počátkům vzdělávání dvouletých dětí až po aktuální možnosti na našem území a ve vybraných zemích Evropské unie. Dále se zabývala dvouletým dítětem, jeho vývojovými specifiky a potřebami. V poslední části popsala aktuální praxi zařazování dvouletých dětí do mateřských škol, což znamená přínosy a rizika vzdělávání dvouletých dětí, podmínky pro jejich vzdělávání a specifika jejich vzdělávání, roli a kompetence učitele v mateřské škole v kontextu vzdělávání dvouletých dětí a v poslední řadě pak nastínila organizaci vzdělávání v mateřské škole.

Poslední část diplomové práce popisuje realizované výzkumné šetření. Jeho cílem bylo zjistit a popsat, jaké jsou zkušenosti pedagogů se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol. Výzkum měl kvalitativní charakter a opíral se o metodu hloubkového rozhovoru, který byl uskutečněn se třemi učitelkami ze třech různých mateřských škol.

Výsledky výzkumu, rozepsané více v podkapitole s názvem Závěr výzkumu, odpovídají na výzkumnou otázku, která se ptala po zkušenostech pedagogů mateřských škol se zařazováním dvouletých dětí. Tyto zkušenosti byly na základě analýzy rozděleny do tří hlavních oblastí, které jsou, každá samostatně, popsány v kapitole s názvem Interpretace dat. První oblastí jsou optimální podmínky pro zařazení dvouletých dětí do mateřské školy, druhou úskalí zařazování dvouletých dětí do mateřské školy a třetí oblastí jsou přínosy, které může mít zařazování dvouletých dětí do mateřské školy pro ony začleňované děti. Výzkum ve všech těchto oblastech víceméně kopíroval informace uváděné v odborné literatuře, ze které čerpá teoretická část práce. Pokud bychom to měli zobecnit, tak můžeme říct, že zařazování dvouletých dětí do mateřské školy je velmi problematické a náročné pro všechny zúčastněné strany (dítě, rodiče, pedagogy mateřské školy). Vytvořit optimální prostředí není příliš možné

(z důvodů uvedených v interpretaci dané oblasti), úskalí při začleňování těchto dětí je mnoho a prokazatelné přínosy pro ony dvouleté děti, má začleňování spíše ve výjimečných případech. Přesto výsledky výzkumu mohou sloužit jako odrazový můstek k tomu, aby se v této problematice více naslouchalo pedagogům mateřských škol a mohlo se tak usilovat o zlepšení podmínek pro zařazování dvouletých dětí do mateřských škol. Trend doby, kterým je tlak na brzký návrat matek do zaměstnání totiž nejspíš nezmizí a vzhledem k současné ekonomické situaci, bude dvouletých dětí v mateřských školách spíše přibývat, než ubývat.

Seznam použité literatury

Bibliografické zdroje

ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN isbn80-7239-060-0.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-819-7.

EURIDICE, *Pre-school and primary education in the European Union*. Brussels: Eurydice, s.a. ISBN 2-87116-217-4.

FRANC, Martin, KNAPÍK, Jiří, a kol. Průvodce kulturním děním a životním stylem v českých zemích 1948 – 1967: svazek I., A – O. 1. vyd. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-2019-2.

GRŮZOVÁ, Lucie; SYSLOVÁ, Zora. Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání. 2015. ISBN 978-80-210-8114-7

HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1984. Knihy pro rodiče (SPN).

JEŽKOVÁ, Věra, Botho von KOPP a Tomáš JANÍK. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1558-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MAHLER, Margaret S., Fred PINE a Anni BERGMAN. Psychologický zrod dítěte. V Praze: Triton, 2006. Psyché (Triton). ISBN 80-7254-722-4

MATĚJČEK, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-x.

PAVLOVSKÁ, Marie, Zora SYSLOVÁ a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

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

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

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYSLOVÁ, Zora, Radmila BURKOVIČOVÁ, Jana KROPÁČKOVÁ, Kateřina ŠILHÁNOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Didaktika mateřské školy*. Praha: WoltersKluwer, 2019. Řízení školy (WoltersKluwer). ISBN 978-80-7598-276-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ, 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravujících učitele*. Praha: SPN, 1983. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN isbn978-80-246-2153-1.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

Zákony

Novela vyhlášky č. 14/2005 sb. O předškolním vzdělávání

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. 3.vyd. Praha: SPN, 1988.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání z roku 2021

Říšský školský zákon z roku 1869, tzv. *Hasnerův zákon*

Vyhláška MŠMT ČR č. 14/2005 Sb., *o předškolním vzdělávání*

Vyhláška č. 410/2005 Sb., *o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*

Zákon č.31/1953 Sb., *O školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon)*

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

Zákon č. 186/ 1960 Sb., *zákon o soustavě výchovy a vzdělávání (školský zákon)*

Zákon 563/2004 Sb, *o pedagogických pracovnících*

Webové zdroje

Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let Úvodní stránka | Vláda ČR [online]. Copyright © [cit. 13.03.2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analyza-podminek-a-moznosti-deti.pdf>

Early childhood education and care in Austria | Eurydice. Welcome to Eurydice | Eurydice [online]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/austria/early-childhood-education-and-care>

Early childhood education and care in Spain | Eurydice. Welcome to Eurydice | Eurydice [online]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/early-childhood-education-and-care>

Early childhood education and care in Norway | Eurydice. Welcome to Eurydice | Eurydice [online]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/early-childhood-education-and-care>

Early childhood education and care in Poland | Eurydice. Welcome to Eurydice | Eurydice [online]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/early-childhood-education-and-care>

Early childhood education and care in Germany | Eurydice. Welcome to Eurydice | Eurydice [online]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/early-childhood-education-and-care>

První moderní jesle v Praze založil francouzský generál - ExtraStory. WaybackMachine [online]. Copyright © 2021 Všechny práva vyhrazena Extra Online Media [cit. 04.03.2023]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20210515195338/https://www.extrastory.cz/prvni-moderni-jesle-v-praze-zalozil-francouzsky-general>

Scienceworld | John Locke (1632-1704) – empirik a jeden z otců novověké vědy. Science World.cz | Novinky ze světa vědy a techniky: technologie, neživá příroda, člověk, biologie [online]. Dostupné z: <https://www.scienceworld.cz/clovek/john-locke-1632-1704-empirik-a-jeden-z-otcu-novoveke-vedy-2124/>

Zariadenia starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa - MPSVR SR. [online]. Dostupné z: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/socialne-sluzby/zariadenia-starostlivosti-deti-do-troch-rokov/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru

Příloha č. 2 – Kategorizovaný seznam kódů

Příloha č. 3 - Přepis rozhovoru s účastnicí výzkumu X

Příloha č. 4 - Přepis rozhovoru s účastnicí výzkumu Y

Příloha č. 5 - Přepis rozhovoru s účastnicí výzkumu Z

Příloha č. 1 - Otázky k rozhovoru

Úvodní otázky:

„Jaká je Vaše délka praxe v mateřské škole obecně a jak dlouho pracujete na třídě, ve které jsou zařazeny dvouleté děti?“

„Kolik máte dětí na své třídě a kolik z nich je dvouletých?“

„Kolik pracovníků se během dne věnuje dětem na Vaší třídě?“

„Jak dlouhé máte bloky s řízenou činností? Myšleno například ranní diskusní kruh, zpěv nebo společná řízená hra.“

„Umožňujete v této mateřské škole dětem postupnou nebo prázdninovou adaptaci?“

Dílčí otázky

- 1) *„Jaké sebeobslužné dovednosti většinou dvouleté děti při nástupu do mateřské školy ovládají?“*
- 2) *„Co pozorujete jako největší nedostatek či nedostatky v sebeobslužné oblasti pro kvalitní zvládnutí školní docházky?“*
- 3) *„Co by dle Vás mělo dítě v oblasti sebeobsluhy zvládat, aby se mohlo kvalitně začlenit do kolektivu mateřské školy?“*
- 4) *„Co by dle Vás pomohlo ke zlepšení výše uvedených nedostatků?“*
- 5) *„Je dle vašeho názoru dřívější nutnost samostatné sebeobsluhy pozitivní pro dvouleté děti?“*
- 6) *„Co si představíte pod pojmem řízení aktivita?“*
- 7) *„Jak z Vašeho pohledu dvouleté děti zvládají či nezvládají řízené aktivity?“*
- 8) *„Jaké jsou nejčastější potíže s dvouletými dětmi při řízené aktivitě?“*
- 9) *„Máte možnost dětem poskytnout výběr, zda se chtějí řízené činnosti aktivně věnovat či ne?“*
- 10) *„Jak by dle Vás měla vypadat řízená aktivita, aby vyhovovala potřebám dvouletých dětí?“*

- 11) „*Jak děti ovlivňuje účast na řízené aktivitě? Vidíte postupem času nějaký pozitivní vliv, který řízená aktivita na dvouleté děti má?*“
- 12) „*Je dle vašeho názoru postupná adaptace pro dvouleté děti prospěšná a má na ně pozitivní dopad?*“
- 13) „*Co dle vašeho názoru děti pro správnou adaptaci nejvíce potřebují a jak jim v tom pomáháte?*“
- 14) „*Vim, že každé dítě je jiné, ale je na základě vašich zkušeností většinou pro dvouleté děti lepší postupná adaptace nebo rovnou plná docházka?*“
- 15) „*Jak se dle vašeho názoru projevuje dítě, které je psychicky zralé na docházku do mateřské školy?*“
- 16) „*Hrají si dvouleté děti spíše samostatně nebo preferují kolektivní aktivity?*“
- 17) „*Jak zvládají dvouleté děti společnou hru?*“
- 18) „*Dokážou mezi sebou dvouleté děti řešit základní drobné konflikty? Například spor o hračku či místo v diskusním kruhu?*“
- 19) „*Mají děti problém jít při vycházce se spolužákem za ruku?*“
- 20) „*Dokážou se dvouleté děti snadno začlenit do kolektivu nebo je to pro ně většinou obtížnější?*“
- 21) „*V čem vidíte největší překážky při začleňování dvouletých dětí do kolektivu?*“
- 22) „*Mají dle vašeho názoru dvouleté děti díky socializaci již ve dvou letech lepší kompetence k řešení problémů či komunikaci?*“
- 23) „*Zvládají dvouleté děti odloučení od rodičů hůře než starší, například tříleté děti?*“
- 24) „*Jak se nejčastěji projevuje u dvouletých dětí nezvládnutí odloučení od rodičů?*“
- 25) „*Jsou dvouleté děti více plačtivé než tříleté?*“
- 26) „*Mají dvouleté děti větší obavu a musí se více ujišťovat, že si pro ně rodiče po spaní či obědě přijdou než ty starší, například tříleté?*“
- 27) „*Je u dvouletých dětí adaptační fáze kratší než u starších dětí?*“
- 28) „*Může být dřívější nástup, tedy ve dvou letech dítěte, do mateřské školy v některých oblastech naopak výhodou?*“
- 29) „*Jaké změny by dle Vašeho názoru pomohly ke komfortnějšímu vzdělávání dvouletých dětí v běžné mateřské škole?*“

Příloha č. 2 – Kategorizovaný seznam kódů

OPTIMÁLNÍ STAV

X 20 - 23, 30 - 32, 40, 41, 47 - 55, 97

Y 19 - 22, 36, 37, 41 - 43, 53 - 58, 94 - 99

Z 24 - 34, 41, 53 - 55, 69 - 71, 74, 76, 77, 80 - 84, 128, 134 - 136

PŘÍNOS ZAČLEŇOVÁNÍ

X 45, 46, 70, 71, 86

Y 24, 25, 44 - 52, 72, 89 - 93

Z 35, 36, 56 - 62, 107 - 109, 121, 126, 127

ÚSKALÍ ZAČLEŇOVÁNÍ

X 14, 18, 24 - 27, 33, 34, 42, 56 - 61, 66 - 69, 75 - 79, 81, 82, 90, 91

Y 15, 31, 35 - 37, 59, 61, 64, 66 - 71, 73, 76 - 84, 86 - 88

Z 22 - 26, 40 - 42, 44, 46, 86, 88 - 93, 102, 109 - 111, 116 - 120

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s účastnicí výzkumu X

- M: „Jaká je Vaše délka praxe v mateřské škole obecně a jak dlouho pracujete ve třídě, ve které jsou zařazeny dvouleté děti?“*
- X: S dětmi pracuji 10 let, 6 jako asistentka a 4 jako učitelka právě na třídě dvouletých dětí.*
- M: „Kolik máte dětí na své třídě a kolik z nich je dvouletých?“*
- X: Aktuálně máme zapsaných 25 dětí a všechny jsou dvouleté.*
- M: „Kolik pracovníků se během dne věnuje dětem na Vaší třídě?“*
- X: Tři pedagogové na plný úvazek, jednu asistentku a chodí nám vypomáhat i paní školnice. Vždy jsou tedy alespoň dvě učitelky na třídě.*
- M: „Jak dlouhé máte bloky s řízenou činností? Myšleno například ranní diskusní kruh, zpěv nebo společná řízená hra.“*
- X: Celkově řízená činnost tvoří dvacet až třicet minut denně rozdělenou do různých krátkých aktivit.*
- M: „Umožňujete v této mateřské škole dětem postupnou nebo prázdninovou adaptaci?“*
- X: Ano. Zaprvé máme projekt „Hrátky pro děti“, který probíhá od února každé úterý vždy na 45 minut. Jedná se o možnost, kdy je školka otevřená rodičům a dětem a mohou si zde hrát a seznámit se s prostředím. Dále mají rodič možnost docházet s dítětem ráno během posledního týdne v srpnu, ale pouze do svačiny, aby to poté nenarušovalo běžný režim školky.*
- M: „Jaké sebeobslužné dovednosti většinou dvouleté děti při nástupu do mateřské školy ovládají?“*

- X: No převážně užívání WC, jíst lžící, napít se z hrnečku, donést si pečivo na tácku na stoleček, částečně se obléknout a svléknout, ale to opravdu jen částečně.
- M: *„Co pozorujete jako největší nedostatek či nedostatky v sebeobslužné oblasti pro kvalitní zvládnání školní docházky?“*
- X: Vzhledem k věkovým zvláštnostem je těžké vyjádřit konkrétní nedostatky. Je jasný, že málokteré dvouleté dítě se celé oblékne. To už musí být dítě opravdu šikovné. To oblékání nás samozřejmě limituje, že to déle trvá v šatně nebo v lehárně a tam by se hodil další člověk. Ale u nás počítáme s tím, že takhle malé děti to moc neumí, a patří to k jejich věkovým zvláštnostem. A poté bojujeme, že nám děti nejedí různé typy jídla, ale to už není úplně o sebeobsluze.
- M: *„Co by dle Vás mělo dítě v oblasti sebeobsluhy zvládat, aby se mohlo kvalitně začlenit do kolektivu mateřské školy?“*
- X: Určitě používat wc, umýt si ruce, pít z hrnečku, dokázat si přenést jednodušší věci a
benefitem je, když si obleče jednodušší části oblečení.
- M: *„Co by dle Vás pomohlo ke zlepšení výše uvedených nedostatků?“*
- X: Určitě ještě více lidí nebo méně dětí. A také by byla fajn pomoc rodičů, kteří jim dají šanci se to učit i doma, ale rodiče jsou často pohodlní. S tím bohužel nic nenaděláme.
- M: *„Je dle vašeho názoru dřívější nutnost samostatné sebeobsluhy pozitivní pro dvouleté děti?“*
- X: Myslím si, že ne, protože to dítě není psychicky ani fyzicky vyzrálé a takhle malé dítě to takhle velkého kolektivu nepatří a dochází k traumatizaci a ztrácí pocit bezpečí a jistoty, kterou potřebuje. Výjimkou mohou být děti ze slabších sociálních vrstev, kde se jim ve školce vlastně více věnují než doma, tam to poté určitě přínos má.

M: „Co si představíte pod pojmem řízená aktivita“

X: Jedná se o frontální vzdělávací činnost, v našem případě po svačince, kdy se děti shluknou do skupinky a něco se je formou hry snažíte naučit.

M: „Jak z Vašeho pohledu dvouleté děti zvládají či nezvládají řízené aktivity?“

X: Musí ta aktivity být velice krátká a rozmanitá. Pokud aktivitu včas ukončíme a řídíme se reakcí dětí, tak to zvládají. U nás je dobré, že se vlastně přizpůsobujeme relativně homogenní skupině s totožnými potřebami.

M: „Jaké jsou nejčastější potíže s dvouletými dětmi při řízené aktivitě?“

X: V každém případě pozornost. Tyto děti ji udrží velice krátkou dobu a lehce ji odpoutají k jiné činnosti.

M: „Máte možnost dětem poskytnout výběr, zda se chtějí řízené činnosti aktivně věnovat či ne?“

X: Snažíme se všechny namotivovat. Dle mého názoru by si měli děti zkusit všechno a pak uvidí, co je baví a budou si to v určitých situacích moct sami vybrat. Navíc do života, pak také nebudou mít možnost stálého výběru. Takže mi to přijde i lehce nevychovné. A v neposlední řadě, i přes větší počet pedagogů na třídě stejně nejsme schopni umožnit všem možnost výběru.

M: „Jak by dle Vás měla vypadat řízená aktivita, aby vyhovovala potřebám dvouletých dětí?“

X: Krátké aktivity, hodně je střídat s pohybovkou, dávat dětem možnost si věci osahat, příprava pomůcek aby se pro ně aktivity stala atraktivní. Malé děti nemají takovou samostatnou představivost, tak je potřeba jim to přiblížit právě pomůckami. A pokud už děti aktivita nezajímá, tak ji ukončit i přesto, že jsem to ještě neměla v plánu, anebo ji alespoň pozměnit, aby se obnovila motivace k aktivitě.

- M: „Jak děti ovlivňuje účast na řízené aktivitě? Vidíte postupem času nějaký pozitivní vliv, který řízená aktivita na dvouleté děti má?“*
- X: Myslím, že určitě ano. Režimové momenty dávají dětem pocit bezpečí. Samozřejmě se posunují ve svých dovednostech a některé se již těší, když vědí, co přijde.
- M: „Je dle vašeho názoru postupná adaptace pro dvouleté děti prospěšná a má na ně pozitivní dopad?“*
- X: Je to hodně individuální, ale ve většině případů je to lepší, když poznají prostředí a nejdou úplně do neznáma.
- M: „Co dle vašeho názoru děti pro správnou adaptaci nejvíce potřebují a jak jim v tom pomáháte?“*
- X: Myslím, že je pro ně důležité se seznámit hlavně s prostředím, my se jim pak snažíme pomoci v té orientaci v něm a navození toho pocitu bezpečí.
- M: „Vím, že každé dítě je jiné, ale je na základě vašich zkušeností většinou pro dvouleté děti lepší postupná adaptace nebo rovnou plná docházka?“*
- X: Rozhodně postupná adaptace, jak jsem již uvedla, prohlédne si prostředí, setká se i s některými pedagogy a to vše s tou jistotou v podobě rodiče za zády a pak už lépe ví, do čeho jde.
- M: „Jak se dle vašeho názoru projevuje dítě, které je psychicky zralé na docházku do mateřské školy?“*
- X: Alespoň částečně zvládne odloučení od rodiče. Nepláče nebo se neschovává po celou dobu výuky. Zvládne se za mé pomoci zapojit do aktivity.
- M: „Hrají si dvouleté děti spíše samostatně nebo preferují kolektivní aktivity?“*
- X: Hlavně samostatně, opět je to dáno těmi věkovými zvláštnostmi, kde jim věk ještě

neumožňuje dozrání do společné hry.

M: *„Jak zvládají dvouleté děti společnou hru?“*

X: Moc nezvládají, dvouleté dítě má ve věkových zvláštностech, že si hraje samo a až když se to blíží k tomu třetímu věku, tak je tam stále potřeba ten mentor, který tu hru řídí.

M: *„Dokážou mezi sebou dvouleté děti řešit základní drobné konflikty? Například spor o hračku či místo v diskusním kruhu?“*

X: Ne toto musíme řešit vždy společně.

M: *„Mají děti problém jít při vycházce se spolužákem za ruku?“*

X: Nejlépe by všichni šli s paní učitelkou, ale jinak spíše je problém v tom, jak fungovat na vycházce, než že jim vadí jít za ruku. Neznají, po které straně chodníku se jde, že se mají držet celou dobu a podobně. Ale my se snažíme hodně chodit alespoň kousek na vycházky, takže to dětem dělá obtíže jen krátkou dobu. Větší problém s tím mají velké děti a více si vymýšlí, s kým a kde chtějí jít.

M: *„Dokážou se dvouleté děti snadno začlenit do kolektivu nebo je to pro ně většinou obtížnější?“*

X: Moc se nezačleňují, spíše si hrají samostatně. Nemá vyzrálост pro spolupráci.

M: *„V čem vidíte největší překážky při začleňování dvouletých dětí do kolektivu?“*

X: Primárně ve věkových zvláštностech, které jim k tomu opět nedávají předpoklady a spíše tedy preferují tu samostatnou hru, dále je to samozřejmě jazyková bariéra a jejich sociální dovednosti.

M: *„Mají dle vašeho názoru dvouleté děti díky socializaci již ve dvou letech lepší kompetence k řešení problémů či komunikaci?“*

X: Nemyslím si, naopak zastávám názor, že mohou mít vlivem své psychické deprivace ty kompetence snižené a mít větší sklon k násilí nebo naopak k uzavřenosti do sebe samého.

M: *„Zvládají dvouleté děti odloučení od rodičů hůře než starší, například tříleté děti?“*

X: Rozhodně ano, vnímají to odloučení, chybí jim rodič a jistota a takto malým není možné vysvětlit, že ten rodič musí do práce a nemůže být bohužel s nimi. Navíc je to častěji horší u dětí, kteří mají doma malého sourozence a ti starší nechápou proč s malým bráškou je maminka doma a on tam být nemůže. Celkově si myslím, že ještě nejsou zralé na takovéhle odloučení.

M: *„Jak se nejčastěji projevuje u dvouletých dětí nezvládnutí odloučení od rodičů?“*

X: Může to být vzdor. Některé děti se vztekají, jsou agresivní, jiné pláčou a jsou smutný. Některé se zase naopak vylučují z kolektivu do ústraní.

M: *„Jsou dvouleté děti více plačtivé než tříleté?“*

X: Ano, určitě jsou více plačtivé i v jiných situacích než při příchodu do školky. Mohou být plačtivé po spaní, neví hned, kde se probudily.

M: *„Mají dvouleté děti větší obavu a musí se více ujišťovat, že si pro ně rodiče po spaní či obědě přijdou než ty starší, například tříleté?“*

X: Ano je to běžný kolovrátek, kdy že maminka přijde, a přijde vůbec a za jak dlouho to bude. A to je celé dny stále dokola. Stále potřebují ujišťovat.

M: *„Je u dvouletých dětí adaptační fáze kratší než u starší dětí?“*

X: Nemyslím si, jako starší děti se hůře zapojují do kolektivu, protože jsou již vzniklé ty skupiny kamarádů a kolektiv je zaběhnutý, ale ta prvotní délka zvykání na nové prostředí, režim a učitele je v průměru stejný.

M: *„Může být dřívější nástup, tedy ve dvou letech dítěte, do mateřské školy v některých oblastech naopak výhodou?“*

X: V mých očích bohužel ne. V hodně případech je to pro ně spíše s negativními následky.

M: *„Jaké změny by dle vašeho názoru pomohly ke komfortnějšímu vzdělávání dvouletých dětí v běžné mateřské škole?“*

X: Dostatek personálu. Buď snížit počty dětí v té třídě anebo zvýšit počty pedagogů. Pokud je jeden učitel sám, nemůže zajistit potřeby toho dítěte, některé bohužel i přehlédneme, i když jim samozřejmě chceme poskytnout vše, co potřebují. To má poté negativní dopad na dítě ale trápí to i nás jako učitele. Dochází vlastně i k frustraci té učitelky, protože by chtěla dát těm dětem víc, ale není to v jejich silách v tom počtu dětí.

Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s účastnicí výzkumu Y

- M: „Jaká je Vaše délka praxe v mateřské škole obecně a jak dlouho pracujete ve třídě, ve které jsou zařazeny dvouleté děti?“*
- Y: Jako učitelka v mateřské škole pracuji devátým rokem. Pracovala jsem nejprve jen na částečný úvazek, k tomu jsem ještě dostala půl úvazek jako chůva pro dvouleté děti a momentálně mám ve své třídě také dvouleté děti, takže celých devět let s dvouletáky pracuji.*
- M: „Kolik máte dětí na své třídě a kolik z nich je dvouletých?“*
- Y: Aktuálně máme zapsaných 20 dětí, z toho jsou 4 dvouleté.*
- M: „Kolik pracovníků se během dne věnuje dětem na Vaší třídě?“*
- Y: Jedna učitelka na plný úvazek (já), kolegyně na zkrácený úvazek a asistent pedagoga, který je ale přidělen k chlapci na vozíku, ne pro dvouleté děti.*
- M: „Jak dlouhé máte bloky s řízenou činností? Myšleno například ranní diskusní kruh, zpěv nebo společná řízená hra.“*
- Y: Mladší děti mají řízenou činnost kratší, zhruba 25 minut z celého dopoledne.*
- M: „Umožňujete v této mateřské škole dětem postupnou nebo prázdninovou adaptaci?“*
- Y: Ano, během přípravného týdne v srpnu mají rodiče možnost se svým dítětem strávit celé dopoledne ve školce, aby dítě poznalo nové prostředí a aby rodič viděl, že se jeho dítěti neděje nic strašného potom, co ho nechá ve školce a odejde domů.*
- M: „Jaké sebeobslužné dovednosti většinou dvouleté děti při nástupu do mateřské školy ovládají?“*

Y: Bohužel ne všichni umí to, co by měli. Většinou umí akorát pít z hrnku a používat toaletu, oblékání nezvládají téměř vůbec. Snažíme se děti nedokrmovat, ale u většiny to nejde. Šikovnější z dětí si umí obout papuče.

M: *„Co pozorujete jako největší nedostatek či nedostatky v sebeobslužné oblasti pro kvalitní zvládnání školní docházky?“*

Y: Dítě si často neumí nic obléct, obou boty, nezvládají se utřít po toaletě – na to si stěžují i učitelky, které je potom mají v první třídě. Jinak naši předškoláci zvládají vše od oblékání až po samostatné chystání svačin a nalévání pití. Často pomáhají mladším dětem.

M: *„Co by dle Vás mělo dítě v oblasti sebeobsluhy zvládat, aby se mohlo kvalitně začlenit do kolektivu mateřské školy?“*

Y: Určitě si samo dojít na záchod případně alespoň říct učitelce, že na záchod potřebuje. Mělo by se umět samo najíst lžící a pít z hrníčku. Ideální by bylo, kdyby si samo obouvalo papuče a oblékalo jednodušší kousky oblečení.

M: *„Co by dle Vás pomohlo ke zlepšení výše uvedených nedostatků?“*

Y: Přítomnost další osoby, která by měla čas se těmto věcem věnovat, například asistentky nebo chůvy.

M: *„Je dle vašeho názoru dřívější nutnost samostatné sebeobsluhy pozitivní pro dvouleté děti?“*

Y: Pozitivní to asi je, ale pokud se dítěti v nějaké činnosti nedaří, může snadno získat pocit selhání, obzvlášť když vidí, že jiným dětem se to podařilo a jemu ne.

M: *„Co si představíte pod pojmem řízená aktivita“*

Y: Řízená aktivita pro mě znamená činnost, kterou si učitelka připravila pro děti a u které rozvíjí jejich schopnosti a dovednosti. Například při týdenním tématu jarní květiny se

jedná o ukazování fotografií různých květin, následná práce ve skupinkách.

M: „Jak z Vašeho pohledu dvouleté děti zvládají či nezvládají řízené aktivity?“

Y: Pokud dítě vyloženě neseďí a neposlouchá jen proto, že má nějaký problém (například máme dvouletou holčičku, která s námi vůbec nemluví, nijak se neprojevuje, nehraje si, jen sedí a kouká), tak většinou dvouletáci o řízenou činnost zájem nemají, i když jim s kolegyní nabízíme aktivity přiměřené jejich věku – ve smíšené třídě to ani jinak nejde. Vydrží maximálně 5 minut, pokud to samozřejmě není aktivita typu pohádky nebo divadélka, případně aktivita venku.

M: „Jaké jsou nejčastější potíže s dvouletými dětmi při řízené aktivitě?“

Y: Rozhodně s pozorností, takto malé dítě ještě nevydrží u činnosti tak dlouho. Dále je potřeba připravovat mu aktivity zvlášť, nezvládne to, co zvládají tříleté děti. Také je potřeba mít speciální pomůcky pro dvouleté děti.

M: „Máte možnost dětem poskytnout výběr, zda se chtějí řízené činnosti aktivně věnovat či ne“

Y: Pouze když má kolegyně ranní a já docházím na 9 hodin, když tam jsem sama do 10 tak to nelze, protože nemůžu část dětí nechat si hrát a se zbytkem pracovat. Snažím se mít tedy nachystané alespoň puzzle k tématu nebo omalovánku.

M: „Jak by dle Vás měla vypadat řízená aktivita, aby vyhovovala potřebám dvouletých dětí?“

Y: Aktivita co nejvíce podobná hře, která se bude často střídat. Určitě pouze v menší skupince dětí a ideální by bylo, kdyby k nim byla asistentka nebo chůva, která by s nimi tuto činnost dělala někde bokem od ostatních dětí.

M: „Jak děti ovlivňuje účast na řízené aktivitě? Vidíte postupem času nějaký pozitivní vliv, který řízená aktivita na dvouleté děti má?“

Y: Pozitivum vidím asi v tom, že se často dostanou k mnohem náročnějším aktivitám než by se dostaly v nějakém oddělení pouze pro malé děti. Vyzkouší si třeba i činnost, kterou dělá 4leté dítě a rozvíjí se tak v mnoha oblastech rychleji. Můžu říct, že naše dvouleté děti ke konci školního roku bez problémů zvládají barvy, umí napočítat do 3, někteří zvládají i do pěti. Většina se naučí alespoň částečně oblékat. Nepřikládala bych to ale ani řízené činnosti jako spíše vlivu starších kamarádů v kolektivu. Snažím se vždy, aby spolupracovalo starší a mladší dítě a starší dítě to mladší v činnosti vedlo.

M: *„Je dle vašeho názoru postupná adaptace pro dvouleté děti prospěšná a má na ně pozitivní dopad?“*

Y: Určitě ano, dítě tak pozná nové prostředí a kamarády, a když potom nastoupí do školky bez maminky, není to pro něj takový šok.

M: *„Co dle vašeho názoru děti pro správnou adaptaci nejvíce potřebují a jak jim v tom pomáháte?“*

Y: Dostatkem prostoru a času na adaptaci– nechávám je si hrát dokud chtějí – první dva měsíce.

M: *„Vím, že každé dítě je jiné, ale je na základě vašich zkušeností většinově pro dvouleté děti lepší postupná adaptace nebo rovnou plná docházka?“*

Y: Rozhodně postupná adaptace, dítě si rychleji zvykne na odloučení od matky a nepláče tolik.

M: *„Jak se dle vašeho názoru projevuje dítě, které je psychicky zralé na docházku do mateřské školy?“*

Y: Zvládne odloučení od rodiče alespoň na tři hodiny a nevyvádí celé dopoledne, že chce maminku. Je schopné si hrát s ostatními dětmi, nebo alespoň vedle nich.

M: *„Hrají si dvouleté děti spíše samostatně nebo preferují kolektivní aktivity?“*

- Y: V drtivé většina si hrají samostatně. Kolektiv vyhledávají pouze, když ty děti znají (například je tam starší sourozenec, soused z domu apod.).
- M: *„Jak zvládají dvouleté děti společnou hru?“*
- Y: Záleží na typu hry, ale většinou se nezapojují, spíše pozorují.
- M: *„Dokážou mezi sebou dvouleté děti řešit základní drobné konflikty? Například spor o hračku či místo v diskusním kruhu?“*
- Y: Dvouletí chlapci to většinou vyřeší tak, že když se tahají o hračku, bouchnou se nebo žduchnou. Neumí pochopit, že se to nedělá. Holčičky to většinou přijdou říct paní učitelce. Dá se tedy říct, že své spory vyřešit neumí.
- M: *„Mají děti problém jít při vycházce se spolužákem za ruku?“*
- Y: Pokud si mohou spolužáka vybrat samy tak ne, ale pokud jim ho určím já tak to protestují. Nejraději stejně chodí za ruku s paní učitelkou.
- M: *„Dokážou se dvouleté děti snadno začlenit do kolektivu nebo je to pro ně většinou obtížnější?“*
- Y: Určitě je to pro ně obtížnější než pro starší děti.
- M: *„V čem vidíte největší překážky při začleňování dvouletých dětí do kolektivu?“*
- Y: Starší děti už mají většinou vytvořeny své „skupiny“ se kterými jsou v partě a hrají si. Mají potom pocit, že dvouleté děti jsou mrňata a nechtějí si s nimi hrát. Dále taky to, že dvouleté děti chodí častěji později (třeba až na 9 hodin) a mají tak méně času si s kamarády pohrát a začlenit se mezi ně.
- M: *„Mají dle vašeho názoru dvouleté děti díky socializaci již ve dvou letech lepší kompetence k řešení problémů či komunikaci?“*

- Y: Asi ano, přeci jen jsou ve školce o rok déle a určitým způsobem se otrkají.
- M: *„Zvládají dvouleté děti odloučení od rodičů hůře než starší, například tříleté děti?“*
- Y: Rozhodně ano, i když znám několik dvouletých dětí, co jsou ve školce od prvního dne od půl 7 do 4 a zvládají to naprosto v pohodě. Jsou to ale většinou děti, které mají ve školce staršího sourozence, nejsou tam z jejich pohledu tak samotné.
- M: *„Jak se nejčastěji projevuje u dvouletých dětí nevládnutí odloučení od rodičů?“*
- Y: Po odchodu rodiče přichází pláč, často až hysterický, některé děti se nechtějí nechat uklidnit a učitelku pokopou, bijou. Někteří se tak vztekají, že se maminka nevrátí, že bijou hlavou o nábytek nebo hází hračkami. Jiné se vás zase chytí a nepustí.
- M: *„Jsou dvouleté děti více plačtivé než tříleté?“*
- Y: Ano, jsou více plačtivé .
- M: *„Mají dvouleté děti větší obavu a musí se více ujišťovat, že si pro ně rodiče po spaní či obědě přijdou než ty starší, například tříleté?“*
- Y: Než tříleté asi moc ne ale než čtyřleté určitě ano. Většina z nich ale chodí pouze na dopoledne, takže potřebují jen ujištění, že už bude brzy oběd a půjdou domů. Neustále ale chtějí vědět, za jak dlouho už to bude a jestli je to chvilka nebo dlouho.
- M: *„Je u dvouletých dětí adaptační fáze kratší než u starší dětí?“*
- Y: To si nemyslím, přijde mi, že tříleté dítě je schopno si uvědomit, že maminka a tatínek musí chodit do práce, aby měli peníze a mohli mu potom koupit třeba oblíbenou hračku. Takhle tedy vysvětlují dětem já, proč je maminka musela nechat ve školce a většinou jsou tříleté děti schopné tento fakt přijmout. Dvouleté dítě odmítá jakékoliv vysvětlení, proč ho maminka nechala ve školce a neumí se s tím vyrovnat. Ale na délku adaptace to nemá vliv, spíš je menší pocit naštvání na rodiče, že je dali do školky.

M: „Může být dřívější nástup, tedy ve dvou letech dítěte, do mateřské školy v některých oblastech naopak výhodou?“

Y: Výhodou to možná může být pro rodiče toho dítěte, ale osobně nespátřuji nic navíc oproti nástupu ve třech letech. Zastávám názor, že dvouleté dítě patří k matce a mělo by si především hrát, což například ve smíšené třídě úplně nelze. Nemyslím si, že děti, které nastoupily do školky ve dvou letech, jsou nějakým způsobem zvýhodněny oproti těm, co nastoupily v řádném věku.

M: „Jaké změny by dle vašeho názoru pomohly ke komfortnějšímu vzdělávání dvouletých dětí v běžné mateřské škole?“

Y: Určitě přítomnost chůvy pro dvouleté děti anebo aspoň asistent v každé třídě, kde se tyto děti vzdělávají. Dále by měl ředitel školy zajistit dostatek didaktických pomůcek pro dvouleté děti a upravit pro ně denní režim – například kratší pobyt venku, dvouleté dítě nevydrží dlouhou procházku a musí více odpočívat. To za stávajících podmínek samozřejmě nejde, když může být ve třídě až 28 dětí a pedagogové se překrývají jen krátce.

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s účastnicí výzkumu Z

M: „Jaká je Vaše délka praxe v mateřské škole obecně a jak dlouho pracujete ve třídě, ve které jsou zařazeny dvouleté děti?“

Z: Jako učitelka pracuji již 12 let a vždy jsme přijímaly děti od dvou let, ale ty začaly přibývat v průběhu posledních tak 5 let.

M: „Kolik máte dětí na své třídě a kolik z nich je dvouletých?“

Z: Nyní máme ve třídě 24 dětí a z toho je 10 dvouletých.

M: „Kolik pracovníků se během dne věnuje dětem na Vaší třídě?“

Z: V naší třídě jsou dvě učitelky, já a kolegyně a chůva. Jedna učitelka má směnu od sedmi do půl druhé a druhá od deseti do čtyřech hodin, takže se překrýváme tři a půl hodiny. Dopoledne od osmi do dvanácti hodin máme na pomoc ještě chůvu, ale vlastně po spaní dětí jsem na ně já nebo kolegyně sama. Což je velice náročný.

M: „Jak dlouhé máte bloky s řízenou činností? Myšleno například ranní diskusní kruh, zpěv nebo společná řízená hra.“

Z: Máme dva dopolední bloky, jeden hned ráno a druhý po dopolední svačině a každý je dlouhý přibližně patnáct minut.

M: „Umožňujete v této mateřské škole dětem postupnou nebo prázdninovou adaptaci?“

Z: Ano poslední dva týdny v srpnu mohou rodiče chodit s dětmi od půl desáté do půl dvanácté buď na zahradu, nebo do třídy a postupně si prohlédnout prostory a seznámit se s učitelkami. Nejprve tam je rodič s dítětem, ale klidně může na ty dvě hodiny i odejít. Musí se ovšem předem domluvit na dnu, protože se snažíme nemít moc dětí najednou, abychom se jim mohly věnovat a provést je spolu s rodiči prostředím.

- M: „Jaké sebeobslužné dovednosti většinou dvouleté děti při nástupu do mateřské školy ovládají?“*
- Z: Vždy je to dítě od dítěte, ale většina dvouletých dětí při nástupu do mateřské školy zvládá základní hygienické návyky jako je umytí rukou a více jak polovina dětí, které k nám nastupují, tak zvládají chodit na toaletu, a nepotřebují plenky. Některé je ještě potřebují na poobědový odpočinek. V oblékání zvládají jednodušší oblečení, jako jsou například kalhoty, čepice, ty šikovnější si umí poradit i s tričkem či botami a svléknout bundu a mikinu. Většina dětí neovládá ponožky, punčochové kalhoty a samostatné oblékání rukávů. Tím je myšleno bunda, mikina. To je ovšem v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte a vývojovými dovednostmi. Dále má většina dětí největší potíž ve stravování. Mnoho dětí má problém s pitím z hrnečku a manipulací se lžící.*
- M: „Co pozorujete jako největší nedostatek či nedostatky v sebeobslužné oblasti pro kvalitní zvládnutí školní docházky?“*
- Z: Dle mého názoru je velký problém právě s návyky stolování. Děti nejsou zvyklé sedět u jídla u stolu. Jíst sami lžící nebo pít z hrnečku. Což jsou základní věci pro běžnou mateřskou školu. Další potíží jsou pleny, které vyražují dítě z kolektivu, protože to ostatní děti vnímají bohužel většinou negativně i přes naši snahu jim vysvětlit opak. Dle mého názoru je to dáno z domácího prostředí, kde často děti slychají, že jsou ostudy, když mají ještě plínu nebo se pomočí.*
- M: „Co by dle Vás mělo dítě v oblasti sebeobsluhy zvládat, aby se mohlo kvalitně začlenit do kolektivu mateřské školy?“*
- Z: Vlastně, to co jsme uvedla v otázce výše. Myslím, že nejvíce by jim pomohlo být bez pleny a poté ta samostatnost v jídle no.*
- M: „Co by dle Vás pomohlo ke zlepšení výše uvedených nedostatků?“*
- Z: Tak v některých případech by pomohl větší nácvik a důslednost rodičů, ale s tím my bohužel nic nenaděláme. My to tedy můžeme ovlivnit pouze tím, že bychom měli více lidí na péči a pomoc alespoň v těchto případech. Což bohužel také není možné.*

M: *„Je dle vašeho názoru dřívější nutnost samostatné sebeobsluhy pozitivní pro dvouleté děti?“*

Z: Jak pro které, věřím, že některým to pomůže, ale pro děti, které na to ještě nejsou mentálně vyzrálé, to může být kontraproduktivní, nebo jim to dokonce ublížit.

M: *„Co si představíte pod pojmem řízená aktivita“*

Z: Jedná se o aktivitu, kdy děti dělají společnou činnost pod vedením pedagoga nebo poté druhého dítěte, když jsou starší. V našem případě se jedná především o ty dva dopolední bloky, kde probíráme dané téma dle TVP nebo zpíváme, cvičíme a tak dále.

M: *„Jak z Vašeho pohledu dvouleté děti zvládají či nezvládají řízené aktivity?“*

Z: V tuto chvíli je nejvíce limituje délka pozornosti. Takto malé děti samozřejmě pozornost moc neudrží, takže musí být aktivity krátké, rychle se střídající a pestré za pomoci různých pomůcek. Další potíží je i jazyková bariéra, neboť dvouleté děti mluví málo a některé vůbec.

M: *„Jaké jsou nejčastější potíže s dvouletými dětmi při řízené aktivitě?“*

Z: Jak už jsem uvedla v předchozí otázce, nejvíce je limituje délka pozornosti. Tedy spíše je to problém pro mě jako pedagoga, myslím, že dětem to tolik nedochází. Poté je limitují komunikační dovednosti, kdy se díky tomu vlastně ani moc nemohou zapojit do nějakého povídání nebo hry. Je náročné vymýšlet hru, aby byla atraktivní a přínosná pro čtyřleté děti a zároveň se mohly zapojit i dvouleté.

M: *„Máte možnost dětem poskytnout výběr, zda se chtějí řízené činnosti aktivně věnovat či ne?“*

Z: Ne musí se zapojit všechny děti, protože není v mých silách být na více místech zároveň. Také si myslím, že to není výchovné, aby měli tak velkou možnost si stále vybírat co chtějí a co ne. Na výběr mají prostor při spontánní hře. Samozřejmě nenutíme děti násilím, a občas se mi nepovede namotivovat všechny, ale vždy se o to snažím.

M: „Jak by dle Vás měla vypadat řízená aktivita, aby vyhovovala potřebám dvouletých dětí?“

Z: Měly by se hodně střídat krátké hry, používat se vizuální pomůcky, aby si děti mohly vše osahat a seznámit se s tématem více osobně. Hry by měly být rozmanité, bez složitých pravidel a zdlouhavého povídání a vysvětlování.

M: „Jak děti ovlivňuje účast na řízené aktivitě? Vidíte postupem času nějaký pozitivní vliv, který řízená aktivita na dvouleté děti má?“

Z: Určitě bych řekla, že pozitivně děti ovlivňuje hlavně fakt, že jim to dává režim a řád i s tím spojený pocit jistoty, který takto malé děti moc potřebují. Děti už vědí, co bude následovat, když zazní například uklízeční písnička nebo svolání do kroužku. Čím déle se návyk tvoří, tím rychleji pak děti reagují a jsou na úkon připravený. Takže si myslím, že pokud je dělaná správně a přizpůsobená potřebám dítěte, tak má určitě pozitivní dopad.

M: „Je dle vašeho názoru postupná adaptace pro dvouleté děti prospěšná a má na ně pozitivní dopad?“

Z: Samozřejmě jak, pro které dítě, ale většinou je pro dítě lepší se s prostředím seznámit pod tzv. „ochrannými křídly svých rodičů“, přeci jen se jedná o nové místo, nové kamarády a nový denní režim. To je hodně razantní změna pro malé dítě. Takže pokud mají možnost si ty novinky postupně prohlédnout a přitom mít u sebe někoho známého, kterému věří a znají ho a mají tam tu jistotu, tak je to pro ně mnohem jednodušší. Navíc s některými dvouletými dětmi nám chvíli trvá, než se dorozumíme. Zvláště v případech, kdy dítě nemluví a má vlastní posunky a gesta. Přeci jen, rodič je zná, ale my se je musíme teprve učit.

M: „Co dle vašeho názoru děti pro správnou adaptaci nejvíce potřebují a jak jim v tom pomáháte?“

Z: Děti si potřebují prohlédnout prostředí, zjistit, že a kde mají svoji skříňku, svůj ručník a okolo sebe paní učitelky, kterých se nemusí bát a mohou za nimi kdykoliv přijít. Malé děti totiž hodně potřebují pocit jistoty a řád. Z těchto důvodů nabízíme právě prázdninovou adaptaci, kdy jsou v jeden den například 2 -4 nové děti, máme tedy možnost se jim

intenzivněji věnovat. Ukázat jim, kde budou sedět, jak to u nás funguje, jaké máme hračky a pokusit se s nimi navázat přátelský vztah a probudit v nich důvěru. Tímto se jim snažíme myslím hodně pomoci a není to všude běžné.

M: „Vím, že každé dítě je jiné, ale je na základě vašich zkušeností většinou pro dvouleté děti lepší postupná adaptace nebo rovnou plná docházka?“

Z: Určitě je z mých zkušeností pro většinu lepší si alespoň prohlédnout prostory, aby jak se lidově říká „věděli do čeho jdou“, poté je to pro ně určitě méně stresující.

M: „Jak se dle vašeho názoru projevuje dítě, které je psychicky zralé na docházku do mateřské školy?“

Z: Toto se velmi těžko poznává na první pohled, protože každý má ten nástup jiný. Někdo chodí týden úplně v pohodě a pak se to najednou zlomí a nechce do školky. Jiní to zase mají obráceně. Myslím, že je důležité sledovat, jestli si dítě chce alespoň trochu hrát, kooperovat například s učitelkou, protože na společnou hru je ještě malé. Velkým projevem je taky pláč, Děti, které se nedají utiřit, ať se snažíme jakkoliv a jsou pouze u nás na klíně, anebo se choulí do své ulity někde v rohu, na docházku s velkou pravděpodobností ještě připravené nejsou. Bohužel je toto stejně v praxi úplně jedno, proto málokterý rodič dá na radu a dítěti ještě docházku odloží.

M: „Hrají si dvouleté děti spíše samostatně nebo preferují kolektivní aktivity?“

Z: Jednoznačně samostatně, nemají ještě rozvinout společnou hru, to se většinou lepší až v druhém pololetí, když se děti přibližují ke třetímu věku, ale také to není u všech. Většina dětí si hraje samostatně, hra často nemá ani žádný řád či smysl. Také často chodí za námi, abychom si s nimi šli hrát.

M: „Jak zvládají dvouleté děti společnou hru?“

Z: Jak jsem říkala předtím, oni ji moc nedělají, a když se o to pokusíme my, tak to musí být třeba skupinka třech až čtyřech dětí a musí tam být nějaký mentor, který s nimi tu společnou hru dělá.

- M: *„Dokážou mezi sebou dvouleté děti řešit základní drobné konflikty? Například spor o hračku či místo v diskusním kruhu?“*
- Z: Ne. Je tam ta jazyková bariéra a samozřejmě i rozumové schopnosti dítěte, které jim to zatím nedovolují.
- M: *„Mají děti problém jít při vycházce se spolužákem za ruku?“*
- Z: Jak které, obecně bych spíše řekla, že mají problém vůbec kamkoliv jít a natož za ruku. Dnešní děti z mého pohledu nejsou vůbec zvyklé chodit pěšky a mít při chůzi nějaké návyky, jako například že se jde po chodníku, zastaví se u silnice a podobně. Samozřejmě to nejsou všechny děti, ale většina ano.
- M: *„Dokážou se dvouleté děti snadno začlenit do kolektivu nebo je to pro ně většinou obtížnější?“*
- Z: Oni to začleňování moc nepotřebují, je to asi spojeno s tou společnou hrou. Spokojeně si hrají sami. A poté si tvoří spíše malé skupinky třeba jedné oblíbené kamarádky, která jim poté hodně chybí, když tam není.
- M: *„V čem vidíte největší překážky při začleňování dvouletých dětí do kolektivu?“*
- Z: Největší překážkou jsou asi jejich věkové zvláštnosti a vývojová fáze, neboť to pro ně není z těchto důvodů ještě tolik podstatné. Když se blíží ke třetímu roku věku, tak tam už hodně rozhodují schopnosti jedince, hlavně komunikační dovednosti a potřeba kooperace s vrstevníkem. Jsou děti, které tyto potřeby a dovednosti zvládají dříve a některé naopak déle.
- M: *„Mají dle vašeho názoru dvouleté děti díky socializaci již ve dvou letech lepší kompetence k řešení problémů či komunikaci?“*
- Z: Myslím, že je to opět individuální, některým dětem to může přinést pozitiva, dříve okoukají různé vzorce chování, jsou dříve v interakci s dětmi a mohou tak získat lepší

kompetence. Také ale dříve okoukají nežádoucí chování, anebo díky jejich nezralosti a následné frustraci může naopak zbytečně docházet až k agresivnímu jednání.

M: *„Zvládají dvouleté děti odloučení od rodičů hůře než starší, například tříleté děti?“*

Z: Určitě, čím je dítě menší, tím více je vázané na rodiče a jistotu spojenou s nimi. Navíc je i přirozeně více plačtivé. Opět to samozřejmě nemůžeme zobecnit na všechny děti, ale u většiny to tak je. Starší děti už mají větší rozumový fond a dá se jim například více vysvětlit, že jim paní učitelky neublíží, nemusí se jich bát. Nemusí se také tolik ujišťovat, že se pro ně rodiče opravdu vrátí a nenechají je ve školce.

M: *„Jak se nejčastěji projevuje u dvouletých dětí nezvládnutí odloučení od rodičů?“*

Z: Děti jsou hodně plačtivé, musí se právě stále ujišťovat, že rodiče přijdou. Některé se na vás pověsí a chtějí být jen s vámi, jiné se naopak uzavřou někde do rohu do své jakoby ulity a čekají, až je rodič zase vysvobodí.

M: *„Jsou dvouleté děti více plačtivé než tříleté?“*

Z: *Ano jsou.*

M: *„Mají dvouleté děti větší obavu a musí se více ujišťovat, že si pro ně rodiče po spaní či obědě přijdou než ty starší, například tříleté?“*

Z: Jak už jsem uvedla, určitě mají větší strach a musí se ujišťovat častěji.

M: *„Je u dvouletých dětí adaptační fáze kratší než u starší dětí?“*

Z: Pokud se jedná o dítě, které je zralé, tak bych obecně řekla, že ano. Pokud do školy nastupují starší děti, tak přicházejí do relativně rozjetého vlaku, kde musí zapadnout do skupiny, která se již zná. Ti starší ti tedy mají složitější a může být ten proces delší.

M: *„Může být dřívější nástup, tedy ve dvou letech dítěte, do mateřské školy v některých oblastech naopak výhodou?“*

- Z: V těchto případech se bude jednat především o to, z jakých poměrů dítě přichází. Pokud například není doma vedeno k samostatnosti, tak se to naučí, bych řekla rychleji, neboť čím dříve se základní návyky dítě učí, tím rychleji si je vštíjí. Ale obecně je pro děti většinou takto brzká docházka spíše stresující než přínosná.
- M: *„Jaké změny by dle vašeho názoru pomohly ke komfortnějšímu vzdělávání dvouletých dětí v běžné mateřské škole?“*
- Z: Myslím, že nejvíce by pomohla změna v počtu dětí, anebo počtu pracovníků. Na 26 dětí je prostě tři lidi, kteří tam ani nejsou pořád opravdu málo. Sama si myslím, že je optimální tak jeden dospělý na maximálně čtyři děti, aby mohl pochopit a naplnit jejich potřeby a prohlubovat jejich znalosti a dovednosti a přitom, nedocházelo k negativním dopadům na jejich psychiku. Druhou možností by bylo snížit počet dětí například na polovinu. Ale ani jedno není ve státním sektoru možné, pokud bude financován tak, jak je doposud. Proto je dle mého názoru nejlepší dvouleté děti aklimatizovat ve vzdělávacích skupinách nebo soukromých mateřských školách, kde je ten režim a počet dětí jiný a do státní mateřské školy dát dítě až později.

Anotace

Tématem diplomové práce je zařazení dvouletých dětí do mateřské školy očima pedagoga. Teoretická část obsahuje devět kapitol, které se zabývají historií vzdělávání dvouletých dětí, současným vzděláváním dvouletých dětí u nás i v jiných zemích Evropské unie. Značná část teoretické části práce se pak věnuje dvouletým dětem jako takovým, jejich vývojovým specifikům a potřebám. Poslední kapitoly teoretické části práce se zabývají přínosy a riziky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, podmínkám pro jejich vzdělávání, rolí učitele v mateřské škole v kontextu vzdělávání dvouletých dětí a organizaci vzdělávání v mateřské škole. Empirická část popisuje realizovaný kvalitativní výzkum, zaměřený na zjištění zkušeností pedagogů různých typů mateřských škol, na zařazení dvouletých dětí do mateřské školy, přičemž ústřední metodou, o kterou se výzkum opírá, je hloubkový rozhovor.

Klíčová slova:

mateřská škola, dvouleté dítě, učitel v mateřské škole, kvalitativní výzkum, hloubkový rozhovor

The topic of the diploma thesis is the inclusion of two-year-old children in kindergarten through the eyes of a teacher. The theoretical part contains nine chapters that describe the history of the education of two-year-old children, the current education of two-year-old children in our country and in other countries of the European Union. A significant part of the theoretical part of the thesis is devoted to two-year-old children as such, their developmental specifics and needs. The last chapters of the theoretical part of the thesis deal with the benefits and risks of educating two-year-old children in kindergarten, the conditions for their education, the role of the teacher in kindergarten in the context of the education of two-year-old children and the organization of education in kindergarten. The empirical part describes the conducted qualitative research, focused on finding out the experiences of teachers of different types of kindergartens, on the inclusion of two-year-old children in kindergarten, while the central method on which the research is based is an in-depth interview.

Key words:

kindergarten, two-year-old child, kindergarten teacher, qualitative research, in-depth interview