Děti do tří let v prostředí mateřské školy

Barbora Grósová

Bakalářská práce
2016

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Barbora Grósová**
Osobní číslo:	**H140548**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Děti do tří let v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše z problematiky institucionální péče o děti mladší tří let.
Vymezení klíčových pojmů a teoretických východisek o počáteční edukaci dětí do tří let.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview.
Zpracování získaných dat, včetně jejich interpretace, tvorba teorie.
Prezentace a shrnutí výsledků výzkumu, návrh doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ADAMSON, Peter. The child care transition a league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre, 2008. ISBN 978-88-89129-70-8.
EACEA. Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností. Brusel: Eurydice, 2009, 190 s. ISBN 978-92-9201-025-6.
HAŠKOVÁ, Hana, SAXONBERG Steven a Jiří MUDRÁK. Péče o nejmenší: boření mýtů. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012, 199 s. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5.
SYSLOVÁ, Zora, BORKOVCOVÁ Irena a Jan PRŮCHA. Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014, 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **24. listopadu 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 24. listopadu 2015

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ Fakulta humanitních studií L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.4.2016 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko – empirického charakteru a zaměřuje se na zařazování dětí mladších tří let do prostředí mateřské školy. V teoretické části jsou vymezena stěžejní teoretická východiska z oblasti institucionální péče o děti do tří let s akcentem na vývojová specifika těchto dětí. Empirická část práce se věnuje kvalitativně orientovanému výzkumu, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol. Hlavním cílem tohoto výzkumu pak bylo odhalit, jaké jsou zkušenosti učitelek se zařazováním dvouletých dětí do tříd běžných mateřských škol.

Klíčová slova: preprimární edukace, institucionální vzdělávání a péče, raný věk

ABSTRACT

The bachelor's thesis is conceived as a theoretical-empirical and it focuses on the inclusion of children under three years of age in the kindergarten environment. The theoretical part explains the crucial theoretical bases of institutional care for children up to three years with an emphasis on developmental specifics of these children. The empirical part focuses qualitative oriented research, which was conducted through semi-structured interviews with teachers from state kindergartens. The main aim of this research was to expose the experiences of teachers with inclusion of two years children into regular kindergarten classes.

Keywords: pre-primary education, early childhood education and care, early childhood

Ráda bych vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za odborné vedení, inspiraci a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Zároveň děkuji své rodině a blízkým přátelům za podporu a povzbuzení ve chvílích, kdy to bylo nejvíce potřeba.

„Máme-li děti vychovávat, je třeba, abychom se také stali dětmi.“

Martin Luther

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O DĚTI DO TŘÍ LET **12**
1.1 INSPIRACE ZE ZAHRANIČÍ 14
1.2 VÝVOJ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O DĚTI DO TŘÍ LET V ČESKÝCH ZEMÍCH 15
1.3 AKTUÁLNÍ NABÍDKA INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O DĚTI DO TŘÍ LET 17
2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÉHO DÍTĚTE **18**
2.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ 19
2.1.1 Hrubá a jemná motorika 19
2.2 VÝVOJ ŘEČI 20
2.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ 21
2.3.1 Vnímání 22
2.3.2 Pozornost a paměť 23
2.4 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE 23
2.4.1 Emoce 24
2.5 OBLAST HRY 25
2.6 AUTONOMIZACE A OBDOBÍ 1. VZDORU 26
3 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA A DĚTI DO TŘÍ LET **27**
II PRAKTICKÁ ČÁST **29**
3.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY 30
3.2 VÝZKUMNÁ STRATEGIE 31
3.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU, VSTUP DO TERÉNU 31
3.4 TECHNIKA SBĚRU DAT 32
3.5 PRŮBĚH VÝZKUMU, ZPRACOVÁNÍ DAT 33
3.5.1 Základní analytický příběh 34
4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU **35**
4.1 PŘEDCHOZÍ OKOLNOSTI 35
4.1.1 Přístup vedení 35
4.1.2 Příprava učitelky 39
4.1.3 Příprava pracovního prostředí - iniciativa učitelek 40
4.1.4 Předchozí zkušenosti a názory 41
4.2 ZKUŠENOSTI UČITELEK 42
4.2.1 Specifika práce s dětmi mladšími tří let 42
4.2.2 Zkušenosti z věkově heterogenních tříd 50
4.2.3 Spolupráce MŠ a rodiny 52
4.3 SEBEREFLEXE UČITELEK 54
4.4 NÁMĚTY UČITELEK 55
5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ **57**
6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU **60**
ZÁVĚR **63**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **64**

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 67
SEZNAM PŘÍLOH 68

ÚVOD

V posledních letech se české mateřské školy potýkají s fenoménem, jenž je v našich krajinách ještě stále opředen mnoha otazníky a nejasnostmi. Jedná se o institucionální vzdělávání a péči o děti, které ještě nedosáhly věkové hranice tří let. V minulosti o tyto děti bylo pečováno v jeslích. Tuto dobu však již odvál čas a naše společnost nyní čelí výzvě, v níž preprimární edukace a děti do tří let hrají velkou roli. Pravdou je, že většina české společnosti je této problematice nastavena spíše negativně. Domnívám se, že nastává doba, kdy je potřeba se tomuto problému otevřít a podívat se na relevantní výzkumná šetření, jež jsou dnes už dostupná a přináší nám zprávu o tom, že institucionální péče a vzdělávání o tyto děti vůbec nemusí být tak špatná, jak si myslíme. Lpění na zkostnatělých názorech z minulých režimů nás možná v těchto souvislostech velmi brzdí. Je čas naslouchat, přemýšlet a společně hledat nová řešení, která mohou vést ke spokojenosti nejen dětí, ale i rodičů a pedagogů.

Tohle téma jsem si vybrala, poněvadž je z mého pohledu zcela aktuální a zajímavé. Jelikož již druhým rokem pracuji na pozici učitelky v mateřské škole, která dvouleté děti přijímá, bylo pro mě velmi přínosné a zajímavé pokusit se získat hlubší vhled do dané problematiky. Z vlastních zkušeností vím, že dvouleté děti v českých mateřských školách již jsou a rozhodně to tedy není žádná hudba budoucnosti, jak by se někdo mohl domnívat.

V roce 2008 zasáhl území ČR tzv. baby boom. Není tedy divu, že v letech 2011-2014 mateřské školy obrazně řečeno „praskaly ve švech“. Dětí bylo skutečně hodně a k velkému zklamání rodičů se často stávalo, že mateřské školy nebyly schopny přijmout ani děti tříleté, natož pak dvouleté. Momentálně se situace v mateřských školách začíná zvolna uklidňovat, kapacita se uvolňuje a na scénu přicházejí rodiče, kteří mají velký zájem umístit zde své dvouleté dítě. Jev je to zcela přirozený, poněvadž žijeme v době, kdy většina z nás hledá rovnováhu mezi životem rodinným a životem profesním.

V bakalářské práci si tak kladu za cíl popsat teoretická východiska institucionální péče o děti do tří let s akcentem na vývojová specifika dětí dvouletých a následně pomocí interview s učitelkami MŠ odhalit, jaké jsou jejich zkušenosti s dvouletými dětmi v prostředí běžné MŠ.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou, přičemž v teoretické části jsou vymezena teoretická východiska spjatá s institucionální péčí o děti do tří let. Nechybí zde zmínka o zahraničních zkušenostech, z nichž se můžeme inspirovat. Dále je zde nastíněn vývoj

těchto institucí na území tehdejších českých zemí, který plynule navazuje na současnou nabídku institucionální péče o tyto děti. S oporou o poznatky ontogenetické psychologie jsem zpracovala také souhrn vývojových specifik, která jsou pro dvouleté děti typická a mohou nám usnadnit pochopení mnoha souvislostí při práci s těmito dětmi. Poslední kapitola teoretické části je pak věnována současné situaci v mateřských školách, které dvouleté děti přijímají. V empirické části je pak stěžejní kvalitativně orientovaný výzkum, který byl zaměřen na odhalení zkušeností učitelek MŠ se zařazováním dvouletých dětí do běžných MŠ. Přináším zde rozsáhlou interpretaci zjištěných výsledků výzkumu, na jejímž základě bylo zpracováno také doporučení pro praxi MŠ.

Pevně věřím, že předkládaná práce bude přínosná a zařadí se k prvním „vlaštovkám“, které danou problematiku na našem území pojímají kvalitativní cestou a mohou tak zajímavě doplnit mnohá kvantitativní šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE O DĚTI DO TŘÍ LET

V prostředí předškolní pedagogiky v současné době stále zřetelněji vyvstává otázka zabývající se problematikou preprimární edukace dětí mladších tří let. Ještě stále se v této oblasti potýkáme s množstvím otazníků a nezodpovězených otázek a několik otazníků vyvstává hned při prvotním terminologickém uchopení pojmů s touto problematikou spjatých. V odborné literatuře se setkáváme s různými názory a vymezeními. Trojice autorů Syslová, Borkovcová a Průcha (2014) se při vymezení vhodného pojmu opírají o mezinárodní označení **Early Childhood Education and Care**, pod nímž je v překladu ukryta „péče a vzdělávání v raném věku". Je třeba brát v potaz jistou rozdílnost ve vnímání pojmu raný věk. „V zahraničí je tento pojem používán běžně pro celé období vývoje dítěte a to od narození až po vstup do primárního vzdělávání. Toto období pak také spadá pod mezinárodní označení ISCED 0, jenž zahrnuje všechna vzdělávací zařízení pečující o děti od narození po vstup do primárního vzdělávání" (Syslová a kol., 2014, s. 15-16) V našich zemích je pojem raný věk spjat spíše s ontogenetickou psychologií – koncept péče a vzdělávání u nás prozatím nemá přílišnou oporu a není tedy žádným překvapením, že si zde své místo udržuje stávající pojem předškolní vzdělávání, jenž je nejčastěji spojován s věkovou kategorií 3-6 let. (Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová, 2015)

„Školský zákon i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezují, že k předškolnímu vzdělávání lze přijímat děti zpravidla od tří do šesti let." (Kropáčková, 2015a) Právě ze slůvka *zpravidla* je pak zřejmé, že hranice není striktně určena a zařazování dětí do tří let je tak legislativně v pořádku. I když institucionální péče a vzdělávání dětí do tří let není v našich podmínkách terminologicky příliš ukotvena, zařazení těchto dětí do výchovně – vzdělávacích institucí možné je a děje se tak hned několika způsoby. Pro potřeby této práce považuji za vhodné soustředit se prioritně na mateřské školy - o dalších možnostech, které mají rodiče pro své děti k dispozici, se tak zmiňuji pouze okrajově (viz podkapitola 1.3).

Přihlásit své batole do MŠ nebo nepřihlásit? Tato otázka se pro spoustu dnešních rodin stává stále aktuálnější. Nejedná se přitom o nic zvláštního, neboť se nacházíme v době, kdy je kladen velký důraz na rychlý návrat žen do zaměstnání. Matky tak často pociťují obavu, že by mohly o zaměstnání později přijít, případně obavu z nedostatku financí. Někdy žena ani nemusí být pod vnějším tlakem, a přesto vnitřně touží po návratu do práce.

Splavcová (2015) pak v této souvislosti zmiňuje ženy, pro které je mateřská dovolená značně frustrující a pociťují silnou touhu „nezakrnět“ při celodenním stereotypu v péči o domácnost a dítě. Z mého pohledu je třeba tyto matky respektovat, neodsuzovat, a také si uvědomit, že spokojená matka = spokojené dítě.

Ve chvíli, kdy se rodiče rozhodují, zda své dítě svěřit či nesvěřit do MŠ či obdobné instituce, se často potýkají s mnoha názory zvenčí, jež mohou jejich rozhodnutí ovlivnit. Na území ČR je stále pevně zakořeněn názor, že dítě by do MŠ mělo nastoupit nejdříve ve třech letech. Trojice autorů Hašková, Saxonberg a Mudrák, (2012) ve své knize tento názor považují za mýtus, který přehledně a logicky vyvracejí. Splavcová (2015) upozorňuje na fakt, že v rámci ČR neexistuje žádné dlouhodobé výzkumné šetření, o které by se kritika zařazování dětí mladších tří let do MŠ mohla pevně opřít. Hašková a kol. (2012) se zaměřili na podrobnou analýzu mnoha relevantních mezinárodních výzkumů ze Švédska, Velké Británie, USA a Kanady. Docházejí k zajímavému zjištění, že vstup dítěte mladšího tří let do výchovně – vzdělávací instituce není škodlivý, ba naopak v případě sociálně slabých či jinak znevýhodněných rodin, může mít dokonce znatelný přínos. Na děti z běžných rodin pak brzký vstup do výchovně – vzdělávací instituce nemá vliv buď žádný, nebo mírně pozitivní. Důležitou roli pak samozřejmě hraje i **kvalita** těchto výchovně – vzdělávacích zařízení. Bez potřebné státní podpory – především pak finanční – to zkrátka příliš nejde.

Nezpochybnitelné je, že právě stát má na rozhodnutí rodičů přihlásit své dítě do mateřské školy silný vliv. V posledních letech došlo hned k několika opatřením, jež měla za cíl být nápomocná při harmonizaci profesního a rodinného života. Kropáčková (2015a) v této spojitosti připomíná rok 2008 a tzv. prorodinný balíček, k jehož schválení bohužel nedošlo. Pro rodiče pak mohla být zajímavá novela zákona z roku 2012, díky níž došlo ke zrušení omezení pobytu v MŠ u dětí starších dvou let. Rodiče se tak již nemusí obávat o svůj rodičovský příspěvek, jehož vyplacení dříve bylo podmíněno omezenou dobou pobytu jejich dvouletého dítěte v MŠ či podobné instituci. Fakt, že ČR problematiku institucionální péče a vzdělávání o tyto děti řeší, pak dokreslují i některé další kroky, jež jsou blíže popsány v kapitole 1.3.

Hašková a kol. (2012) upozorňují na skutečnost, že ČR je jednou z posledních zemí EU, jež se této problematice začala intenzivně věnovat. Osobně tohle zpoždění vnímám jako dobrou příležitost poučit se a inspirovat se od zemí, kde je systém institucionální péče a vzdělávání o tyto děti již dobře propracován a především ověřen delším časovým intervalem. Syslová a kol. (2014) v této souvislosti zmiňují především skandinávské země, kde je institucionální péče o tyto děti na vysoké úrovni.

1.1 Inspirace ze zahraničí

Myslím, že ČR má výbornou příležitost inspirovat se pozitivními zkušenostmi ze zahraničí, záměrně pak zdůrazňuji slovo **inspirovat** – je zřejmé, že bude nutné mnohé přizpůsobit pro naše podmínky a systém u nás zavedený. S oporou publikace od Syslové a kol. (2014) jsem shrnula v čem je oblast preprimární edukace v jednotlivých zemích tak specifická a v čem by pro nás mohla být zdrojem inspirace. Zvoleny byly státy, jež jsou často předkládány jako příklady dobré praxe rané péče a vzdělávání. (Syslová a kol., 2014)

Norsko

- důraz na profesní kvalifikaci pro péči a vzdělávání dětí raného a předškolního věku (vysokoškolské vzdělání pedagogů)

- MŠ fungují podle Rámcového programu, jenž je uzpůsoben dětem ve věku 1-6 let

- vysoká míra finanční podpory ze strany státu

Švédsko

- zákonná povinnost obcí zajišťovat kvalitní fungování MŠ vč. péče o děti raného věku

- MŠ zajišťují péči o děti od jednoho roku a od 3 let je zřetelná opora i v národním kurikulu

- financování MŠ zajišťují místní samosprávy a rodiče (dle svých příjmů)

- „rodinné domy“ – děti z více rodin ve společné péči jedné matky s potřebnou kvalifikací

- velký důraz na vysokoškolské vzdělání pedagogů

Nový Zéland

- rozmanitost výběru předškolních zařízení pro děti ve věku 2-5 let

- možnost péče a vzdělávání na principu „rodinných domů“ (viz výše – Švédsko) – nutnost splnit všechny požadavky státu (viz níže)

- všechna zařízení musí mít licenci a splňovat požadavky státu na kvalifikaci personálu, kurikulum a veškeré vzdělávací standardy

Považuji za důležité uvědomit si, že vzdělávací systémy jednotlivých zemí vykazují opravdu velké známky různorodosti. Domnívám se, že cesta, jakou se konkrétní vzdělávací systémy formovaly, byla silně ovlivněna mimo jiné i historickým vývojem v jednotlivých zemích.

1.2 Vývoj institucionální péče o děti do tří let v českých zemích

Pro komplexní pohled na danou problematiku je z mého pohledu zajímavé ohlédnout se právě do minulosti a s oporou historických skutečností si uvědomit, jak se vlastně ona institucionální péče o děti do tří let v tehdejších českých zemích vyvíjela – a sice od prvních opatroven, přes jesle, první mateřské školy až po současný stav.

Vznik prvních zařízení, jež měla za úkol rodinám vypomáhat v péči o jejich děti, se datuje do období 19. století. Do těchto zařízení pak spadaly například různé typy opatroven, sirotčinců, případně tzv. dětských zahrádek (německé Kindergarten). V souvislosti s velkou podobností, jež tato zařízení mezi sebou skýtala, se užívalo společného označení „dětince“ či „pěstovny“ (Mišurcová, 1980)

Paralelně se vznikajícími opatrovnami se v Praze začaly objevovat také první **jesle.** Prvotní význam jeslí tkvěl v pomoci chudým rodinám pečovat o jejich děti. Dětem zde byla prioritně poskytnuta zdravotnická a výchovná péče. (Mišurcová, 1980)

Netrvalo dlouho a došlo i na vznik **1. mateřských škol**. Mišurcová (1980, s. 36) uvádí, že „tyto mateřské školy byly určeny pro děti 2-5 leté a využívali je rodiče, kteří pracovali mimo domov a nemohli tak své děti opatrovat a vychovávat.“ Autorka pak popisuje funkci těchto prvních mateřských škol následovně: „Cílem školky bylo poskytovat dvou až pětiletým dětem z chudých a pracujících vrstev mravní a tělesnou výchovu, vyučování, zaměstnání ručními pracemi, hrami, zpěvem a tělocvikem“ (Mišurcová, 1980, s. 42) Z tohoto tvrzení je zřejmé, že se funkce mateřských škol začala přesouvat do oblasti nejen výchovné, ale i vzdělávací. Ze strany státu tak brzy došlo k nařízení, jež ukládalo mateřským školám funkci výchovnou a naproti tomu jeslím funkci čistě ošetřovatelskou. Kromě tohoto nařízení taktéž bylo rozhodnuto, že do mateřských škol budou přijímány děti až od tří let. (Hašková a kol., 2012)

V období 2. světové války došlo k zániku opatroven a snížení počtu jeslí, naopak se rozmohl vznik tzv. „dětských útulků“. Tyto útulky pak byly využívány prioritně pracujícími rodiči a byly do nich umisťovány taktéž děti od dvou let. S pozvolným rozšiřováním mateřských škol spěly i tyto útulky k zániku. (Hašková a kol., 2012)

Po skončení 2. světové války a v čele s komunistickým hnutím (50. léta) postupně vzrostla zaměstnanost žen, čímž se prudce zvedl zájem o zařazení dětí do **jeslí**. (Šulová, 2010) Stěžejní moment pak nastal, když došlo k zaštítění jeslí pod resort ministerstva zdravotnictví,

zatímco mateřské školy spadaly pod resort ministerstva školství. Rozdílnost těchto zařízení pak byla nejen ve funkci instituce, nýbrž i v personálním obsazení (o děti mladší tří let pečovaly především zdravotní sestry). (Hašková et. al., 2012)

V průběhu 50. let byla zařízení pro děti mladší tří let rozšířena o celotýdenní jesle, dětské domovy a kojenecké ústavy. Nepřetržitý provoz v celotýdenních jeslích byl velmi kritizován, což se během 60. let odrazilo na jejich úbytku. Jako jistá alternativa pak byly nabízeny tzv. mikrojesle, které si kladly za cíl dopřát dětem rodinné prostředí, fungovaly přímo v domě pečovatelek a ve skupině nejvýše pěti dětí. Během 70. let pak došlo také na přidružování jeslí k mateřským školám. (Hašková a kol., 2012) „Výchovná práce v jeslích tím získala jasný řád a metodickou podporu. V roce 1984 byl vydán Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, o dva roky později ještě Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách“ (Splavcová, 2015, s. 35)

V 80. letech matky dostaly možnost využívat dvouletou nebo tříletou mateřskou dovolenou, což se setkalo s kladnými ohlasy, a tak v průběhu 90. let byly jesle upozaděny (důraz na výchovu dítěte v rodině). Ke konci 90. let prošla oblast rodinné politiky opětovnými proměnami, jež vedly později v roce 2008 k několika dalším opatřením. Tato opatření si kladla za cíl pomoci rodinám sladit profesní život s životem rodinným. V roce 2012 se rodiny dočkaly také možnosti zařadit své dítě mladší tří let do zařízení denní péče – a to i v případě, že je čerpán rodičovský příspěvek. (Hašková et. al., 2012)

Za poněkud nešťastnou považuji skutečnost, že stát sice rodinám v této oblasti vyšel vstříc, avšak nebylo dostatečně promyšleno konkrétní umístění těchto dětí. Mnoho rodičů tak bylo nuceno obrátit se na různá hlídací a mateřská centra, soukromé chůvy, miniškolky, popř. intenzivně se rozvíjející soukromé MŠ. Snaha rodičů o umístění dětí do běžných MŠ byla sice zjevná, avšak vzhledem k přeplněné kapacitě mnoha (především městských) MŠ, bylo téměř nemožné dítě pod tři roky přijmout. Tuto situaci pak značně ztížilo úplné vyřazení jeslí z resortu ministerstva zdravotnictví v roce 2013. (Zákon č. 372, 2011)

Velmi souzním s názorem Splavcové (2015, s. 35), která zrušení většiny jeslí vnímá jako „neuvážený krok, díky kterému vzniklo vakuum mezi rodinnou a institucionální péčí.“ Jednoduše řečeno zde vznikla jistá „propast“, které musí dnešní rodiče čelit, pokud chtějí své dítě umístit do výchovně – vzdělávací instituce ještě před tím, než dovrší hranice tří let. O tom, jak se s těmito těžkostmi dnešní rodiče těchto dětí vypořádávají, pak pojednává mimo jiné i následující kapitola.

1.3 Aktuální nabídka institucionální péče o děti do tří let

Rodiče, kteří chtějí v dnešní době využít služeb institucionální péče o své dítě mladší tří let, mají na vybranou hned z několika možností.

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že na našem území byla institucionální péče o děti do tří let zajišťována odjakživa **jeslemi** – ty však byly v roce 2013 zrušeny. Splavcová (2015, s. 36) zmiňuje, že „zbývající jesle se mohly transformovat na zařízení provozovaná na základě vázané živnosti - Péče o děti do 3 let v denním režimu." Finanční náročnost těchto zařízení je však díky nedostatečné finanční podpoře ze strany státu velmi náročná a pro mnoho rodin tak i nedostupná. V roce 2014 byl také přijat nový zákon o **dětských skupinách**. (Zákon č. 247, 2014) Prosazením tohoto zákona došlo k rozšiřování některých dalších zařízení, která nabízejí své služby pro děti mnohdy již od jednoho roku (například mikrojesle, hlídací centra, mateřská centra, miniškolky, lesní mateřské školy, kluby apod.) Tato zařízení skýtají mnohá rizika. Majerčíková a kol. (2015) například vyslovují obavu týkající se kvalifikace osob, jež tyto služby poskytují – ze zákona zde totiž není povinnost příslušného pedagogického vzdělání. Splavcová (2015, s. 36) upozorňuje, že tato zařízení „nemají status vzdělávací instituce, nýbrž jde o sociální službu – kvalita těchto služeb je pak velmi diskutabilní, kontrolní činnost ze strany státu nevyhovující a finanční náročnost stále dost vysoká."

Právě z důvodu finanční náročnosti má pak velké množství rodičů zájem spíše o zařazení dítěte přímo do mateřské školy. V současné době se těší velkému rozmachu **MŠ soukromé**, pod jejichž záštitou lze objevit i **firemní MŠ**. „V případě firemních MŠ je často věková struktura přijímaných dětí nižší než tři roky, což je pro mnohé rodiče mimořádně atraktivní." (Majerčíková a kol. 2015, s. 69) Nabídka soukromého sektoru je pestrá a v posledních letech se těší ze strany rodičů velkému zájmu. Za problematický pak Majerčíková a kol. (2015, s. 68) vnímají „fakt, že soukromé MŠ nemusí být zapsány do rejstříku škol, tudíž stát negarantuje odbornost edukace, kterou nabízejí."

Získat pro dvouleté dítě místo ve **státní MŠ** se mnohdy jeví jako téměř beznadějné. Není tomu tak samozřejmě všude – je logické, že bude rozdílnost mezi vesnickými mateřskými školami, jež často bojují o každé dítě, a pak školami městskými, které mnohdy odmítají i děti tříleté. V současné době se však situace i ve městech obrací k lepšímu a s opadajícím porodním boomem (2008) se kapacita začíná uvolňovat. Pro mnoho MŠ je zkušenost s dvouletými dětmi nová a dříve či později zde dochází ke zjištění, že se jedná o mírně odlišný typ práce, neboť jak se dozvíme níže, dvouleté dítě je v mnohém velmi specifické.

2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÉHO DÍTĚTE

Z pohledu ontogenetické psychologie se dvouleté dítě nachází v batolecím období. Dané období začíná zpravidla v prvním roce života dítěte a ve třetím roce poté dítě zvolna přechází do období předškolního. V průběhu období batolete se dítě stává nejen aktivnějším, nýbrž i samostatnějším. Právě silná touha dítěte po autonomii jej provází ve všech oblastech jeho vývoje. Vágnerová (2012) zmiňuje skutečnost, že u dítěte v tomto období dochází k uvolňování z různých vazeb, což je úzce spjato také s rozšiřováním jeho zájmu o okolní svět. Ve vývoji jedince hraje tento krok důležitou roli, neboť bez postupného uvolnění vazby na matku či jinou blízkou osobu, může být pro dítě další posun ve vývoji značně problematický.

Se zmíněnou potřebou samostatnosti jde ruku v ruce také schopnost **sebeobsluhy** a schopnost učit se **hygienickým návykům**. Právě batolecí období je tou dobou, kdy se dítě učí záměrně kontrolovat své vyprazdňování. (Čížková, 2010)

Důležitou roli u dvouletého dítěte pak hraje i intenzivní rozvoj v oblasti **motoriky a řeči**. Motorické dovednosti se postupně stávají koordinovanější, jistější. Rozvoj řeči je důležitou součástí vývoje a silně ovlivňuje i vývoj v dalších oblastech. Z pohledu Končekové (2014) na začátku druhého roku dítě začíná rozumět významu slov a postupně se rozšiřuje jeho slovní zásoba. Právě teď dítě prožívá zvídavé období, jež provází typická věta „Co je to?“. Ke konci druhého roku pak pro dítě řeč ještě nabývá na významu, neboť s její pomocí může snáze dosahovat svých záměrů a přání.

Nelze opomenout ani pokroky dítěte v kognitivní oblasti. Piaget a Inhelderová (2014) uvádějí, že v druhém roce života dítě upouští od senzomotorických mechanismů a jeho myšlení přechází do tzv. **předoperačního stádia**.

Thorová (2015) poukazuje na zlom, který u dítěte ke konci batolecího období přichází – a sice jeho schopnost vlastního **sebeuvědomění**. Dítě začíná chápat, že se odlišuje od okolního světa a pozvolna tak odkrývá svou jedinečnost a vlastní identitu. Tento „objev“ dítěti rozšiřuje jeho poznání o sobě samém a často je taktéž spojen s obdobím prvního vzdoru, jež je zpravidla provázen notnou dávkou negativismu.

„Batole usiluje o sebeprosazení, o potvrzení svých kompetencí, ale i o zjištění svých limitů. To je tedy jeho hlavní vývojový úkol, který může být zablokován nejistotou, nedostatkem sebevědomí, ale klidně i nemocí či nevhodným výchovným vedením.“ (Vágnerová, 2012, s. 119)

2.1 Tělesný a motorický vývoj

„V tomto období dítě dále intenzivně roste do výšky (asi 12 cm v druhém roce a asi 7 cm ve třetím roce), ale zpomaluje se přírůstek hmotnosti (asi 2 kg v druhém roce a 2 kg ve třetím roce).“ (Končeková, 2014, s. 86) Z tohoto zjištění je zřejmá četnější štíhlost těchto dětí. Rychlost tělesného vývoje u batolete již není taková jako u kojence – můžeme zde sledovat mírné **zpomalení** (Čížková, 2010). Celkově dochází ke změně v poměru velikosti hlavy, trupu a končetin dítěte. Říčan (2014, s. 101) uvádí, že „mozek dítěte v tomto období zraje zvlášť rychle a váží již více než kilogram – badatelé si tento jev spojují s rychlými pokroky v uvědomování si sebe samého.“ Dle Končekové (2014) v batolecím období pak i nadále přetrvává osifikace kostí a dochází k postupnému prořezávání mléčného chrupu. Dvouleté dítě má zpravidla již úplnou mléčnou dentici, jež čítá všech 20 zubů. Nelze opomenout také svaly – postupně sice dochází k jejich zpevnění, ale především ty břišní a zádové ještě nejsou zcela vyvinuté. (Thorová, 2015)

Vývoj batolete v oblasti motoriky je zcela zjevný. Jak již bylo zmíněno výše, pro batole je stěžejní především jeho touha po autonomii – a právě motorické dovednosti dítěti výrazně napomáhají dostát této jeho potřebě. Není tedy žádným překvapením, že pohyb jako takový je pro dítě v tomto období zcela přirozený, přitažlivý a zajímavý už sám o sobě. „Schopnost ovládat vlastní tělo je pro dítě novou zkušeností, které se nemůže nabažit, což se projevuje především neustálým opakováním těchto aktivit, a tím i jejich procvičováním a zdokonalováním.“ (Vágnerová, 2012, s. 119)

Základní pohyby, jež se u batolete v oblasti motoriky mohou rozvíjet či zdokonalovat rozděluje pak Končeková (2014, s. 87) na:

1.) posturální pohyby (např. předklon, úklon, dřep, skákání, kroucení se okolo své osy)

2.) lokomoční pohyby (např. chůze, běh, přelézání, podlézání, kotouly)

3.) motorika ruky (např. manipulace v sebeobsluze či manipulace v konstruktivních hrách)

2.1.1 Hrubá a jemná motorika

Prostřednictvím rozvoje hrubé motoriky má dítě možnost vstupovat do širšího prostředí, rozšiřuje si své obzory, má možnost poznávat blíže doposud nepoznané. Batole dělá v této oblasti velké pokroky – z nejistého batolení se ve dvou letech stává poměrně **jistá chůze**. Čížková (2010) poukazuje na skutečnost, že pro dvouleté dítě již nejsou problémem menší nerovnosti terénu – je schopno pružně reagovat na různé nesrovnalosti, schody či práh. Prvotně

se dítě samozřejmě přidržuje za ruku, zábradlí nebo stěnu. Ve dvou letech je však zpravidla dítě schopno chodit nahoru do schodů – většinou s přisunováním jedné nohy, později i tato dopomoc opadá. „V tomto období již dítě běhá, skáče, jezdí na tříkolce a zároveň si osvojuje komplexní účelové pohybové vzory.“ Thorová (2015, s. 368)

„Ve druhém roce vzrůstá **zrakově pohybová souhra**, tato koordinace je dobře vidět např. v pokrocích ve stavění kostek. V patnácti měsících na sebe dítě postaví dvě kostky, dvouleté již postaví věž ze 3-6 kostek.“ (Čížková, 2010, s. 62) Názornou ukázku zdokonalení dítěte v oblasti jemné motoriky pak můžeme vidět i v okamžiku, kdy dítě listuje v knize, vhazuje drobné předměty do hrdla láhve, zkouší navlékat korálky nebo se pouští do prvních pokusů o kresbu. Právě kresba dítěte v tomto období prochází hned několika fázemi. Thorová (2015, s. 369-372) pak popisuje následující:

1. rok - Fáze **experimentálního čárání** (dlaňový úchop, lineární čárání – kruhové čárání – bodové tlučení → absence jemné koordinace pohybů)

2. – 3. rok – Fáze **kontrolovaného záměrného čárání** (úsilí o zachování vertikálního a horizontálního směru → schopnost ovládat koncept paralelismu)

Dvouleté dítě je tak většinou schopno napodobit dle předlohy přímku, křížek či kruh a začíná přecházet od čmáranic k prvním obrázkům.

2.2 Vývoj řeči

Kromě zmíněné motoriky, dítě v batolecím období, dosahuje taktéž velkých pokroků právě v oblasti řeči. Pokud se chce efektivně dorozumět a dát najevo svá přání a potřeby, často jej pohání jeho vlastní vnitřní motivace k tomu, aby si verbální formu komunikace samo osvojilo. „U dítěte tak dochází v řeči k mnoha změnám, jednak kvantitativním (růst slovní zásoby), jednak kvalitativním (tvorba vět, gramatika, výslovnost).“ (Končeková, 2014, s. 91) Slovní zásoba u dvouletého dítěte narůstá relativně prudce – Langmeier a Krejčířová (2006, s. 73) uvádí, že „v druhé polovině druhého roku života dochází v mluvené řeči k pokroku až radikálnímu a dítě rovněž začíná chápat symbolický význam slov – nejen, že většímu počtu slov rozumí, ale také je začíná mnohem více užívat.“ Z tohoto pak vyplývá, že dochází k obohacení slovní zásoby nejen pasivní, nýbrž i aktivní. Právě aktivní slovní zásoba obsahuje dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 75) „u ročního dítěte 6 slov, v 18 měsících 20-30 slůvek a ve dvou letech 200-300 slov.“

Thorová (2015) popisuje fakt, že u dvouletých dětí nastupuje schopnost orientovat se už i ve složitějších pokynech, dále pak schopnost spojovat slova či pojmenovávat jednotlivé objekty či obrázky. Není tedy nic nezvyklého, že děti v tomto věku mají velkou oblibu například v leporelech a mimo to i v nekonečně se opakujících otázkách typu **„Co to je?“**. „Dítě již chápe, že každá věc má své jméno. Slova, která si dítě prvně osvojuje, jsou nejčastěji podstatná jména, zčásti pak i slovesa a některá přídavná jména, teprve později přichází na řadu zájmena.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 76) U dvouletého dítěte ještě nemůžeme očekávat, že bude mluvit gramaticky správně či bude užívat správné skloňování či stupňování. Ve větách tak lze předvídat jistou početnost agramatismů. Ptáček a Kuželová (2013, s. 28) upozorňují, že „po dovršení asi dvou a půl roku můžeme u dítěte pozorovat frustraci z případného neúspěšného pokusu o komunikaci. Například, když rodiče dítěti nerozumí, co jim chce říct.“

Vývoj řeči v batolecím období lze tedy shrnout jako prudký a intenzivní. Samozřejmě je třeba uvědomit si vývojová specifika každého dítěte zvlášť – stejně jako v jiných oblastech, i v oblasti řeči je vývoj zcela individuální a závislý na mnoha různých faktorech a podmínkách. Domnívám se, že zcela stěžejní je pro dítě v rozvoji řeči správný mluvní vzor, a přiměřené podnětné prostředí. Schopnost verbálně se dorozumět dítěti přináší mnoho výhod – je schopno plně vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas, lépe vyjádří také své potřeby a přání, což je pro něj v tomto období velmi důležité.

2.3 Kognitivní vývoj

„Mezi 18 a 21 měsíci začíná dítě uplatňovat nově vzniklou schopnost **symbolického uvažování**.“ (Thorová, 2015, s. 376) Langmeier a Krejčířová (2006) se domnívají, že schopnost dítěte uvažovat symbolicky je úzce spjata právě s rozvojem řeči. Osobně si tento jev vysvětluji tak, že díky prudkému rozvoji pasivní a především aktivní slovní zásoby, dochází u dítěte zcela přirozeně k jisté expanzi do okolního, dosud neprobádaného, světa. A právě tato expanze jde zřejmě ruku v ruce s přechodem od myšlení senzomotorického (akcent na motorickou aktivitu) k myšlení symbolickému, kde je znatelný akcent na řeč a představy dítěte. Právě nově nabytá schopnost, a sice **představivost**, dítěti přináší nové situace a impulsy k jejich různorodému řešení. „Dítě dokáže nalézt nový způsob řešení pro určitou situaci tím, že si řešení nejprve v mysli představí, zakusí tzv. aha – zážitek, aniž by muselo využít pokusu a omylu – tedy senzomotorického schématu myšlení.“ (Thorová, 2015, s. 376)

„Další nově se objevující kognitivní schopností je chápání **celistvosti předmětu**. Na počátku batolecího období ještě na chybějící část známé hračky nereagují, mezi 18 a 24 měsíci již nesrovnalost vnímají a upozorní na ni.“ (Kagan, 1981 citován Thorovou, 2015, s. 376) Je tedy zcela přirozené, že dvouleté děti snadno nacházejí zalíbení v různých skládankách, jednoduchých stavebních doplňovačkách, vkládankách, zatloukačkách apod.

Kromě pochopení celistvosti předmětu se u dvouletého dítěte také vyvíjí schopnost uvědomovat si **stálost objektu**. Jedná se o pochopení skutečnosti, že předmět, jenž momentálně dítě nevidí, přesto existuje. U dvouletého dítěte je zpravidla tato schopnost již plně vyvinuta, čemuž nasvědčují například situace, kdy dítě ukryté objekty hledá – prvotně na známých místech, poté i na místech, kde je nikdy předtím nevidělo. Dítě si již dovede představit, že předměty lze různě přesouvat. (Ptáček a Kuželová, 2013)

I přes znatelné pokroky v kognitivní oblasti je myšlení dítěte stále silně **egocentrické**. Thorová (2015, s. 373) jej charakterizuje jako jev kdy „dítě nazírá na svět jedinou perspektivou, a to svou vlastní.“ Ptáček a Kuželová (2013) k tomu dodávají, že se v myšlení intenzivně odrážejí právě vlastní představy dítěte. Tyto představy jsou zpočátku velmi jednoduché, většinou úzce propojené s prožitky dítěte - postupně jsou však obohaceny dětskou fantazií.

2.3.1 Vnímání

S rozvíjející se kognitivní oblastí je úzce spjata i oblast vnímání. U dvouletého dítěte je vidno stále velký zájem o vnímání prostřednictvím hmatu – postupně však od něj upouští a přichází preference vnímání pomocí dalších smyslů, a sice **zraku a sluchu**. V souvislosti s rozvojem zrakového vnímání Končeková (2014) zmiňuje, jak důležitou roli zde hraje i chůze – a sice dítě se stává pohyblivějším, což mu přináší nové možnosti zkoumat okolní svět právě pomocí zraku. Čížková (2010) uvádí, že dvouleté dítě již dovede rozpoznat barvy, základní tvary a sebe samo v zrcadle. Vnímání sluchem se pro dítě stává rovněž zajímavým – objevují se první pokusy o rozlišení rytmu či melodie. Pro dvouleté děti jsou tak ideální jednoduché říkanky, písně, básně či rozpočítadla, která jsou rytmická a spojená s jednoduchým pohybem či ukazováním.

Kromě smyslového vnímání je třeba zmínit i rozvoj vnímání v **prostoru a čase**. Dvouleté dítě se v prostoru již začíná zvolna orientovat. Končeková (2014) uvádí, že u těchto dětí můžeme rozpoznat snahu o pochopení horizontálních a vertikálních směrů a mimo jiné i první pokusy o odhadování velikosti objektů. Dítě zkrátka už ví, že prostor kolem něj je nějakým způsobem uspořádán - orientace v čase je pro něj však stále velkou neznámou. Je

všeobecně známo, že dítě v předškolním věku žije především přítomností, u dvouletého dítěte to pak z mého pohledu platí dvojnásob.

2.3.2 Pozornost a paměť

Pozornost v tomto věku je spíše nahodilého charakteru. Často tedy vyvstávají situace, kdy dítě věnuje svou pozornost jevu nebo předmětu, jež je pro něj momentálně zajímavý a přitažlivý – pozornost však neudrží dlouho, neboť vykazuje známky nestálosti. Paralelně se u dítěte zvolna rozvíjí i pozornost záměrná. (Končeková, 2014) Myslím si, že pro rozvoj pozornosti je klíčové nepřesytit dítě množstvím podnětů a tyto podněty pak „dávkovat" přiměřeně a úměrně k věku dítěte.

Pro paměť dvouletého dítěte jsou dle Čížkové (2010) typické tři hlavní znaky – a sice prvek **neúmyslnosti** (nefiguruje zde vůle dítěte), dále prvek jisté **citovosti** (paměť je ovlivněna emocionálními zážitky) a prvek **konkrétnosti** (spojitost s tím, co již bylo prožito).

„Zapamatování převládá mechanické, uchování v paměti je řízeno především subjektivně, vybavování se uskutečňuje jak reprodukcí, tak znovupoznáním." (Čížková, 2010, s. 63)

Paměť a pozornost dítěte hraje důležitou roli i během jeho schopnosti učit se a osvojovat si nové dovednosti a poznatky. Končeková (2014) zdůrazňuje, že dvouleté dítě se učí rychlým tempem, avšak toto učení lze považovat za spíše mimovolní a nahodilé. Bez pochyby nejvýznamnější je pak v procesu učení **nápodoba**. Tu můžeme pozorovat například ve chvílích, kdy dvouleté dítě s velkým zaujetím imituje činnosti dospělých či jiných dětí. Ptáček a Kuželová (2013) také zmiňují, že od 14 měsíců můžeme u dětí zřetelně pozorovat i tzv. **odloženou imitaci**. Její smysl spočívá v tom, že dítě využívá svých představ a na základě těchto představ imituje činnost nebo situaci, která již není přítomna. Napodobování je zkrátka pro dvouleté děti přirozené a dle Thorové (2015) lze dokonce učení nápodobou vnímat jako hlavního pomocníka při rozvíjení sociálních kompetencí a empatie u dětí.

2.4 Emoční vývoj a socializace

Mahlerová (2006) v tomto věku hovoří o tzv. **„elastickém poutu"** mezi matkou a dítětem. Tento jev lze charakterizovat tak, že ze strany dítěte spontánně dochází ke krátkým separacím od jeho matky. Dítě se sice aktivně vzdaluje, zakouší nové, zkoumá okolní prostředí, avšak v pravidelných intervalech matku opětovně vyhledává, aby u ní nalezlo bezpečí a jistotu. Jakmile si dítě tuto potřebu bezpečí a jistoty naplní, opět se vzdaluje. Šulová (2010, s. 62) zastává názor, že „tyto krátké separace pomáhají ke zřetelnému odlišení sebe od matky

a k upevňování vztahu k ní.“ Zmíněné elastické pouto u dětí odeznívá zhruba ve 2,5 letech, a i když je fixace na matku (či jinou blízkou osobu) stále zřetelná, můžeme u těchto dětí pozorovat postupné rozšiřování jejich zájmu o další sociální vztahy – znatelné je zaměření na **dospělé osoby** (prarodiče, starší sourozenci, okruh širší rodiny). (Šulová, 2010) Preference dospělých je v tomto věku pochopitelná – právě prostřednictvím dospělých je dítě schopno uspokojit většinu svých potřeb a přání a mimo jiné u nich nalézá tolik důležitý pocit jistoty a bezpečí. Dle Thorové (2015) však u dvouletého dítěte již můžeme rozpoznat i **zájem o vrstevníky** a jiné děti. Tento zájem se většinou projevuje jako snaha dítěte být jim nablízku. Zpočátku dochází ke vzájemnému pozorování a prvním dotekům, které ne vždy musí být příjemné a láskyplné. Dítě jednoduše zkouší reakce druhého. Později dítě vyhledává i kontakt herní. „Význam kontaktu s vrstevníky znamená další alternativní zkušenosti, které usnadňují následné osamostatňování dítěte“ (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 30)

2.4.1 Emoce

Emoce, které dítě provází během celého batolecího období, jsou velmi různorodé a vznikají v nepřeberném množství situací, jež dítě zažívá. Končeková (2014, s. 92) pak tyto emoce dělí na kladné a záporné. U dvouletého dítěte se pak můžeme nejčastěji setkat s těmito:

RADOST → nejčastěji vyvolaná vlastními pokroky spojenými s rozvojem lokomoce, pozorností blízkých osob či novými podněty, v nichž našlo dítě zalíbení

STRACH → přítomnost tzv. naučeného strachu - nejčastěji je spojen s negativními prožitky (strach z cizích lidí nebo ze zvířat)

ŽÁRLIVOST → přirozená reakce spjata s obavou o ztrátu pozornosti či lásky blízké osoby

ZLOST → často vzniká v okamžiku, kdy nejsou vyslyšeny potřeby a přání dítěte, když se dítěti opakovaně nedaří nebo se potýká s nepřiměřeným chováním ze strany druhých

Dle Čížkové (2010, s. 65) se u dvouletých dětí „projevuje i první snaha o soucit ve vztahu k jiným dětem či zvířatům, dále pak něžnost, veselost, stud i smutek.“

Většina emocí, se kterými se dítě v tomto věku potýká, má poměrně krátkou dobu trvání, což je spjato i s rychlým přechodem od jedné emoce k druhé. Zároveň jsou emoce dětmi navenek prožívány skutečně intenzivně, neboť ještě není vyvinuta schopnost ovládat je. (Končeková, 2014) Pro dítě je v tomto věku orientace v jeho kolísavých pocitech značně obtížná. Z pohledu Říčana (2014) by pak právě matka měla být tím, kdo emoce dítěte „zrcadlí“ a tím mu napomáhá zorientovat se v tom, co cítí.

2.5 Oblast hry

Většina aktivit a činností dvouletého dítěte je nasycena hrou. A právě intenzivní rozvoj v oblasti motoriky, řeči, kognitivních a sociálních dovedností otevírá dítěti zcela nový způsob hry. Zpočátku si dítě hraje formou manipulace a experimentů. „Manipulační aktivity postupně nahrazují hry konstruktivní a sociálně – imitační.“ (Thorová, 2015, s. 374) Jelikož u dítěte dochází k prudkému pokroku v oblasti motoriky, logicky navazují i hry pohybové. U těchto dětí můžeme vypozorovat značnou radost a nadšení z různorodých pohybových aktivit (např. kutálení míče, jednoduché opičí dráhy, prolézačky, běh, poskakování apod.). Samozřejmě i v oblasti hry má svou roli učení nápodobou. Thorová (2015) poukazuje na situace, kdy u dvouletých dětí sice ještě není rozvinut smysl pro kooperaci, ale přesto nacházejí zalíbení ve společných pohybových hrách, během kterých napodobují starší děti.

Zcela typická je pak tzv. **paralelní hra** - během níž si děti hrají vedle sebe, avšak nezávisle na sobě. Právě během paralelní hry můžeme nejčastěji u dvouletých dětí zaznamenat známky prvních konfliktů – a sice neschopnost dětí podělit se o hračku. Jedná se však o zcela přirozený jev, který je úzce spjat s uvědomováním si svého „já“ a potřebou prosadit sám sebe. Dle Končekové (2014) se ve hře dětí až ke konci druhého roku objevují první zřetelné náznaky vzájemné kooperace.

I přes probuzení prvního zájmu o vrstevníky, dává mnoho dvouletých dětí stále přednost samostatné hře, popř. hře s účastí dospělé osoby. „S dospělými mají hry často podobu různých hříček, žertování či schovávání.“ (Šulová, 2010, s. 66) Říčan (2014) zmiňuje, že řízené společné hry jsou možné, avšak většinou děti zaujmou pouze krátce.

Ke konci druhého roku lze pozorovat už i hry napodobivé. V těch pak děti napodobují to, jež znají ze svých zkušeností a prožitků (hra na domácnost, hra v kuchyni apod.)

Stejně jako bylo zmíněno již v kapitole věnující se rozvoji paměti a pozornosti (viz podkapitola 2.3.2), i zde se domnívám, že je velmi důležité dítě nepřesytit přehnaným množstvím herních podnětů. Z mého pohledu je znepokojující, jaké hračky v současné době rodiče dětem nabízí. Často se jedná o předimenzované umělé hračky, které působí hned na několik dětských smyslů současně a nedávají žádný prostor pro rozvoj dětské kreativity a fantazie. Právě fantazie se u dvouletých dětí začíná zvolna rozvíjet. Končeková (2014, s. 89) uvádí, že „fantazie je v tomto období konkrétní a pomocí ní si děti přetvářejí a doplňují svoje vjemy.“ Proto si myslím, že je velmi nešťastné ochuzovat je o tuto možnost prostřednictvím „hotových“ hraček, které dítěti po čase stejně nic nového nepřináší.

2.6 Autonomizace a období 1. vzdoru

Touha po autonomizaci je u dvouletého dítěte velmi silná. Právě v tomto období se u dítěte rovněž vytváří a zdokonaluje schopnost sebeobsluhy a hygienických návyků. Čížková (2010, s. 61) uvádí, že „koncem druhého roku je dítě schopno hlásit potřebu vyprázdnění a upevňuje se také psychická schopnost, která vede k uvědomění si tohoto aktu."

Je třeba si uvědomit, že tím, jak se dítě rozvíjí, se také paralelně utváří jeho schopnost pochopit sebe samého, pochopit své „já". Je tedy logické, že dítě chce využívat tohoto nově nabytého poznání a s ohledem na objev své vlastní identity, touží dělat věci **samo** (oblékání, stolování, sebeobsluha, hygiena). Je nutné dopřát dítěti čas a možnost podílet se na těchto úkonech, i když to rodiče mnohdy stojí spoustu času a trpělivosti. „Dítě má také silnou potřebu být za své výkony oceněno a je nesmírně citlivé, když dostane pocítit, že něco nezvládlo. Protože nedokáže odlišit oprávněnou a neoprávněnou kritiku, chápe ji vždy jako důsledek svého selhání a tento pocit si „ukládá" do své vznikající identity." (Ptáček a Kuželová, 2013, s. 27)

Šulová (2010) uvádí, že neodmyslitelnou součástí dětské autonomizace je rovněž **negativismus**. Ten je zcela přirozený a napomáhá dítěti dotvářet a upevňovat své „já". Vzhledem k negativním projevům dítěte bývá tohle období dle Thorové (2015) označováno jako „první puberta neboli **období 1. vzdoru**". Dítě již chápe svou individualitu a zkouší prosazovat své vlastní úmysly, zkouší řídit situaci i všechny kolem. Velmi často dítě odmítá všechno, co mu rodiče nabízí nebo co po něm vyžadují – užívá bouřlivých reakcí, pláče a vzteku. „Dítě chce uskutečňovat své aktivity i za cenu toho, že se staví do opozice vůči přáním a požadavkům matky." (Hendrychová, 2013, s. 38)

Pro úspěšné zvládnutí 1. vzdoru je z mého pohledu důležité především zachovat klid, jít dítěti vhodným příkladem svým vlastním chováním, zamýšlet se nad příčinou vzniklých konfliktů a přistupovat k dítěti s respektem a důvěrou. Končeková (2014) upozorňuje také na důležitost prevence těchto konfliktů. V tomto smyslu pak doporučuje dodržovat stálost řádu a během dne pravidelně užívat rituály, ve kterých děti nacházejí potřebnou jistotu.

Ke konci druhého roku života se dítě potýká s vývojovým úkolem, jenž je pro tohle období klíčové – a sice schopnost **sebeuvědomění**. Právě vědomí vlastního „já" je úzce propojeno také s rozvojem vůle dítěte. To, že dítě nabylo poznání o své vlastní identitě, se tak stává významným mezníkem pro jeho další vývoj.

3 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA A DĚTI DO TŘÍ LET

V první kapitole jsem se soustředila na oblast institucionální péče o děti do tří let, kde jsem se mimo jiné pokusila vymezit základní teoretická východiska k dané problematice. V kapitole druhé jsem se posléze s oporou poznatků ontogenetické psychologie zaměřila na vymezení vývojových specifik typických pro dvouleté dítě. V následující kapitole bych ráda dosáhla propojení předcházejících dvou kapitol a pokusila se shrnout, jaká je aktuální situace v mateřských školách, jež právě dvouleté děti přijímají.

V současné době se mateřské školy stále častěji potýkají se žádostmi rodičů o zařazení dětí mladších tří let. Tuto skutečnost pak Majerčíková a kol. (2015) potvrzují v analýze se zaměřením na věkovou strukturu dětí v MŠ (viz příloha PI). Z uvedené tabulky je zřejmý nárůst dětí této věkové kategorie v MŠ. Další výzkumná šetření, pak toto zjištění potvrzují (například Splavcová, 2014). Většinou se jedná o děti dvouleté. Kropáčková (2015a) však upozorňuje, že „bohužel stále chybí přesné informace, zda se jedná o děti čerstvě dvouleté nebo děti, které zahájí docházku 1. září a v průběhu téhož kalendářního roku dovrší tří let."

Dvouleté děti již v mateřských školách tedy jsou a k jejich zařazení dochází dvěma různými způsoby – a sice buď jejich integrací do stávajících věkově heterogenních tříd, nebo zřizováním tříd nových, jež jsou většinou věkově homogenní pro děti ve věkovém rozpětí 2-3 roky. Většina mateřských škol po domluvě se zřizovateli, pak volí spíše možnost první – integrace těchto dětí se jeví jako méně nákladná a zřizování nových tříd by se do budoucna mohlo ukázat jako neekonomické a nevýhodné.

Přirozeně vyvstává otázka, zda vůbec dnešní mateřské školy jsou na příchod dvouletých dětí připraveny. Touto otázkou se zabývala například i Splavcová (2015). Je to samozřejmě velmi individuální a závisí to od mnoha faktorů. Svou roli zde hraje především zřizovatel a vedení MŠ, neboť jejich stanovisko silně ovlivňuje způsob přípravy celé MŠ. Splavcová (2014) ve svém šetření zjistila, že většina MŠ bohužel odpovídající podmínky pro tyto děti prozatím nemá. V MŠ také často chybí odpovídající materiální vybavení pro dvouleté děti.

V současné době především chybí jasné legislativní ukotvení podmínek souvisejících se zařazováním těchto dětí do MŠ. V souvislosti se vzdělávacími podmínkami pak Splavcová (2014) tvrdí, že není nutné, aby RVP PV procházel výraznými úpravami – mnohem více pak apeluje na uzpůsobení ŠVP a TVP pro potřeby a vývojová specifika dvouletých dětí.

Značně problematická je pak také nedostatečná metodická podpora pedagogických pracovníků. Splavcová (2014) ve svém šetření zjistila, že kromě slabé metodické podpory, se učitelky potýkají také s nedostatečnou nabídkou v oblasti DVPP.

Z výše zjištěného vyplývá, že zařazování dvouletých dětí do MŠ je v současné době ještě stále velmi nedotažené a vykazuje velké množství nedostatků, nad kterými je třeba se zamyslet. „V roce 2010 vydalo MŠMT podrobnou analýzu a předložilo Návrh na zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol, který byl projednán vládou ČR a následně ponechán na úrovni předloženého návrhu.“ (Kropáčková, 2015) Z toho návrhu vyplynulo mnoho různých opatření a doporučení, jež se k této problematice vážou. Z těchto jsem se rozhodla uvést několik nejzásadnějších:

- snížení počtů dětí ve třídě
- navýšení pedagogických sil + rozšíření o nepedagogické pracovníky
- úprava RVP PV
- rozšíření nabídky DVPP
- úprava prostředí MŠ + pořízení vhodného vybavení

Samozřejmostí pak je navýšení finančních prostředků, bez kterého z mého pohledu žádné ze změn nejsou příliš reálné.

Výzkumných šetření, které by byly v přímé spojitosti se zařazováním dvouletých dětí do MŠ, na našem území prozatím není mnoho – většina z nich je pak kvantitativní. Splavcová (2015, s. 15) uvádí, že „výzkumy v oblasti péče o děti mladší tří let byly dříve věnovány více potřebám dětí, v poslední době jsou však zaměřeny spíše na další aspekty dané problematiky – a sice aspekty sociální, ekonomické a společenské.“ Osobně také nabývám dojmu, že se trochu pozapomíná na jednoho z hlavní aktérů edukační reality v MŠ – a sice pedagoga. S jistotou již víme, že dvouleté děti v MŠ již dlouhodobě jsou – děje se tak různými způsoby a učitelky MŠ se s tímto fenoménem musely vypořádat. Většina z nich pak s těmito dětmi pracuje velmi intuitivně a mnohdy metodou „pokus – omyl“. Již víme, že situace kolem zařazování těchto dětí není příliš dořešená a je opředena mnoha nevyřešenými otázkami. I proto spatřuji velký potenciál ve zkušenostech, které učitelky MŠ již s touto problematikou získaly, a domnívám se, že by bylo záhodno více se zajímat o jejich cenné zkušenosti, jež mohou přinést zase trochu odlišný pohled na věc či dokonce inspiraci k dalším řešením.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Hlavním cílem výzkumné části této práce je odhalit, jaké jsou zkušenosti učitelek MŠ se zařazováním dětí mladších tří let do tříd v běžných MŠ.

Dílčí výzkumné cíle:

Zjistit, jaké změny a úpravy navrhují učitelky mateřských škol ve vztahu k přijímání dvouletých dětí do běžných mateřských škol.

Na základě stanovených cílů byly dále zvoleny následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou zkušenosti učitelek MŠ se zařazováním dětí mladších tří let do tříd běžných MŠ?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jaké okolnosti mohou na učitelku působit před zařazením dětí mladších tří let do její třídy?

VO2: Jaká jsou specifika práce s dětmi mladšími tří let v běžné MŠ?

VO3: Jakou mají učitelky zkušenost se vzájemným působením dětí mladších tří let a starších dětí ve třídě MŠ?

VO4: Jakou zkušenost mají učitelky se spoluprací MŠ a rodiny dítěte mladšího tří let?

3.2 Výzkumná strategie

Při volbě vhodné výzkumné strategie jsem byla od začátku přesvědčena vydat se cestou **kvalitativně orientovaného výzkumu**, poněvadž mi metodologie kvalitativního výzkumu byla velmi blízká a sympatická. Je nepochybně jasné, že by zvolené téma šlo velmi dobře uchopit i cestou kvantitativní - dokonce se domnívám se, že kdybych s daným tématem neměla osobní zkušenost, jistě bych po kvantitativním přístupu sáhla. Co však bylo při mé volbě zcela stěžejní, byly právě mé osobní zkušenosti se zařazováním dětí mladších tří let do MŠ. Díky vlastním zkušenostem jsem věděla, že je potřeba jít v této problematice opravdu do hloubky - domnívám se, že pokud chci odhalit něčí zkušenosti, potřebuji s daným člověkem mluvit, doptávat se a naslouchat jeho příběhu. Také jsem věděla, že mám díky svým kontaktům možnost zajistit široké spektrum informací o daném jevu, čehož jsem se rozhodla náležitě využít.

3.3 Výběr výzkumného vzorku, vstup do terénu

Výběr výzkumného vzorku byl zcela záměrný. Rozsah výzkumného vzorku byl 10 učitelek, které musely splnit všechna následující **kritéria**:

- práce na pozici učitelky v MŠ, která je zapsána do rejstříku škol
- minimálně roční zkušenost s dětmi mladšími tří let v běžné MŠ

Oba stanovené požadavky byly pro výzkum velmi důležité - bylo totiž nutné vyřadit z výzkumu učitelky, které měly zkušenosti pouze z různých mateřských center, miniškolek, mikrojeslí apod. Nutnost tohoto opatření je zřejmá - pro účely tohoto výzkumu by zkušenosti a názory těchto učitelek nebyly relevantní vzhledem k odlišnosti zmíněných zařízení v porovnání s běžnou MŠ. Za běžnou MŠ byly pro potřeby tohoto výzkumu považovány státní a soukromé MŠ, na které se vztahuje školský zákon a s ním související předpisy, přičemž základním požadavkem je zápis školy do školského rejstříku. Dále bylo důležité, aby vybrané učitelky měly minimálně roční zkušenost s dětmi mladšími tří let, které byly do jejich třídy zařazeny. Tento požadavek zajistil, že učitelka mohla o daném jevu poskytnout komplexní informace podložené vlastní zkušeností, která trvala dostatečně dlouhou dobu.

Finální podobu výzkumného vzorku tedy tvořilo **10 učitelek MŠ ze Zlínského kraje**, které splnily veškerá zadaná kritéria.

Počáteční vize byla sehnat 5 učitelek, které by měly zkušenost z věkově homogenní třídy dětí mladších tří let a k tomu pak 5 učitelek, které by naopak děti mladší tří let měly integrovány do věkově heterogenní třídy. Jelikož bylo velmi problematické sehnat MŠ, která provozuje samostatnou třídu pro děti mladší tří let, byla jsem nucena výzkumný soubor omezit na učitelky pracující ve třídě, kde tyto děti byly integrovány. Při hledání vhodných respondentů k výzkumu mi bylo velkou výhodou, že jsem ve svém okolí měla poměrně dost učitelek, se kterými jsem se dobře znala a věděla jsem o nich, že veškeré požadavky splňují. Skutečnost, že jsem se s většinou z nich dobře znala, se pro mě později ukázala jako velmi pozitivní. Celkem jsem tedy měla 7 učitelek, se kterými jsem si již v září 2015 domluvila jejich účast na výzkumu. Problémy nastaly v okamžiku, kdy jsem potřebovala dohledat zbývající 3 učitelky. I když se mi to zpočátku jevilo jako maličkost, ukázalo se, že spousta učitelek mi bohužel účast na výzkumu přislíbit nemůže. Jejich hlavním důvodem bylo především negativní stanovisko ze strany vedení MŠ. Ředitelky se tohoto typu výzkumu často obávaly - bylo pro ně nepřijatelné, aby se učitelky o tématu vyjadřovaly jinak než formou dotazníku, také se bály úniku citlivých informací nebo nedostatečné anonymity. Několikrát se mi také stalo, že mi učitelka účast na výzkumu přislíbila, ale když jsem za ní později přijela na smluvený rozhovor, oznámila mi, že jí vedení MŠ varovalo, aby mluvila pouze a jenom v obecné rovině a nesdělovala žádné bližší informace o průběhu práce s dvouletými dětmi v jejich MŠ. Takové typy rozhovorů se později ukázaly jako téměř bezcenné, protože trvaly jen velmi krátkou dobu a učitelky často pouze omílaly všeobecně známé informace - zřejmě se obávaly promluvit o konkrétních situacích a zkušenostech, které měly. Opakovaně jsem také narazila na nespolehlivost učitelek, a to když jsem za nimi přijela na smluvený rozhovor a stalo se, že nebyly přítomny, zapomněly na něj nebo neměly dost času. I přes zmíněné komplikace se nakonec podařilo dohledat zbývající 3 učitelky, které byly ochotny plně se výzkumu účastnit a poskytly mi velmi přínosné a cenné informace.

3.4 Technika sběru dat

Jelikož byl výzkum a jeho cíle zaměřen prioritně na odhalení konkrétních zkušeností učitelek MŠ, jako metodu při sběru dat jsem si zvolila **polostrukturované interview**. Je všeobecně známo, že svědomitá a pečlivá příprava výzkumníka na interview je velmi důležitá a nelze ji opomenout. Dostatečně dlouhou dobu před realizací jednotlivých interview jsem si tedy připravila okruhy otázek, které svým charakterem korespondovaly s výzkumnými cíli i výzkumnými otázkami. Během této přípravy jsem se snažila držet rad, které ve své publikaci

uvádí Švaříček a Šeďová (2014, s. 162) „Příprava rozhovoru by měla vést k tomu, že si badatel vytvoří schéma základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému tématu napíše několik otázek, jak by se na danou skutečnost mohl ptát. Témata pro rozhovor pocházejí z několika zdrojů, zejména však z odborné literatury, pozorování a z analýzy dokumentů.“ V první řadě jsem se tedy zaměřila na studium odborné literatury z oblasti institucionální péče o děti mladší tří let, dále pak zaměření na oblast vývojové psychologie. Prostudovala jsem si legislativní ukotvení dané problematiky, zúčastnila jsem se odborné konference, kde byla právě edukace dětí mladších tří let jedním z hlavních témat. Přínosné pro mě byly také diskuze s nejmenovanou dětskou psycholožkou, pediatričkou a v neposlední řadě mi obzor rozšířily také inspektorky z České školní inspekce, se kterými jsem měla možnost o této problematice diskutovat. Bez pochyby nejsilnějším vodítkem při tvorbě struktury interview mi pak byly vlastní zkušenosti a poznatky, které jsem v souvislosti s tématem již měla, neboť jsem tou dobou měla již dva roky praxe ve třídě s věkovým rozmezím 2-5 let. Finální verze okruhů otázek je uvedena v příloze PII.

3.5 Průběh výzkumu, zpracování dat

Rozhovory s respondentkami byly realizovány v období od září 2015 do března 2016. Každá z respondentek týden před samotným rozhovorem obdržela e-mail s připomenutím smluveného termínu. Všechny rozhovory proběhly přímo na pracovišti učitelek – většinou v soukromí kanceláře MŠ, popř. ve třídě během odpoledního klidu dětí. Před začátkem rozhovoru respondentky obdržely písemně „Informovaný souhlas s účastí na výzkumu“ (viz příloha PIII) a byly informovány o účelech výzkumu, o garanci zachování anonymity a o právu kdykoli odmítnout odpovědět. Zároveň jsem se snažila o navození tzv. raportu, tedy příjemné a přátelské atmosféry před samotným rozhovorem - z mého pohledu byl tento krok velmi jednoduchý, neboť jsem se s většinou respondentek již dobře znala a panoval mezi námi pocit vzájemné důvěry. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon (jeden rozhovor trval v průměru 60 minut), poté v co nejkratším možném termínu doslovně přepsány do počítačového programu Word Office a následně vytištěny do fyzické podoby (ukázka jednoho transkriptu viz příloha PIV). Pro zpracování analýzy získaných dat jsem si zvolila techniku **otevřeného kódování**.

Nejprve jsem si text rozdělila na jednotky a následně jsem těmto jednotkám začala přiřazovat kódy - pracovala jsem pouze s pomocí papíru a tužky, žádný odborný počítačový software

jsem nevyužila. Byl kladen velký důraz na opakované pročítání rozhovorů - za účelem lepšího porozumění jejich obsahu. V průběhu kódování jednotlivých rozhovorů jsem si začala dávat dohromady souvislosti, podobnosti i rozdíly mezi jednotlivými výpověďmi a vytvořila jsem si tak vlastní kategorizovaný seznam kódů (viz příloha PV). Pro další práci se získanými daty jsem si zvolila **techniku vyložení karet**. S pomocí této techniky jsem seskupila finální kategorie, jejichž vnitřní uspořádání jsem si pro lepší orientaci doplnila grafickým schématem, které vyjadřovalo seskupení, vztahy a závislosti v jednotlivých kategoriích (viz příloha PVI). Způsob tohoto vnitřního utřídění a členění obsahů mi posléze velmi napomohl při tvorbě základního analytického příběhu.

3.5.1 Základní analytický příběh

Získávání zkušeností s dětmi mladšími tří let v MŠ má pro učitelku často charakter procesu, který je zaznamenán pomocí třech hlavních kategoriích.

Do první kategorie spadají **předchozích okolnosti.** Do těchto okolností lze zařadit přístup vedení MŠ, samotnou přípravu učitelky, přípravu jejího pracovního prostředí a samozřejmě zkušenosti a názory, které již učitelka má. Jedná se o úzce spjatý souhrn okolností, které se vzájemně ovlivňují a mohou mít i přímý vliv na následné zkušenosti učitelek. Druhou kategorii pak tvoří konkrétní **zkušenosti učitelek**. Tyto zkušenosti jsou nasyceny třemi hlavními oblastmi a sice – specifika práce s dětmi mladšími tří let, zkušenosti učitelek z věkově heterogenních tříd, do nichž jsou děti mladší tří let zařazeny a samozřejmě též spolupráce MŠ a rodiny dítěte mladšího tří let, které je do třídy zařazeno. Ve všech oblastech jsou zjištěny zkušenosti jak pozitivní, tak i negativní. Třetí kategorie se navrací zpátky k samotné učitelce, poněvadž reprezentuje, její **sebereflexi** práce s dětmi do tří let**.** Ze všech tří zmíněných kategorií pak vycházejí doporučení učitelek, která jsou nasycena praktickými tipy učitelek, jež se osvědčily při práci s dětmi mladšími tří let. Nechybí zde ani návrhy učitelek na zkvalitnění systému zařazování dětí mladších tří let do běžných MŠ či návrhy na DVPP.

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Při interpretaci výsledků výzkumu mi bylo významnou oporou vytvořené schéma (viz příloha PVII). Tohle schéma jsem utvářela a modifikovala paralelně s analýzou získaných dat - vždy s ohledem na nově zjištěné vztahy a souvislosti, které se zvolna vynořovaly.

4.1 Předchozí okolnosti

Pro všechny učitelky, jež na výzkumu participovaly, byla zkušenost s dětmi mladšími tří let v MŠ zcela nová, dosud nepoznaná. Není tedy divu, že se všechny potýkaly s mnoha různými okolnostmi, které na ně před jejich přímou zkušeností působily. Tyto okolnosti lze rozdělit do čtyř hlavních oblastí - přístup vedení MŠ, samotná příprava učitelky, příprava pracovního prostředí a samozřejmě také již získané zkušenosti a názory učitelek. Každá okolnost na učitelku mohla působit buď pozitivně, nebo negativně a všechny okolnosti se také vzájemně prolínaly - nelze je tedy vnímat zcela odděleně. Jedná se o úzce spjatý soubor vlivů, které se doplňují.

4.1.1 Přístup vedení

Pro učitelku, kterou v její pedagogické praxi čeká zcela nová zkušenost je velmi důležité, jak bude k celé situaci přistupovat její nadřízený. Pravda je, že vedení MŠ zaujímá k plánovanému rozšíření svých služeb do oblasti edukace dětí mladších tří let, různá stanoviska. Ve výzkumu se tak objevovala široká plejáda dat, jež měla s přístupem vedení výraznou souvislost. V souboru zkušeností a postřehů, které učitelky ve vztahu k přístupu svého vedení měly, se daly zřetelně vyčíst jisté podobnosti. Na základě těchto podobností jsem si tedy pro lepší orientaci dovolila vytvořit vlastní typologii. Vytvořená typologie se skládá z třech hlavních způsobů, jak se vedení MŠ k fenoménu zařazování dětí mladších tří let stavělo.

1. nulová iniciativa

Vedení MŠ, pro které je typická nulová iniciativa většinou vnímá zařazení dětí mladších tří let jako něco zcela standartního, jako něco, čemu není potřeba věnovat zvýšenou míru pozornosti. Často se objevuje, že vedení těchto MŠ buď zcela, nebo částečně ignoruje nutnost přípravy nejen učitelek, ale i prostředí, ve kterém by tyto děti měly pobývat. Objevuje se tak nejen zcela nedostatečná příprava učitelek - spojená často s bagatelizací situace ze strany vedení, nýbrž i nedostatečná úprava prostředí tříd a heren. Zjištěnou skutečnost, tak dokládají například i tato tvrzení:

„Ptala jsem se ředitelky, jestli by nezajistila nějaký kurz nebo školení, ale nesetkalo se to s moc pozitivním ohlasem - prej to není potřeba. Ona mě furt jako uklidňovala, že fakt většina z nich má skoro tři roky a že nějaký půl rok tam nehraje roli no, ale spíš mě těmato řečma chtěla zavřít pusu, abych to s ní už neřešila mi přišlo.“ (Martina)

„Ty starší učitelky nechtěly absolutně o tom ani slyšet nic, takže to ředitelka tak jako hodila na nás no - s tím, že jsme mladé a máme víc jako síly na to. A my si přitom ještě obě doděláváme školu a absolutně jsme se na to necítily, vedení to ale bylo fuk. Když jsme to chtěly i s kolegyňkou ještě s ředitelkou pořešit, tak byla naštvaná, že s tím děláme furt nějaké cavyky.“ (Vanesa)

„Ne-e, naša vedoucí to nebrala tak jako vážně nebo jak to mám říct, prostě všecko se nechalo, jak bylo v té třídě a nakonec ani to nakoupení nových hraček pro ty malé, se nekonalo.“ (Andrea)

„Jako mně se to řeklo jako hotová věc, ředitelka mě nijak nepřipravila, nijak to se mnou neprobrala, bere se to prostě, že je to samozřejmost a že to musíš zvládnout, nedá se. Kdybych aspoň viděla nějakou třeba snahu, kdyby aspoň došla za mnou, ať to probereme jako, ale ne, nic.“ (Gita)

Z uvedených výpovědí se nabízí otázka, jakým způsobem může budoucí zkušenosti učitelek ovlivnit vedení, které má k dané problematice zjištěný postoj. Ukázalo se, že dojde spíše k negativnímu vlivu na pozdější zkušenosti učitelek, což výborně líčí další tvrzení:

„No jako možu ti říct, že dodneška jsem na ni (pozn. myšleno na ředitelku) *za to naštvaná, protože teď zpětně si říkám, že kdyby byla co k čemu a na nějaký ten kurz mě poslala nebo kdyby to se mnou aspoň víc probrala - přece jenom má větší praxi, že jo. No mohla jsem tak předejít spoustě omylů a chyb, co jsem pak v té práci s těma dvouletýma jako dělala, že.“ (Martina)*

„Tam vznikaly uplně zbytečné, fakt dnes to vidím - zbytečné kroky vedle. Jo, prostě byla nějaká situace, kdy jsme si nevěděly s těma malýma rady já ani kolegyně, ale bály jsme se jít si k ředitelce pro radu, protože po tom, jak se s náma bavila ještě než ty děcka došly, jsme v sobě už tak jako měly to, že ji s tím otravujeme a taky že jo, aby si neřekla, že jsme třeba uplně neschopné.“ (Vanesa)

Pokud se učitelka na místo podpory dočká spíše ignorace nutných opatření, negativní odezvy na její volání po pomoci či dokonce bagatelizace celé situace, je pro ni posléze velmi náročné se s novou zkušeností vypořádat.

Domnívám se, že důvodem, proč se některá vedení k tomuto přístupu přiklánějí, je především jejich nevědomost. Jednoduše si neuvědomují, jak může zařazení takto malých dětí do třídy ztížit a proměnit celý edukační proces. Dalším důvodem pak může být i pohodlnost vedení - s přípravou učitelek i prostředí třídy je samozřejmě spjato mnoho povinností - ať už se jedná o shánění finančních prostředků ze strany zřizovatele MŠ nebo potřeba zahrnout do ŠVP i dodatek o práci s dvouletými dětmi. Tohle vše pak může být ze strany vedení MŠ vnímáno jako zbytečně zatěžující.

2. slabá iniciativa

Vedení MŠ, jehož znakem je slabá iniciativa již zpravidla bere na vědomí, že integrace dětí mladších tří let rozhodně není zcela standartní a je tedy nutné se předem na tento krok připravit. Zvolená strategie přípravy je však často dosti strohá - většinou se vedení zaměří pouze na uzpůsobení materiálního vybavení třídy či herny MŠ. Vedení tohoto typu tak často opomíná právě přípravu učitelek - jak ostatně lze vidět v následujících tvrzeních:

„No to byla docela sranda - ředitelka nadšená, sehnala peníze a všechno a nakupovalo se o sto šest (smích). Prostě leporela, stavebnice pro ty malé, skládačky všelijaké, pak takové jako vláčky na zapojování, nějaké modelíny spešl, bryndáky, nočníky. Tak jako vybavené jsme byly dobře, to zas jo. Třída nachystaná, ale my ne (smích). Jako jó, ředitelka mluvila o tom, že budem společně jako vypracovávat nějaký dodatek do ŠVP pro ty dvouleté, ale zůstalo to jen u slov nakonec.“ (Petra)

„Na dovybavení té herny pro ty prťata se vzaly peníze od obce, ale já bych radši ocenila, kdyby se zainvestovalo i do té naší přípravy metodické no, to mi chybělo. Jenže ředitelce se to nezdálo dost důležité asi.“ (Pavlína)

Učitelky, které se potýkaly s tímto typem vedení, byly často spokojené v oblasti materiálního zajištění ve smyslu vybavení a pomůcek pro děti. Co jim však chybělo a později na ně mělo při jejich přímé zkušenosti negativní vliv, byla právě metodická podpora ze strany vedení, nedostatek odborné přípravy. Tyto učitelky ve školních dokumentech nenacházely nic, o co by se ve vztahu k práci s dvouletými dětmi mohly opřít.

3. silná iniciativa

Ve chvíli, kdy učitelka pracuje pod vedením silně iniciativním, může docházet k velmi pozitivnímu ovlivnění její pozdější práce s dětmi. Tento typ vedení systematicky, plánovitě a smysluplně připravuje nejen učitelku, ale i materiální zázemí a vybavení pro děti. Významná je také skutečnost, že se neopomíjí metodická příprava. Většinou tyto MŠ přepracovávají své ŠVP, TVP nebo alespoň zpracují dodatek k ŠVP, který se týká právě metodiky práce s dětmi mladšími tří let. Tyto metodické dokumenty jsou pak zpracovány většinou kolektivně - podílí se na nich zpravidla učitelky a ředitelka. Pro učitelky má posléze tato metodická opora velký význam.

„Divej, nám prostě ředitelka říkala - hlavně myslet pozitivně, vzít to jako výzvu. Ona hlavně už sama s těma dvouletýma dětma v té školce nějaké zkušenosti měla, takže jsem jí věřila a brala jsem to jako tu výzvu no. Takže jsem se těšila, že to pro mě bude prostě taková jako výzva a nová zkušenost, že mě to třeba posune někam dál. No, já jako fakt s přístupem naší ředitelky jsem v tomto naprosto spokojená, to jo.“ (Zdenka)

„U nás to i ředitelka pojala tak jako dost zodpovědně řekla bych, takže jsme vypracovávaly přes léto prostě nový třídní vzdělávací program a byla nám jako aj nápomocná dost, to zas nemožu říct, že ne. To nám kolikrát dost pomohlo aj ten její názor, dost to s nama probírala naštěstí.“ (Pavlína)

„Vedení mě i kolegyni - prostě nás co jsme v té třídě ty malochy měly od září mít, tak nás vyslali na kurz vzdělávací - nějak dvouleté děti ve školce se to jmenovalo a bylo to super, to jsme moc uvítaly a pak jsme to s ředitelkou i dost řešily, co tam zaznělo a tak, vyslechla si nás a ty nápady nějaké s čím jsme jako došly, tak prostě nezametla pod koberec, to jsme čuměly docela.“ (Karolína)

4.1.2 Příprava učitelky

Způsob, jakým se učitelky na novou zkušenost připravovaly, by se dal rozdělit na způsob **aktivní** a způsob **pasivní** přípravy. Zarážejícím faktem je, že většina učitelek dala přednost pasivnímu způsobu, což vykreslují i následující výroky:

„Příprava předem, to určitě ne. Já jsem vycházela jako z vlastních dětí, prostě tak jak byly moje děti ve dvou letech, tak jsem počítala, že budou i ty školkové. Říkám, jako nějaká speciální příprava určitě ne.“ (Petra)

„Jako já jsem člověk, který se skoro na nic nepřipravuje, já prostě jdu do všeho hrozně po hlavě. Já vycházím dobře i s těma dětma malýma - v rodině máme malé děti, takže takto jako jsem to neřešila. V rodině jsem dost i hlídala takto malé děti a nikdy jsem s tím žádný problém neměla.“ (Renata)

Za pasivní způsob přípravy by se tak dala považovat situace, kdy se učitelka hodně spoléhala na sebe samu a své dosavadní poznání o dětech mladších tří let. Učitelky tak často hledaly oporu právě v osobních zkušenostech ze svého života - většinou se odkazovaly na dvouleté děti ve své rodině nebo blízkém okolí. Ze svého pohledu tento jev vnímám jako značně problematický. Učitelce většinou plně nedochází, že zkušenost z pohledu matky, která pečuje doma o své dvouleté dítě, bude diametrálně odlišná od reálné situace, kdy tohle dítě přijde do prostředí běžné MŠ. V tomto ohledu pak učitelky dost narazily a často jim dělalo potíž vybalancovat mezi rolí učitelky a rolí matky.

„Mimina no…já jsem prostě některé ty dvouleťáčky pak brala jako svoje „mimina“ a pořád jsem nevěděla, co teda mám s nima dělat - jestli jako suplovat tu mámu nebo být ta paní učitelka pro ně.“ (Petra)

Učitelky, které se nemohly opřít o osobní zkušenost ze života, pak většinou spoléhaly na svou dosavadní praxi a zkušenosti - tušily, že práce s dvouletým dítětem specifická bude, ale neuměly si představit v čem, a tak se rozhodly vyčkat až na přímou zkušenost.

„V podstatě se přiznám, že ne - příprava nebyla, protože jsem vůbec nepředpokládala nebo vůbec netušila, jaký bude rozdíl mezi tím běžným tříletým dítětem a tím dvouleťákem, prostě jsem čekala, co z toho bude.“ (Andrea)

„Jé, tož to já jsem to zas nějak nehrotila. Já jsem dost takový flegmoš na tohle, takže ani jsem si asi v té době nemyslela, že by ty děti dvouleté mohly být natolik jiné nebo jak to říct, abych se musela připravit na ně nějak.“ (Gita)

Na druhé straně byly i učitelky, které naopak zvolily způsob aktivní přípravy.

„Procházela jsem si různé diskuze na netu - většinou na učitelském portále nebo na facebooku v různých učitelských skupinách, kde o tom učitelky různě debatovaly a tak. Klidně bych si našla i nějaké školení a zaplatila si to, ale na internetu jsem nic konkrétně, co by se k tomu hodilo, nenašla“ (Martina)

„V první řadě jsem dost pracovala s odbornýma knížkama a hledala jsem si informace na internetu.“ (Pavlína)

„Tak kromě toho kurzu, který byl ale fakt jako super, tak jsem zjišťovala plno informací na internetu, studovala jsem odborné publikace, knihy. Takhle jsem to řešila.“ (Karolína)

Všeobecně se ukázalo, že je k dané problematice v současné době velmi slabá nabídka vzdělávacích kurzů a seminářů, které by byly učitelkám dostupné a přínosné. Na tento fakt si učitelky často stěžovaly. Učitelky se také později v práci s dětmi cítily mnohem víc sebejisté, což si vysvětluji právě dobrou aktivní přípravou z více zdrojů (využití odborné literatury, internetu, kurzů, diskuzí, apod.)

4.1.3 Příprava pracovního prostředí - iniciativa učitelek

Třetí okolnost, se kterou se učitelka před její přímou zkušeností setkala je příprava jejího pracovního prostředí (myšleno herna, třída, popř. hřiště MŠ). Jak jsem již zmínila, v přípravě prostředí sehrálo velkou roli právě vedení MŠ (viz podkap. 2.1.1). Ať už se vedení k nutnosti uzpůsobit vybavení a pomůcky postavilo jakkoli, učitelky často projevovaly i vlastní iniciativu.

„Vymyslely jsme, že uděláme pro ty malochy takový jako odpočinkový kout s kolegyní, což pak bylo v praxi uplně super, protože si tam ty děcka mohly zalézt a odpočinout.“ (Zdenka)

„Všude jsme lepili obrázky prostě a piktogramy a měli jsme to přeplácané, měli jsme to hrozné, ale těm dětem se to líbilo no (smích). A bylo to pro ně i jednodušší ta orientace pak v tom prostoru.“ (Renata)

„Třídu jsme uzpůsobily jenom s kolegyní, nešlo jako nějaký popud z vedení, tak nešel. My jsme jenom přestavěli hrací kouty, ty jsme zjednodušili. A hračky drobné, tak jsme uklidili z dosahu.“ (Vanesa)

Z výpovědí tak vyplynulo, že většina učitelek při přípravě prostředí aktivně spolupracovala i se svou kolegyní, což vnímám jako velmi pozitivní. Mohla by zde existovat i jistá souvislost, kdy spolu učitelky situaci pojmou jako výzvu a společná příprava metodiky práce i prostředí může mít pozitivní vliv na jejich vztahy na pracovišti - případně zde lze zachytit i jakýsi „stmelovací moment“.

„To, že jsme s Janou (pozn. kolegyně učitelky) *fakt mákly a všechno jsme to dělaly a vymýšlely společně, tak to myslím, že aj jako zlepšilo ten náš vztah a tu komunikaci mezi nama, jo určitě jo.“ (Vanesa)*

4.1.4 Předchozí zkušenosti a názory

Je nezpochybnitelné, že i předchozí zkušenosti, postoje a názory učitelky ať už vědomě nebo nevědomky ovlivnily. Stávalo se, že spousta učitelek již přicházela s negativním názorem na zařazování dvouletých dětí do školek - často se opíraly o osobní zkušenosti ze svého života a mnohdy byly velmi nekompromisní.

„Asi jsem si to hodně vztahovala i na mého syna - neumím si představit, že bych ho ve dvou letech dala někam do školky. Prostě jsem odjakživa takového názoru, že prostě dítě nastupuje do školky fakt jako až v těch třech letech. A pokud ta matka spěchá do práce a dá přednost práci před vlastním dítětem, tak nechápu, na co si ho pořizovala.“ (Karolína)

„Jako asi nejhorší jsou ty děcka dvouleté, co je matka doma na mateřské se sourozencem a šupne to starší děcko do školky - to nepochopím. Když je ta maminka doma, tak ať si ho v každém případě vezme dom! Proč ho dává do školky?! Vždyť v našich letech mě to ani nenapadlo, abych dala druhé děcko do školky, když jsem byla doma.“ (Hana)

Několik učitelek mělo na zařazování dvouletých dětí do MŠ i názor pozitivní. Těchto učitelek však byla skutečně jen hrstka a jejich názory byly postaveny většinou na osobních zkušenostech ze života.

„Však víš, moju malou jsem dávala do školky také v těch dvou letech. I když jsem z toho byla paf a vyčítala jsem si to a prvních 14 dní bylo hroznýchtak nakonec to zvládala fakt jako k mému překvapení hodně dobře. Mám pocit, že hodně rychle jakoby dospěla a mám pocit, že ve svých čtyřech letech momentálně je teď na úrovni pětiletého dítěte - toto je fakt pozitivum pro mě.“ (Petra)

„Stojím si za tím, že dvouleté děti patří do mateřské školy - když budu i mít dítě, tak ho chci taky dát ve dvou letech do školky. Pokud je to školka kvalitní a uzpůsobená na ně tak se není čeho bát si myslím.“ (Andrea)

4.2 Zkušenosti učitelek

Všechny učitelky pracovaly v třídách běžných MŠ, které byly věkově heterogenní. Tato skutečnost sehrála ve zkušenostech učitelek velmi významnou roli, neboť často vzpomínaly své zážitky a zkušenosti, které se točily právě kolem soužití dvouletých dětí v kolektivu dětí starších.

4.2.1 Specifika práce s dětmi mladšími tří let

První týdny

Adaptace dítěte na mateřskou školu s sebou nese mnoho různých faktorů, jež mohou průběh adaptace silně ovlivňovat. Zmíněné faktory pak mohou být buď vnitřní (charakterové vlastnosti, temperament…) nebo vnější (prostředí MŠ, kolektiv dětí ve třídě, učitelka, rodiče…). Je velmi zajímavým zjištěním, že z adaptace dvouletých dětí měly téměř všechny učitelky největší obavu.

„Já jsem z toho měla den předem uplně jako bolení břicha večer - jak jsem se bála, co ten první den bude, jak dojdou.“ (Zdenka)

„Bála jsem se toho, jak dlouho trvá ten adaptační proces toho dítěte - jak dlouho bude trvat, než to dítě malé bude chodit rádo do té školky a bez pláče.“ (Andrea)

„Měly jsme s kolegyní strach z té adaptace těch dětí - že jsou to prostě mamánci určitě, kteří nemají zkušenosti s jinými dětmi a jiným prostředím.“ (Renata)

„No, jako čekala jsem, že bude u nich mnohem náročnější adaptace. Že budou děcka brečet a že je nebudeme moct uklidnit jako. A že nám budou utíkat.“ (Vanesa)

Zajímavé však je, že se žádná z negativních očekávání učitelek nenaplnila a všechny bez výjimky si v konečném důsledku právě bezproblémovou adaptaci pochvalovaly nejvíce.

„Celkově ta adaptace byla asi vcelku v pohodě - o některých těch dvouleťákoch jsme ani nevěděli, protože došli, byli paf z těch hraček všech a člověk o nich ani nevěděl.“ (Hana)

„Adaptace proběhla skoro u všech naprosto v pohodě. Byla jsem z toho dost překvapená. Jako ráno si poplakali třeba deset minut a pak už v pohodě si hráli.“ (Martina)

„No vlastně první den jsme byly hrozně překvapené s kolegyní, protože oni vůbec neplakali a strašně se těšili. Né jako fakt - překvapení veliké.“ (Renata)

Ze své vlastní zkušenosti mohu říct, že právě adaptační proces dvouletých dětí vnímám stejně pozitivně jako učitelky. Domnívám se, že adaptace u těchto dětí je velmi individuální a každé dítě ji samozřejmě prožívá odlišně. Přesto si troufám tvrdit, že u dvouletého dítěte jsou rodiče častěji mnohem více důslední v potřebě postupné adaptace. Dle zkušeností učitelek rodiče dvouletých dětí mnohem častěji využívají adaptačních programů, které MŠ nabízí. Vyskytují se také případy, kdy do MŠ přichází dítě, které již předtím docházelo například do miniškolky nebo obdobného zařízení. Přechod takového dítěte do MŠ je pak pozvolný, neboť přicházejí do prostředí, které již dobře znají a vědí, co očekávat. Tuto zkušenost odkrývají i následující výpovědi.

„Ono totiž někteří byli zvyklí už, protože ještě před tím zářím chodili každý týden na to hraní s maminkama tady k nám, tak to pro ně nebyl takový šok asi.“ (Renata)

„Byli tam i dvouleťáci, kteří půl roku před tou školkou chodili do miniškoličky nebo jak se to jmenovalo - tak s tím neměli už problém, protože byli zvyknutí na to, že ta máma odchází a pak zas přichází.“ (Gita)

„Adaptační program využívali hojně všichni rodiče, to zas jo. My tomu říkáme dny otevřených dveří a chodí si sem s těma děckama hrát a ty děti to tu poznávají pomalu a já poznávám je, takže si nejsme uplně cizí potom, když dojdou už naostro.“ (Andera)

Učitelka jako chůva

Během práce s dvouletými dětmi většina učitelek začala uvažovat o tom, do jaké míry se náplň její práce díky těmto dětem proměnila. Zařazení těchto dětí do MŠ s sebou samozřejmě přineslo spoustu situací, ve kterých se učitelka viděla spíše v roli chůvy, která vykonává prioritně pečovatelskou činnost, než v roli pedagoga, který má na starost činnost edukačního charakteru.

„No, já jsem z toho byla vážně hrozně unavená, protože kor třeba v těch prvních měsících jsem fakt jako měla takový dojem, že jsem spíš ošetřovatelka, než učitelka. Jo jako, pořád dokola - nočníky, bryndáky, plenky na spaní, převléct, obléct, otřít - náročné jako.“ (Gita)

„Ehh, takhle my furt říkáme i s kolegyní, že jsme jako…že neprovádíme jako pedagogickou práci, ale že jsme prostě chůvy a to říkáme do teď a asi to budeme říkat vždycky tady u těchto

malých. Jsou dny, kdy prostě jen utíráme zadky, brady a nosy a jakože nic z toho není.“ (Renata)

Ze zkušeností učitelek je znát, že dvouleté děti jsou na tom se samostatností a hygienickými návyky převážně velmi špatně - buď je zpočátku nezvládají vůbec anebo jen částečně. Často se stává, že i když dítě například zvládá na toaletu dojít, stejně potřebuje asistenci, což je samozřejmě pro učitelky z dlouhodobějšího hlediska velmi zatěžující. Alarmující je taktéž zjištění, že některé dvouleté děti se teprve v MŠ poprvé setkávají s nočníkem. V tomto ohledu je samozřejmě patrný vliv ze strany rodiny takového dítěte. Učitelky také velmi často mluví o tom, jak je organizačně složité řešit situace spjaté s nehodami dvouletých dětí.

„Nejhorší je, když jsem tam v to dopoledne fakt jako sama a teď se stane, že fakt třeba ta jedna malá se i 5x za to dopoledne komplet počůrá, tak tam není prostě, kdo by mi pomohl. To jsou pak takové jako situace, kdy já se musím věnovat té počůrané holčičce v koupelně a mezitím je ta třída uplně bez dozoru jako, to mám vždycky nervy z toho.“ (Gita)

„Tam byl čerstvý dvouleťák, který vůbec nemluvil a když chtěl jít kakat, tak si akorát šahal na zadek a to bylo jako znamení. No samozřejmě si to dovedeš v té třídě představit během třeba toho rána, kdy si děcka hrajou a tak, to si prostě nevšimneš. No a ten malý byl zezačátku furt pokakaný. No a my vlastně nemáme sprchu, že, takže se musí napustit taková jako malá vanička a tam ho poumývat. Jako na to když si vzpomenu, děs.“ (Karolína)

To, co učitelky v takových a podobných situacích zažívají je pro ně jistě velmi stresující a to i z hlediska bezpečnosti dětí. Řešení takových situací učitelky spatřují především v nutnosti mít alespoň první týdny „někoho k ruce“. Nejčastěji se touto pomocnou rukou stává uklízečka nebo kuchařka MŠ. Tato pomocná pracovnice pak často pomáhá také při oblékání dětí na vycházku, při svačinách, zezačátku klidně i při uspávání dětí. Na následujícím případu můžeme vidět, jak takové pracovní nasazení ve třídě, kde je víc dvouletých dětí, může vypadat.

„Jako ještě, že jsme fakt takový supr tým u nás, jinak nevím, jak by se to zvládlo tehdy ten září, říjen. To byla sranda- malý Jeník ten byl zvyklý usínat na kočárku, jinak neusnul vůbec, takže jsme to museli první týdny tak dělat, že si ho uklízečka vzala na chodbu a tam ho vozila, dokud neusnul, pak ho přenášela do postele. To bylo tak dva měsíce. Takže uklízečka uspávala na chodbě v kočáru, já jsem uspávala a četla děckám v ložnici a kolegyně zase na rukách uspávala jednu holčičku - taky čerstvou dvouleťačku, která zas pro změnu byla z domu

naučená usínat s dudlíkem a na rukách. No, do teď nechápu, že jsme se z toho nezcvokli všeci.“ (Petra)

V konečném důsledku u některých učitelek nějaký čas přetrvávaly i pocity méněcennosti, vyčerpání psychického i fyzického a také absence přímé pedagogické činnosti. Tuto skutečnost učitelky často prezentovaly slovy, že si nepřipadají jako učitelky, ale spíše jako chůvy. Časem se situace samozřejmě ustálila, děti dělaly velké pokroky a negativní emoce učitelek slábly.

„Po tom půl roce zhruba už dobré - děcka byly už lepší, víc samostatné, jak jsme si je naučili, tak jsme je měli, takže pak jako dobré. Mně akorát - i teda kolegyni - chyběla ta práce učitelská, tak jsme nakonec aspoň vedly obě dvě kroužky zájmové s předškolákama. Takhle nám to vyhovovalo.“ (Renata)

Každodenní strasti

Pracovní den učitelky, která pracuje ve smíšené třídě dětí ve věku od dvou let je velmi nabitý, náročný a bez pochyby i vyčerpávající. Učitelky se potýkají s velkým množstvím různých situací, kdy je potřeba být ve více rolích současně. Nejzásadnější strasti, které zažívají, jsou strasti točící se kolem her dětí, které jsou často spojeny s konflikty, pak je to jistá komunikační bariéra mezi dvouletými dětmi a učitelkou, potíže dětí přizpůsobit se režimu MŠ a samozřejmě i obtíže spojené s edukací dětí mladších tří let.

„Pojď si hrát.“

Vnitřní potřeba hry je u dvouletých dětí zcela zřejmá a přirozená. Dalo by se říci, že významně ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte a zcela přirozeně dítě připravuje na pozdější život. Učitelky se shodují, že nejdůležitější je zachovat dvouletým dětem dostatek prostoru pro hru volnou.

„Já to vidím tak, že je fakt důležité nechat to děcko malé pohrát si v klidu. My jsme s kolegyní fakt dbaly na to, aby na tu hru měli ten čas, protože bylo vidět, že si potřebují hodně hrát.“ (Gita)

„Je hrozně těžké odtrhnout to dítě..nebo ani né dobré, si myslím, odtrhnout to dítě od té hry.“ (Renata)

Je všeobecně známo, že pro dvouleté dítě je typická tzv. paralelní hra. Koťátková (2014) uvádí, že je to hra, jež je hraná dětmi vedle sebe a současně nezávisle na sobě. Každý si hraje

sám, ale lze vypozorovat momenty, kdy dítě svou hru záměrně přerušuje za účelem pozorování hry cizí. Během tohoto způsoby hry často u dvouletých dětí dochází také k situaci, kdy mají potřebu hrát si se stejnou hračkou nebo předmětem jako dítě, jež pozorují. Podobné situace jsou často zdrojem konfliktů dvouletých dětí v MŠ - jak ostatně dokládají i následující výpovědi:

„No zezačátku si vůbec nehráli spolu, vůbec. Oni se absolutně nevnímali, že tam je pro ně nějaký kamarád, nějaký spoluhráč.“ (Renata)

„Jako u nich jednoznačně samostatná volná hra - ony ty děti prostě nevyhledávají hru s někým zezačátku. Třeba ti kluci si vzali každý svoje auto a jezdili si na koberci, každý sám no. Jo, ale běda, jak si chtěl jeden půjčit auto toho druhého.“ (Pavlína)

„Ty děti spíš využívaly takových dětských klasických hraček - navlékání na trn, kostky, leporela a tak. Co jsem si třeba všimla, tak tady u těch malochů jsme zezačátku mnohem častěji řešily s kolegyňkou furt nějaké tahanice. Takže věčně řev, protože někdo někomu něco sebral.“ (Karolína)

„Hm, hrají si spíš sami a přetahují se o hračky, že si hračky berou a neustále řešíme konflikty.“ (Vanesa)

Konflikty, které učitelky popisují, jsou pro děti mladší tří let zcela typické. Je třeba si uvědomit, že právě mezi 2. a 3. rokem života je ta doba, kdy si dítě začíná osvojovat slova jako je „já“ a „moje“. Jedná se o zcela běžnou fázi vývoje, kterou si musí projít každé dítě. Na učitelce je, aby se naučila tyto konflikty vhodně řešit.

„My to pozorujem, snažíme se jako hodně pozorovat, takže potom víme třeba, kdo si s hračkou začal hrát, takže se pak snažíme domluvou prostě to řešit.“ (Vanesa)

„Snažila jsem se domluvou, ale to dvouleté dítě to moc nechápalo. Takže nakonec jsme to vyřešily raz dva - prostě hračky, o které byla dlouhodobě rvačka, jsme zakoupili ve více kusech.“ (Karolína)

Dále se také vyskytuje situace, jež je spjata s hrou, avšak učitelkami vnímána silně negativně. Jedná se potřebu dětí mít při hře k dispozici neustálou asistenci učitelky. Tento jev je popisován například v těchto výrocích:

„Stává se hodně to, že jim musíme nabízet hodně hraček a zabavovat je. Čekají, často čekají, že někdo bude u nich sedět a pláčem si vynucují přítomnost dospělého při tom hraní. Sednout si k němu a vyloženě s ním jenom a běda odběhnout si.“ (Hana)

„Objevovalo se i to, že si to dítě prostě nehrálo, pokud mu tu hru učitelka nebo někdo jiný nevymyslel. Rádi si hráli kolikrát jenom se mnou, to bylo vyčerpávající.“ (Pavlína)

„Pro nás bylo hrozné, že jsme jako si museli hrát s nimi a nabízet jim ty hračky, to bylo taky velice únavné.“ (Renata)

U dvouletého dítěte lze stále ještě vypozorovat jistou závislost na matce. Je tedy zcela přirozené, když se takové dítě v prostředí MŠ často upíná na jinou dospělou osobu tedy na učitelku - dítě v ní hledá oporu, porozumění a „spřízněnou duši“. Samozřejmě velmi závisí na přístupu a vnitřním nastavení samotné učitelky. Není překvapením, že pokud se učitelce ve třídě nahromadí více dětí s touto potřebou pozornosti, je to pro učitelku velmi náročné a vnímá to jako přítěž. Většinou se však tyto situace vyskytují pouze v začátcích docházky dítěte do MŠ - učitelky se shodují, že se tento jev postupně vytrácí a je tedy spíše krátkodobého rázu.

„Dorozumět se“

Rychlost, jakou se u dvouletého dítěte vyvíjí řeč, je obdivuhodná. Říčan (2006) zmiňuje, že dvouleté dítě zvládá skloňovat, sestavit větu o několika slovech a reprodukovat krátké básně či říkanky. Učitelky se však ve své praxi střetávají spíše s negativními zkušenostmi ve vztahu k schopnosti verbální komunikace těchto dětí.

„Domluva s nima teda hodně špatná bych řekla no. Někteří ještě vůbec nemluvili - maximálně takové jako máma, táta, teta, papat, hají - víc nic.“ (Andrea)

„To jejich vyjadřování je nijaké - prostě skoro nemluvili zezačátku, neuměli pořádně mluvit. U těch děcek kolikrát člověk vůbec nevěděl, protože nic neřekli.“ (Pavlína)

Tempo, jakým se řeč a schopnost komunikace u dětí vyvíjí je samozřejmě zcela individuální. Učitelky jsou však přesvědčené, že na neschopnost dětí verbálně se vyjadřovat mají opět silný vliv především rodiče. Učitelky se však také shodují, že během prvního půlroku v MŠ se dítěti jazyk „rozvázal“ a začalo dělat v oblasti lexikálně - sémantické roviny obrovské pokroky.

„Pojď se učit novému.“

V souvislosti se zařazováním dětí mladších tří let do MŠ často probíhá diskuze, zda je dvouleté dítě vůbec schopno být aktivní součástí edukačního procesu nebo jestli MŠ zastává spíše úlohu pečovatelskou, nikoli výchovně - vzdělávací, jak by tomu mělo být. Všechny učitelky bez výjimky jsou přesvědčené o tom, že pokud se pro dítě v MŠ vhodně připraví prostředí a

podmínky, pak je tato edukace možná. Mezi hlavní opatření pak řadí například snížený počet dětí ve třídě, vhodně upravené prostředí, využívání vhodných pedagogických strategií či individuální přístup. Učitelky se shodují, že pro dvouleté děti má význam především učení nápodobou. V následujících řádcích je ukázka toho, jak učitelky problematiku edukace dvouletých dětí vnímají.

„Využívám s nimi hlavně jako učení prožitkem, to se mi zdá super pro tyhle děcka. U nich jde i spíš o nácvik prostě té samostatnosti, nějaká komunikace, sociální kompetence - prostě spíš tohle. Ale jsou moc šikovné a na dobře připravené aktivity, co nachystám, tak normálně jsou schopni reagovat a zapojit se.“ (Karolína)

„Je pravda, že teda mě to stojí občas dost úsilí promyslet tu přípravu na tu řízenou činnost, ale když je to pro ně jednoduché a zábavné, tak umí moc překvapit.“ (Martina)

„Mysleli jsme, že to bude hodně náročné, že to nezvládnou, že to ani nemá smysl, ale spletli jsme se. Využívám dost jako dramatizaci třeba a hlavně hudební aktivity všelijaké, to milují.“ (Zdenka)

Dále se učitelky shodují, že dvouleté děti samozřejmě mají omezenou schopnost udržet svou pozornost. Ze zkušeností učitelek vyplývá, že dvouleté děti vydrží v plné pozornosti cca 10 - 15 minut. Aktivity a činnosti, které si učitelky předem připravují, jsou většinou krátké a jednoduché. Volba organizačních forem, jež jsou využívány, padá většinou na komunitní kruh, skupinové práce dětí, vycházky, pobyt venku, hru, případně badatelské modely vyučování. Zvolenou organizační formu pak učitelky nasycují například těmito metodami: hra, dramatizace, demonstrace, vyprávění apod. Zdá se, že učitelky, které měly předchozí svědomitou přípravu, se v dané problematice později orientovaly mnohem lépe, než kolegyně, které se aktivně nepřipravovaly vůbec. Učitelky, které neměly dostatečné poznání o vývojových specifických dvouletých dětí, pak měly s řízenou činností potíže.

„To byl pro mě oříšek jako no. Trvalo mi dlouho, než jsem došla jak na to, aby to bylo dobré a ty děcka to bavilo a nebylo to pro ně náročné. Já jsem jela metodou pokus - omyl a zpětně si říkám, že to asi nebylo uplně fajn no.“ (Andrea)

„Někdy jsem měla pocit, že se spíš já učím od těch prcků, než aby to bylo naopak. Jako jo, bylo hodně takových dnů, kdy jsem si jako říkala - jejda, co jsem to tam jako dělala s těma dětma, protože to už není vlastně pro ně ani.“ (Renata)

Ze své vlastní zkušenosti mohu říct, že se mi velmi osvědčilo připravit si pro děti více, jak jednu aktivitu. Většinou si připravím hlavní činnost, kterou se všemi dětmi realizuji v herně a v okamžiku, kdy vidím, že už dvouleté děti ztrácejí zájem, nabízím jim předem připravené doplňkové aktivity u stolku ve třídě. Důležitá je pro děti také možnost odpočinout si a hlavně dítě nezahltit řízenými aktivitami, ale dopřát mu dostatek volného pohybu a hry.

„Režim dne“

Zřejmě není MŠ, která by nebyla svázána nějakým režimem či rytmem dne. Často je právě režim dne spojen s mnoha rituály, které v MŠ fungují. Zkušenosti učitelek zcela jasně avizují, že potřeba každodenně se opakujících rituálů a řádu je pro dvouleté (i starší) děti nesmírně důležitá. Zastávám názor, že děti předškolního věku všeobecně právě v rituálech nacházejí určitou jistotu a směr, která jim třeba mnohdy v rodině schází. Rituály zkrátka mají svou sílu - jak líčí i následující zkušenosti:

„Pro ně je hrozně důležité to, že oni už ví, že teď něco přijde, že teď už třeba mají být v klidu, že jak zazvoní zvoneček, tak si budeme povídat. Když je to třeba jinak někdy, jsou vykolejené ty děcka.“ (Renata)

„Já mám hrozně dobrou zkušenost fakt jako s tím striktním dodržováním těch našich..prostě toho, co kdy následuje. Ti dvouleťáci si na to hrozně rychle zvykli a mám pocit, že jsou takoví klidnější a víc v pohodě, jak už prostě ví, co mají čekat.“ (Vanesa)

Celkově se učitelky shodují, že absolutně nejnáročnější je pro dvouleté děti zvládnout nastavený režim MŠ. Děti se potýkají s obrovskou únavou během dne, což je samozřejmě zcela logické, neboť většinou do MŠ přichází již brzy ráno a vyžadují mnohem větší potřebu odpočinku než děti starší.

„Oni jsou fakt jako unavení prostě - tak jsou nevrlí takoví a už třeba u toho oběda brečí a tak. Kolikrát jim musíme oběd dávat až dodatečně, protože u něj usínají a nemá smysl nutit je do jídla, když skoro spí.“ (Petra)

Často je organizačně náročné jim potřebný odpočinek dopřát - v některých MŠ situaci vyřešili tak, že vytvořili odpočinkový kout, kam se děti mohou v průběhu dne uchýlit k odpočinku. S únavou se děti potýkají nejvíce v průběhu pobytu venku, během oběda a na akcích mimo MŠ. Co se týče akcí, které MŠ pořádá a organizuje, jsou zde různé zkušenosti - pozitivní i negativní. Učitelky se vesměs přiklánějí k nižší četnosti akcí mimo MŠ - alespoň během prvního pololetí.

„Děti to opravdu nezvládaly ty dvouleté. Přišli jsme na divadelní představení, polovina těch nejmenších samozřejmě usnula a celé to prospala - takže z toho vůbec nic neměli. Pak je budit a tahat autobusem zpátky do školky je prostě horor pro všechny.“ (Karolína)

„Vlastně my jsme s nima během toho prvního roku velice nikde nebyli pryč ze školky. Vždycky k nám někdo přijel - nějaké loutkové divadlo třeba - to jsme jako vítali hodně. Když se jelo na nějaký celodenní výlet, tak s nama ti maloši nejeli.“ (Renata)

Dále se učitelkám velmi osvědčilo ulevit dvouletým dětem během prvních měsíců od pravidel MŠ. Spousta těchto dětí se poprvé v životě setkává s nějakým řádem, s nějakými pravidly - je to pro ně velmi těžká situace a nějaký čas trvá, než děti přivyknou. Zkušenost je taková, že dočasná úleva od pravidel zlepší a urychlí adaptaci dítěte do MŠ.

„Když to na ty děti bylo moc, byli unavení, tak prostě žádné čištění zubů po obědě, prostě měsíc to bez čištění vydrží, pak se to naučíme.“ (Andrea)

„Co třeba v jiných třídách tady nefunguje, tak my jsme třeba povolily s kolegyní, že si mužou vzít plyšáka jo nebo hračku oblíbenou z domu, to jim pomohlo.“ (Renata)

4.2.2 Zkušenosti z věkově heterogenních tříd

Všechny učitelky participující na výzkumu pracují ve věkově heterogenních třídách, kde byly dvouleté děti zařazeny do kolektivu starších dětí. Mnoho učitelek se dost obávalo toho, jaký dopad bude příchod dvouletých dětí mít na kolektiv dětí starších. Učitelky se také obávaly toho, jak se jim bude dařit ladit aktivity a činnosti pro děti na míru - tak aby se starší děti nenudily a pro menší nebyla nasazena příliš vysoká laťka. Zařazení dvouletých dětí do věkově heterogenních tříd přineslo své výhody, ale i nevýhody.

„Paní učitelko, proč on může a já ne?“

Ať se učitelky snažily sebevíc, nevyhnuly se tomu, že příchod dvouletých dětí negativně ovlivnil jejich práci s dětmi staršími. Nejčastěji dvouleté děti byly vnímány jako „narušitelé“, kteří negativně ovlivňují edukační proces v MŠ.

„Nebo jsem si nachystala fakt jako nějaké pomůcky a dala jsem to dětem doprostřed do kruhu a společně jsme třeba nějaké obrázky přiřazovali nebo třídili a ti maloši prostě to vůbec nechápali, obrázky nám brali, krčili a tak. Ti veloši z toho samozřejmě byli zmatení a víc, než té činnosti, co měli dělat, řešili, že Ládík nám to pokrčil.“ (Martina)

„Protože to děcko malé, když začne běhat a jako oni řeknou ty starší - a on může a ostatní ne!! To prostě rozhodí celý kolektiv, protože my něco děláme a já teď musím se věnovat - já nevím, pět minut tomu, než toho malého zabavím nebo přinutím sedět chvilku.“ (Hana)

Výše zmíněné potíže by se dle mého daly vyřešit například tak, že učitelka bude připravovat doplňkové aktivity pro malé děti ke stolečku (skládačky, jednoduché puzzle, leporela atd.). Nezbytně nutné je samozřejmě starší děti vést k snaze o pochopení mladších kamarádů. Osobně považuji za stěžejní dopředu promyslet, do jakého věkového rozpětí se heterogenní třída zasadí. Ze svých zkušeností vím, že ideální je věkové rozmezí 2-4 roky. Negativní zkušenost z třídy širokého věkového rozpětí uvádím níže:

„Jako v té třídě byla převaha těch tří a čtyřletých plus vlastně ti dvouleťáci, tak ten Matěj byl předškolák už a přišlo mi, že tak nějak stagnoval a zakrněl. Jak si hrál furt jenom s těma maličkýma, tak neměl potřebu vůbec rozvíjet nějaké sociální kompetence jako. No pak u zápisu doporučili mamince odklad a právě i změnit školku, protože potřeboval kontakt s těmi vrstevníky.“ (Petra)

Aby to nebylo jednostranné - negativní vliv může být oboustranný a tedy i ze strany starších dětí na děti dvouleté. Učitelky v této souvislosti hodně mluví především o otázce bezpečnosti dětí.

„Bylo to pro nás občas složité - zejména ti starší kluci nebrali ohledy na ty naše malochy. Takže neustále jako debaty na téma dávejte pozor - jsou malí, srazíte je. Jako přecejenom to pětileté děcko už má nějakou sílu a když sejme toho malocha, tak to může být fakt nebezpečné pro něj.“ (Karolína)

„Paní učitelko, já mu pomůžu!“

Každá mince má dvě strany - stejně tak i vzájemné působení dětí ve věkově heterogenní třídě. Výhody, které tento typ složení přináší, jsou učitelkami často vzpomínané. Věkově heterogenní složení třídy přináší dvouletým dětem výbornou příležitost učit se od starších dětí. Další výhodu učitelky viděly v hladším průběhu adaptace dvouletých dětí. Děti starší mají zase výjimečnou příležitost učit se díky mladším kamarádům zcela přirozeně prosociálnímu chování.

„Od té doby, co tam došli ti dvouleťáci, tak jsou ti starší takoví víc ohleduplní mi přijde. A i asi víc trpěliví takoví.“ (Zdenka)

„Ty dvouleté děti se naučily všechno strašně rychle nebo spíš okoukaly od těch starších. Ty starší děti jsou pro ně ten mustr, hnací moment.“ (Karolína)

„Ti veloši to berou hrozně zodpovědně a celý ten školní rok funguje na tom, že starší berou mladší za ruku na procházce, starší chodit doprovodit na záchod nebo k umyvadlu ty mašky. Funguje tam strašně krásná spolupráce.“ (Andrea)

„Je super, že ti starší se tak učí zodpovědnosti za mladšího kamaráda. U nás prostě před obědem už samostatně dávají těm malým bryndáky, pomůžou jim obut papuče, umýt ruce a takové. A jsou na sebe pak hrdí, že tomu malošovi tak pomohli.“ (Petra)

4.2.3 Spolupráce MŠ a rodiny

Úzká spolupráce mezi MŠ a rodinou je dobrým předpokladem pro snahu vytvořit v MŠ pro dítě co možná nejvhodnější podmínky. Úkolem MŠ je vhodně doplňovat a obohacovat rodinnou výchovu, což bez provázané spolupráce s rodinou půjde dost těžko - hlavně u dvouletého dítěte.

„Maminko, to jste nám ale neřekla…“

Ve chvíli, kdy se do MŠ přihlašuje nové dítě, které ještě nedosáhlo věku tří let, pro učitelky je nesmírně důležitá otevřená komunikace s rodiči ještě před příchodem tohoto dítěte. Vedení i učitelky MŠ mají velký zájem o otevřenou komunikaci, vzájemnou důvěru a především o poskytování pravdivých informací ze strany rodičů. Pro učitelky je velký problém, když rodiče o skutečných schopnostech svého dítěte mlží a podávají pak mylné informace.

„Nejhorší bylo to, když ti rodiče řeknou - ano je v pohodě a vy zjistíte, že to děcko se prostě počůrá, neumí se najest, prostě nedovede si říct, že potřebuje na záchod - to jsou nejhorší šoky, když ti rodiče vám to do očí budou vykládat a vlastně je to jinak.“ (Hana)

„Ten malý Péťa, tak ten se pořád jako počůrával, ale pořád. Mně prostě kolikrát přišlo, že si ani neuvědomuje, že se jako počůral. Pak mi to už bylo kolikrát divné, řešila jsem to s maminkou a ona pořád tvrdila, že to nechápe, že doma bez problému na záchod chodí a kdesi cosi. No a pak jsem si jednou ráno v šatně všimla, že maminka milému Péťovi před vstupem do školky sundává plenku.“ (Gita)

Rodiče zkrátka často tolik na přijetí dítěte do MŠ naléhají, že jsou schopni učitelkám zamlčet opravdu zásadní informace. Takoví rodiče si však neuvědomují, že zatajováním těchto skutečností dítěti velmi znepříjemňují a ztěžují pobyt v MŠ. Učitelky si často stěžují na bezvý-

chodnost této situace. Z vlastních zkušeností vím, že je nemožné u zápisu dítě nějakým způsobem „posoudit“, zda je vstupu do MŠ skutečně schopné. Řešení podobných situací spatřuji například v možnosti, kdy může MŠ přijmout dítě mladší tří let na tzv. zkušební dobu (zpravidla tříměsíční). Nepravdivé informace ze strany rodičů však nejsou jediným negativním aspektem na jejich spolupráci s MŠ. Učitelky často zmiňují taktéž zkušenosti s rodiči, kteří vůbec nedbají rad, které jim učitelky v dobré vůli poskytují - často tyto rady ignorují nebo zesměšňují, což vede opět k mnoha negativním zkušenostem.

„Ty děti dvouleté vůbec nejsou z rodiny naučené chodit - buď je maminky vozí autem, nebo v kočárku. Jít pěšky je pro ty děti pak hrozně náročné a nezvyklé. Jako apelovali jsme třeba i dost na rodiče, ať prostě s těma malýma tu chůzi jako potrénují nebo tak. Ale většina rodičů se tomu spíš smála nebo přišli s řešením, ať si teda na procházky půjčujeme kočárek - to už radši ani nekomentuju.“ (Karolína)

„Rodiče za ně všechno dělají, to jde vidět. Děcko nastrčí nohu - obleč mě, umyj mě. My jim to říkáme, ať ty děcka nechají samostatně. Ale oni jedním uchem tam, druhým ven, je jim to jedno.“ (Hana)

Myslím, že problémy se samostatností se hojně řeší nejen u dvouletých dětí. Rozhodně by se rodičům mělo citlivě a nenásilně vysvětlovat, jak důležité pro dítě je dopřát mu dostatek prostoru a času na to, aby alespoň některé úkony zkusilo samo.

„Ruku v ruce“

Samozřejmě jsou i rodiče, kteří naopak s učitelkami spolupracují výborně. V praxi se vzájemná spolupráce odráží na spokojenosti všech - učitelek, rodičů i dětí. Nejvíce si učitelky pochvalují zájem rodičů o postupnou adaptaci jejich potomků - navštěvují adaptační programy, které daná MŠ nabízí, zajímají se o odborné rady učitelek a snaží se učitelkám a jejich požadavkům vyjít vstříc.

„Ta adaptace byla super, rodiče byli super - to jsem nečekala - zajímali se o náš názor, nechali si poradit, spolupracovali fakt skvěle.“ (Zdenka)

„Doporučila jsem jim, aby ty první týdny fakt chodili pro toho Marečka po obědě, ať tam není tak dlouho v té školce. A oni byli uplně zlatí, vzali to v pohodě a pak sami uznali, že to bylo i pro ně lepší.“ (Gita)

„Když se jede na nějaké celodenní výlety nebo delší akce, tak vždycky ty rodiče od těch dvouleťáků poprosím, aby buď jeli s nima, nebo si je nechali doma, že ty děti to prostě teď

ještě nezvládnou. Měla jsem strach zezačátku, jak to rodiče vezmou, ale u nás teda uplně v poho.“ (Petra)

4.3 Sebereflexe učitelek

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš aWalterová, 2013) nám říká, že sebereflexe je „zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“

Práce učitelek je s jejich schopností sebereflexe velice úzce spjata. V okamžiku, kdy si učitelky rekapitulovaly uplynulý školní rok s dvouletými dětmi ve své třídě, vyvstaly velmi zajímavé skutečnosti. Všechny učitelky bez výjimky se shodly, že to bylo skutečně nesmírně vyčerpávající - především v začátcích. Učitelky se potýkaly s nepřeberným množstvím aspektů, které jim práci znepříjemňovaly - ať už to byla jejich nedostatečná příprava, slabá podpora ze strany vedení, neochota rodičů spolupracovat nebo nevhodné pracovní prostředí. Během prvních týdnů se tak cítily zcela vyčerpané - a to nejen psychicky, ale i fyzicky. Zařazení těchto dětí do jejich tříd pro ně znamenalo především nutnost většího úsilí, únavu či vyšší míru stresu. V okamžiku, kdy si však učitelky měly uvědomit, jaká pozitiva a negativa si z této zkušenosti odnesly, převažovala právě pozitiva, což pro mě bylo velmi překvapujícím zjištěním.

Ukázalo se, že učitelky tak s odstupem času zkušenost s dvouletými ve své třídě vnímaly pozitivně - jak dokládají i následující tvrzení:

„Hmm…překvapila jsem sama sebe (smích) a to hodně. Já jsem rok před tím byla u předškoláků a tohle pro mě byl hrozný skok. Jsem na sebe hrdá, že jsem to zvládla a mám pocit, že jsem i tak jako stoupla trochu v očích těch starších kolegyň tady.“ (Renata)

„Výborně mě to totiž zocelilo a vidím na sobě fakt kus práce jako, jako učitelka si myslím…prostě wow, když si vybavím, co jsem kolikrát musela zvládnout, zkorigovat a tak. Velká zkouška no.“ (Gita)

„Já mám dojem, že jsem díky těm dětem tak jako spadla na zem. Já jsem si lebedila na svém obláčku naivním, že už mám jo třeba nějakou tu praxi a tak, že jsem dodělala školu a už můžu jen pracovat a oni ti malí došli a bác. Uvědomila jsem si, že vlastně nevím o nich skoro nic, nevím, jak s nima pracovat, nevím, co zvládnou oni, co ne. Tak mi došlo, že asi jako

pokus - omyl to nemůžu dělat věčně, že a budu se muset o to víc zajímat. To mi dost jako rozšířilo obzory.“ (Andrea)

„Víš, co jako ta praxe s těmato děckama mě stála fakt kotel nervů, ale zas si říkám, kde jinde bych si to mohla zkusit takhle. A tento školní rok, když tam ty nové dvouleté nějaké mám, tak už je to prostě uplně o něčem jiném, už vím no.“ (Pavlína)

Z uvedených výpovědí lze vycítit jistou dávku pokory a vlastního uvědomění si. Učitelky často pociťovaly obdiv k sobě samé, obdiv k dětem. Mladším učitelkám, které neměly tolik praxe, se díky této zkušenosti zvýšilo jejich profesní sebevědomí. Ze svého pohledu musím podotknout, že si všechny zasluhují opravdu respekt a uznání za to, jak se s celou situací vypořádaly.

4.4 Náměty učitelek

Učitelky participující na výzkumu často přicházely s velmi zajímavými náměty a doporučeními pro další praxi s dětmi mladšími tří let. Jejich názorů a doporučení si velmi cením, neboť jsou podložené jejich vlastní zkušeností. Učitelky často zmiňovaly jistá doporučení, která by jim usnadnila práci s těmito dětmi. Veškeré užitečné náměty učitelek byly rozděleny do následujících dvou okruhů.

1. okruh - další vzdělávání

Všechny učitelky bez výjimky si během zkušenosti s dětmi mladšími tří let uvědomily, jak rozdílné dvouleté dítě od tříletého je. Učitelky se často potýkaly s mnoha situacemi, na které nebyly připravené anebo jednoduše neměly vědomosti, které by jim práci ulehčily. Je zřejmé, že potřeba dalšího vzdělávání učitelek, které pracují nebo budou pracovat s dětmi mladšími tří let, je zcela nezbytná, s čímž ostatně souhlasí i učitelky. Do následujících bodů jsem shrnula nejčastější oblasti dalšího vzdělávání, o které učitelky projevily silný zájem.

- oblast vývojové psychologie
- oblast logopedie
- oblast zdravotní výchovy
- pohybové aktivity pro děti do tří let v MŠ
- netradiční výtvarné aktivity pro děti do tří let v MŠ
- materiální příprava MŠ na přijímání dvouletých dětí
- didaktika preprimární edukace

2. okruh - podmínky v MŠ

Situace, kdy jsou do běžných MŠ přijímány děti mladší tří let, tady už je. Zásadní problém spatřuji především ve skutečnosti, že doposud není oficiálně legislativně vymezeno, jak a za jakých podmínek tyhle děti ve školkách mohou být. V následujících bodech uvádím opatření, která učitelky vnímají jako zcela zásadní, pokud má být zařazení dítěte do MŠ bezpečné a pro něj, rodiče i MŠ, co možná nejpříjemnější.

- snížený počet dětí ve třídě homogenní (max. 15 dětí ve věku 2-3 roky)
- snížený počet dětí ve třídě heterogenní (max. 22 dětí ve věku 2-4 roky, dětí, které mají 2 roky v tomto případě max. 5)
- navýšení personálu během prvních 6 měsíců (pečovatelka nebo zdravotník)
- nákup vybavení (nočníky, přebalovací pulty, sprchové hadice, zmenšovací prkénka na WC)
- nákup hraček (leporela, vkládanky, skládačky, kostky, navlékací trny)
- úprava RVP PV pro dvouleté děti

5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MŠ

Na základě vlastních zkušeností a zkušeností, které se mi podařily odkrýt u učitelek MŠ, jsem vypracovala následující doporučení pro praxi MŠ. Upřímně věřím a doufám, že následující poznatky mohou být přínosem či inspirací pro učitelky, které se na práci s dětmi mladšími tří let v MŠ buď připravují, nebo s nimi již pracují.

Dobrá příprava - polovina úspěchu

Na příchod dvouletých dětí do MŠ je třeba se skutečně připravit předem. Plán této přípravy by měl být promyšlený dopředu za spolupráce vedení MŠ a učitelek. Víc hlav, víc ví - proto je velmi efektivní společně promyslet a zvážit, která opatření opravdu nutná jsou a která už zase tolik ne. Nejdůležitější jsou dle mého tato opatření:

- příprava učitelek (využití odborné literatury, internetu, vzdělávacích kurzů a seminářů, příklady dobré praxe, diskuze se zkušenějšími kolegy…)
- příprava třídy a herny (nevhodné hračky dát z dosahu, vhodné hračky dát na dosah příp. dokoupit vhodné hračky, zakrýt rohy, využívat piktogramy, využívat jmenovky popř. značky na místa u stolku - pro dvouleté dítě je důležité mít jistotu v tom, kde sedí, které místečko je jeho)
- úprava ŠVP / TVP (vždy ve spolupráci s kolegyní a vedením! - víc hlav, víc ví)
- plán práce s dvouletými dětmi (je třeba s kolegyní sednout a probrat, jak s dětmi budeme pracovat, jaké rituály budeme využívat - nutnost sladění se)
- plán akcí mimo MŠ (během prvních 6 měsíců snížit na minimum - popř. se domluvit s rodiči dvouletých dětí na organizačním řešení)
- adaptační programy (nabídka adaptačních programů pro rodiče a děti - velmi usnadňují následnou adaptaci dítěte)
- schůzka s rodiči dvouletých dětí (velmi důležitá!)

V prvních týdnech - hlavně pevné nervy

Období adaptace je vždy období náročné jak pro učitelky, tak pro rodiče a samozřejmě hlavně pro děti. U dvouletých dětí se velmi osvědčuje, když s rodiči docházejí do MŠ ještě před oficiálním nástupem. V prvních týdnech je tak zcela zásadní:

- úzká spolupráce a domluva s rodiči na způsobu předávání dítěte a na způsobu celého průběhu adaptace

- využití hraček a talismanů pro dítě z domu (osvědčuje se i např. kapesník nebo šátek, který je navoněný matčinou vůní)
- příprava odpočinkového koutku pro unavené děti
- obrnit se trpělivostí a empatií
- dbát na pozitivní klima ve třídě (silně ovlivňuje děti !!)
- využívat rituály (dvouleté děti v nich nacházejí silnou oporu a pocit bezpečí)

Když chci „učit“

S příchodem dvouletých dětí do MŠ často dochází k degradaci profese učitelky a její výchovně - vzdělávací práce. Tato skutečnost může pro spoustu učitelek být velmi demotivující a negativní. Níže uvádím několik vlastních doporučení, která dle mého mohou přispět k efektivní edukaci dětí mladších tří let.

- pečlivě se připravovat, mít v záloze plán „B“
- volit aktivity a činnosti krátké a jednoduché (přesto nepodcenit přípravu)
- využívat krátké říkanky, které jsou propojeny s rytmizací či pohybem
- vytvořit podmínky pro přirozený rozvoj pohybových dovedností
- nebát se netradičních výtvarných technik (práce s hlínou, keramikou, přírodninami, těstem, vodou..)
- využívat jednoduché lidové písně s živým hudebním doprovodem
- dát dítěti dostatek volné hry a spontánních činností
- konflikty řešit v klidu - zpočátku spíše odvedením pozornosti dítěte
- dát dětem prostor a čas na nácvik sebeobsluhy
- využívat netradiční metody (experimenty, pokusy)
- vést děti ke vzájemné spolupráci (dvouletí vs. starší)
- nevyvíjet zbytečně na dítě tlak
- nevyčleňovat dvouleté děti ze společných činností!
- nebát se skupinových prací dětí

Jsme spolu

Osobně považuji za velmi přínosné, když jsou děti dvouleté zařazeny právě do věkově smíšené třídy starších dětí ve věku do čtyř let. Přináší to prostor pro vznik vzájemné spolupráce. Aby tato spolupráce však byla skutečně přínosná, je třeba držet se následujících zásad:

- vést děti ke vzájemné toleranci a respektu

- ocenit a pozitivně motivovat úsilí starších dětí (i před rodiči)
- neplést se za každou cenu do dětských konfliktů
- konflikty dvouletých dětí řešit zpočátku spíše odvedením pozornosti, než domluvou
- dbát rozvoje prosociálního chování u starších dětí
- snahu dětí podělit se zpočátku vždy významně ocenit

Osobně se domnívám, že nejzásadnější je skutečně kvalitní a pečlivá příprava na dvouleté děti a pak společná snaha veškerého personálu MŠ vytvořit pro děti skutečně bezpečné prostředí, ze kterého je cítit pozitivní atmosféru, která se dřív nebo později na dítě přenese. Nelze opomínat také nutnost spolupráce s rodinou dítěte. Z vlastní zkušenosti vím, že při spolupráci s rodiči dvouletých (i starších) dětí je dobré držet se těchto zásad:

- vyvarovat se nevyžádaných rad (často se sejdou s nepochopením)
- apelovat na důležitost pravdivých informací o dítěti a jeho schopnostech
- nebát se zeptat rodičů na radu (dvouleté dítě často nemluví - může být velmi přínosné, když rodiče poradí, co má rádo, jak jej zaujmout, jak jej uspávat apod.)
- oboustranná důvěra a respekt
- seznámit rodiče s pravidly soužití v MŠ
- nepřehlížet iniciativu rodičů (návrhy a zlepšení)
- být autentický, otevřený a umět projevit empatické chování

6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části bych se ráda zaměřila na závěrečné shrnutí výsledků, ke kterým jsem ve svém výzkumném šetření dospěla. Celým výzkumem mě provázela hlavní výzkumná otázka a sice **- Jaké jsou zkušenosti učitelek MŠ se zařazováním dětí mladších tří let do tříd v běžných MŠ?** Na tuto hlavní výzkumnou otázku bych se ráda pokusila odpovědět pomocí otázek dílčích.

První takovou otázkou bylo, ***jaké okolnosti mohou na učitelku působit před zařazením dětí mladších tří let do její třídy*.** Ukázalo se, že těchto okolností je poměrně hodně. Bez pochyby nejvýznamnější okolností, která na učitelku působí, je přístup vedení MŠ, ve které pracuje. Ze zjištěných údajů vyplynulo, že je možné vytvořit jistou typologii týkající se vedení a jeho přístupu. Další okolností, se kterou se učitelka potýká, je její vlastní příprava na vstup dvouletých dětí do její třídy. Zde lze vysledovat dva možné způsoby - buď se učitelka připravuje aktivně, nebo zaujímá spíše pasivní způsob přípravy, ve kterém často spoléhá jen na své dosavadní zkušenosti ze života. S přípravou učitelky je úzce spjata také příprava jejího pracovního prostředí - tedy třídy a herny MŠ. Nedílnou součástí okolností, které na učitelky před touto novou zkušeností působí, jsou pak její vlastní názory, postoje či zkušenosti vztahující se k problematice zařazování dvouletých dětí do MŠ.

V případě druhé dílčí otázky mě zajímalo, ***jaká jsou specifika práce s dětmi mladšími tří let v běžné MŠ***. Bylo zjištěno, v čem jsou specifické první týdny dvouletého dítěte v MŠ, tedy v čem byla například jiná adaptace tohoto dítěte. Dále jsem došla k poznání, že většina učitelek specifičnost práce s dvouletými dětmi vnímá i negativně - a to v okamžiku, kdy je více chůvou, než učitelkou. Specifika práce s dětmi mladšími tří let popisuje také oblast, kterou jsem nazvala každodenní strasti. Zde učitelky zmiňují specifičnost ukrytou například ve hře dvouletých dětí, schopnosti dorozumět se, v režimu dne či zvláštnostech týkající se edukace těchto dětí.

Ve třetí dílčí otázce jsem se ptala, ***jakou mají učitelky zkušenost se vzájemným působením dětí mladších tří let a starších dětí ve třídě MŠ***. Vzhledem k tomu, že všechny respondentky pracovaly jako učitelky ve věkově heterogenní třídě, poskytly mi výborný vhled do této problematiky. Bylo zjištěno, že děti dvouleté a starší na sebe vzájemně působí a ovlivňují se - buď pozitivně, nebo negativně. V pozitivním ovlivnění pak lze vidět například zkušenosti, kdy se dvouleté děti učí nápodobou od dětí starších nebo kdy se naopak u starších dětí rozvijí prosociální chování a ohleduplnost k mladším dětem. Jako negativní vlivy jsou pak často

vnímány obavy o bezpečnost dětí či role dvouletých dětí jako „narušitelů“ edukačních aktivit pro děti starší.

V poslední - čtvrté dílčí otázce mě zajímalo, ***jakou zkušenost mají učitelky se spoluprací MŠ a rodiny dítěte mladšího tří let.*** I tady jsem našla zajímavé a přínosné odpovědi. Samozřejmě je kladen velký důraz na úzkou spolupráci MŠ a rodiny - zkušenosti učitelek jsou opět buď pozitivní, nebo negativní. Jako problémové vidí učitelky především poskytování mylných informací ze strany rodičů. Co si učitelky naopak velmi chválí je angažovanost a zájem rodičů o pozvolnou adaptaci jejich dětí.

Domnívám se, že se mi v rámci mých možností podařilo najít odpovědi na všechny výzkumné otázky, zároveň z mého pohledu došlo k naplnění hlavního výzkumného cíle, který byl ***odhalit, jaké jsou zkušenosti učitelek MŠ se zařazováním dětí mladších tří let***. Samozřejmě nelze opomenout výzkumné cíle dílčí - zde jsem si kladla za cíl zjistit, ***jaké změny a úpravy navrhují učitelky MŠ ve vztahu k přijímání dvouletých dětí do běžných MŠ.*** Ukázalo se, že učitelky vidí nedostatky ve dvou hlavních kategoriích - v oblasti dalšího vzdělávání a v oblasti podmínek, za kterých je dle učitelek možné a bezpečné dvouleté děti do MŠ přijímat.

Na základě vlastních zkušeností a zkušeností učitelek MŠ jsem se také pokusila vytvořit ***doporučení pro praxi MŠ***, které je zaměřené právě na práci s dětmi mladšími tří let. Tímto doporučením se mi podařilo dotáhnout i poslední dílčí cíl.

Za nejzajímavější zjištění svého výzkumu považuji následující:

Pro učitelky je velmi zásadní, jak se k situaci zařazování dvouletých dětí do MŠ postaví jejich vedení. Přístup svého vedení často považují za zcela klíčový při přípravě jich samých i jejich pracovního prostředí. Příprava učitelky může velmi silně ovlivnit její budoucí zkušenost s dětmi mladšími tří let v MŠ a vnímám jako velmi problematické situace, kdy se učitelka nijak nepřipraví.

Dalším zajímavým zjištěním bylo, že učitelky pociťují největší obavu a strach z adaptace dvouletých dětí. Všechny se zde však setkaly s momentem příjemného překvapení, protože adaptace těchto dětí ve finále proběhla téměř bez problémů, na což má vliv například zvýšený zájem rodičů o postupnou adaptaci jejich dětí či předchozí docházka do miniškolek.

K zamyšlení je také situace, kdy díky dvouletým dětem v MŠ dochází k jisté degradaci profese učitelky. Tento jev učitelky často vnímají jako „Jsem víc chůva, než učitelka“. Z mého

pohledu je to jev velmi problematický a myslím, že může učitelku i ohrozit - například syndromem vyhoření nebo pocity méněcennosti.

Další zajímavé zjištění pro mě bylo, že všechny učitelky s odstupem času svou zkušenost s dvouletými dětmi vnímaly pozitivně. To jsem vůbec nečekala, neboť jejich práce s nimi byla dost často naplněna spoustou negativních emocí. Ukázalo se však, že když učitelky na tuto zkušenost nahlíží s odstupem, vnímají ji jako velké obohacení sebe samé i své učitelské praxe.

Poslední zajímavostí je pozitivní zjištění, že si učitelky uvědomují nutnost dále se vzdělávat v oblasti práce s dětmi mladšími tří let. Tuto potřebu vnímají velmi silně, což dokazuje například souhrn oblastí, ve kterých by se rády v souvislosti s problematikou edukace dětí mladších tří let, vzdělávaly. Tohle zjištění považuji za dobrý krok vpřed ke zkvalitnění v oblasti institucionální péče a vzdělávání dětí pod tři roky.

ZÁVĚR

Bakalářská práce Děti do tří let v prostředí mateřské školy se zabývá problematikou institucionální péče a vzdělávání dětí raného věku.

V teoretické části jsou popsána základní teoretická východiska dané problematiky. Tato východiska jsou posléze doplněna o poznatky z ontogenetické psychologie orientující se na dvouleté dítě jako jedinečnou osobnost, která prochází výjimečným procesem utváření vlastní identity a uvědomění si svého „já“.

V části empirické proběhlo výzkumné šetření zabývající se otázkou, jaké jsou zkušenosti učitelek MŠ se zařazením dětí mladších tří let do tříd běžných MŠ. Výzkumné cíle, jež tohle šetření provázely, byly naplněny v plném rozsahu. Na základě výsledků výzkumů vzniklo také doporučení pro praxi MŠ, ve kterém se odráží pozitivní zkušenosti učitelek. Součástí interpretace výsledků výzkumu je pak závěrečné shrnutí nejvíce překvapivých závěrů.

Jako rezervu výzkumného šetření vnímám fakt, že se bohužel nepodařilo do výzkumného vzorku zapojit ani jednu učitelku, která by měla zkušenost s věkově homogenní třídou čistě dvouletých a tříletých dětí. Myslím, že by bylo velmi zajímavé porovnat, v čem se liší, případně shodují, zkušenosti učitelek z věkově homogenních a heterogenních tříd. I tohle lze chápat, jako možný návrh na další výzkumná šetření v této oblasti.

Pevně věřím a doufám, že předložená práce může posloužit jako zdroj poznání a inspirace pro laickou i pedagogickou veřejnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] EACEA, 2009. *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních nerovností*. Brusel: Eurydice. ISBN 978-92-9201-025-6.

[2] HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK, 2012. *Péče o nejmenší: bo-ření mýtů*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5.

[3] HENDRYCHOVÁ, Simona, 2013. *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-452-8.

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

[5] KONČEKOVÁ, Ľuba, 2014. *Vývinová psychológia*. 4. aktualizované vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-945-7.

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

[7] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014b. *Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny?* Pedagogická orientace [online]. 24(4), 583-597 [cit. 2016-03-26]. DOI: http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-583. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1885/1506

[8] KROPÁČKOVÁ, Jana, 2015a. Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole: 1. díl [online]. [cit. 2016-03-24]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/20399/specifika-prace-s-dvouletymi-detmi-v-materske-skole---1-dil.html/

[9] KROPÁČKOVÁ, Jana, 2015b. Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole: 2. díl [online]. [cit. 2016-03-24]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20401/specifika-prace-s-dvouletymi-detmi-v-materske-skole---2-dil.html/

[10] KROPÁČKOVÁ, Jana, 2015c. Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole: 3. díl [online]. [cit. 2016-03-24]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20403/specifika-prace-s-dvouletymi-detmi-v-materske-skole---3-dil.html/

[21] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

[32] MAHLER, Margaret S, Fred PINE a Anni BERGMAN, 2006. *Psychologický zrod dítěte*. Vyd. 1. Praha: Psyché (Triton). ISBN 80-7254-722-4.

[43] MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-554-2.

[54] MIŠURCOVÁ, Věra, 1980. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století: Určeno pro posl. fak. pedagog*.. 1. vyd. Praha: SPN.

[65] MŠMT, 2010. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let*. In: Vláda ČR [online]. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analyza-podminek-a-moznosti-deti.pdf

[76] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2014. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

[87] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-403-9.

[98] PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR [cit. 2016-03-21]. ISBN 978-80-7421-060-0. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/14788/psychologie.pdf

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

[20] SPLAVCOVÁ, Hana, 2014. *Dvouleté děti už v mateřinkách jsou: jen podmínky tomu často neodpovídají*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy [online]. Praha: Fortuna, 117(46), 20-21 [cit. 2016-03-26]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/

[211] SPLAVCOVÁ, Hana, 2015. *Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Jana Kropáčková.

[22] SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA, 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-354-8.

[23] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

[24] ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava, 2014. *Za pár let budou mateřské školy dvouleté děti vítat*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy [online]. Praha: Fortuna, 117(7) [cit. 2016-03-26]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7798

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

[25] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických věd*ách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

[26] THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

[27] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

[28] VLÁDA ČR, 2010. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let.* Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analyza-podminek-a-moznosdeti.pdf

[29] Zákon č. 372/2011 Sb., ze dne 30. července 2013 o zdravotních službách, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: http://www.mzcr.cz/dokumenty/prohlaseni-ministerstva-zdravotnictvi-o-provozovani-jesli-jako-zdravotnickych-za_8111_3.html

[30] Zákon č. 247/2014 Sb., ze dne 29. listopadu 2014 o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/cs/19908

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠ	mateřská škola
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM PŘÍLOH

PI: Procentuální zastoupení dětí do tří let v českých MŠ

PII: Okruhy otázek k interview

PIII: Informovaný souhlas

PIV: Ukázka transkriptu

PV: Kategorizovaný seznam kódů

PVI: Pojmová mapa výsledných kategorií

PVII: Pojmová mapa k diskuzi výsledků

Příloha PI: Procentuální zastoupení dětí do tří let v českých MŠ

Tabulka znázorňuje postupné rozšíření dětí do tří let do prostředí českých MŠ.

Procentuální zastoupení dětí do 3 let v MŠ	
školní rok	*počet dětí*
2003/04	8,06%
2004/05	8,63%
2005/06	8,45%
2006/07	7/87%
2007/08	8,14%
2008/09	8,75%
2009/10	9,81%
2010/11	10,05%
2011/12	9,15%
2012/13	9,02%
2013/14	9,12%
2014/15	10,3%

(Majerčíková a kol., 2015)

PŘÍLOHA PII: Okruhy otázek k interview

1. OKRUH OTÁZEK: PŘED PŘÍCHODEM DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET

1. *Z jakého důvodu se MŠ, ve které pracujete, rozhodla přijímat děti mladší tří let?*
2. *Kdybych se Vás v té době zeptala - co se Vám vybaví, když se řekne dvouleté děti v MŠ - co byste mi odpověděla?*
3. *Jak jste prvotně vnímala tu skutečnost, že tyto děti budou přijaty do Vaší třídy?*
4. *Cítila jste se být připravená?*

- doplňující

Je něco, na co jste se ve spojitosti s touto novou zkušeností těšila?

Jaké byly Vaše největší obavy?

Jaká jste měla očekávání?

2. OKRUH OTÁZEK: PO PŘÍCHODU DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET

1. *Zkuste mi prosím popsat, jaké byly Vaše pocity během prvních týdnů, kdy tyto děti přišly do Vaší třídy.*
2. *Popište mi, jak ve Vaší třídě probíhala adaptace dvouletých dětí.*
3. *Pokuste se mi prosím popsat, jak probíhala práce s těmito dětmi v průběhu celého školního roku (září-červen).*
   - *Co dvouletým dětem činilo největší problém?*

3. OKRUH OTÁZEK: SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET

1. *Vzpomenete si, zda bylo něco, co Vás během práce s dětmi mladšími tří let opravdu překvapilo?*
2. *Jaká spatřujete pozitiva v souvislosti s edukací dětí mladších tří let?*
3. *Jaká úskalí vnímáte v souvislosti s edukací dětí mladších tří let?*
4. *Co vám vzala a dala práce s dětmi mladšími tří let?*

- doplňující

Co se Vám v současné době vybaví, když se řekne dvouleté děti v MŠ?

4. OKRUH OTÁZEK: DOPORUČENÍ UČITELEK Z PRAXE

1. *Napadá Vás, jakým způsobem by bylo možné dětem mladším tří let nástup do MŠ usnadnit?*
2. *Představte si, že byste měla možnost kompletně změnit způsob, jakým se dvouleté děti do MŠ zařazují - Jaká opatření by pro Vás byla zcela stěžejní?*
3. *Zamyslete se a popište mi, jak by podle Vás měl vypadat ideální denní režim pro dítě mladší tří let v MŠ.*
4. *Co by dle Vás rozhodně mělo být zahrnuto v dalším vzdělávání pedagogů, kteří pracují s dvouletými dětmi v MŠ?*

PŘÍLOHA P III: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu bakalářské práce

Děti do tří let v prostředí mateřské školy

Bakalářská práce vedena na: Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.
Obor: Učitelství pro mateřské školy
Studentka: Barbora Grósová *(e.mail: barbora.grosova@seznam. cz, telefon: 777 831 ***).*

Cílem tohoto výzkumu je odhalit a následně analyzovat zkušenosti učitelek mateřských škol ohledně zařazování dětí mladších tří let do běžných mateřských škol. Pro výzkum je zásadní získat informace o situaci, postojích, názorech a zkušenostech učitelek, které mají minimálně roční zkušenost s edukací dětí mladších tří let v běžné třídě mateřské školy.

- pro výzkumné účely nejsou důležité Vaše osobní údaje
- máte právo kdykoli na cokoli odmítnout odpověď
- nahrávka rozhovoru bude ihned po přepsání anonymizována
- všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se smyšlenými jmény a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Barboře Grósové pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V dne

_____ _____

Podpis respondenta: Podpis výzkumníka:
Barbora Grósová

PŘÍLOHA P IV: Ukázka transkriptu

Tak Zdeni, můžeme začít?

Ano, určitě můžem.

Nejdřív bych se tě teda zeptala, z jakého důvodu se Vaše školka rozhodla přijímat ty dvouleté děti?

No to asi nebude žádným překvapením - prostě jsme potřebovali dolnit stavy no, bylo málo děcek, konkurence je velká, a tak to přišlo tak nějak samo tahle možnost, bylo to pro nás samozřejmé. A naše paní ředitelka k tomu byla i dost jako nakloněná, protože s tím už měla zkušenosti nějaké.

To je super. Každopádně - kdybych se tě v té době zeptala, co se ti vybaví, když se řekne dvouleté dítě ve školce - co by se ti vybavilo?

No asi něco ve smyslu „to snad né“ (smích). Já nevím no, já jsem v tomto možná dost taková staromódní - tady je v Česku prostě zažité hodně to, že se přijímají ty děti fakt až v těch třech rokách, takže jsem samozřejmě byla dost ovlivněná i tímto jako no.

Rozumím - co nějaká tvoje příprava? Nebo klidně i příprava jako všech pedagogů, co s těma dětma měli pracovat - jak tohle probíhalo?

No, jako v podstatě jsme já a kolegyně - prostě ty učitelky, co tam ty děcka měly mít, tak jsme vyrazily na kurz. Jmenovalo se to nějak jako dvouleté děti v MŠ a bylo to dost zajímavé, byly tam fakt dobré rady, tipy, prostě i takové jako příklady dobré praxe, takže to bylo super. A hlavně tam pak byla fakt jako dost taková podnětná diskuze, ve které padlo taky dost zajímavých tipů. Takže asi tohle. Jinak jako příprava třeba probíhala i na netu, když si tak vzpomenu - tak jsem tam dost hledala vhodné hry pro tak malé děcka, říkanky a takové.

Zajímavé, jako určitě je super, že vás vedení podpořilo a na kurz vás vyslalo, to je dneska celkem vzácnost se mi zdá.

No, já jako fakt s přístupem naší ředitelky jsem v tomto naprosto spokojená, to jo.

A cítila ses být i díky tomu kurzu třeba jako připravená?

No určitě víc, než kdybych na něj nejela, hodně mě to tu problematiku osvětlilo a vyměnila jsem si tam i kontakty s učitelkama, kde už takové děcka prostě měly a potom v průběhu roku jsem s nima komunikovala po mailu občas a probírala to a tak.

Co potom příprava prostředí v té vaší školce? Myslím tím třeba jako prostor té třídy vaší.

Tak zase jako - co bylo potřeba, jsme schovali z dosahu těch děcek malých. To zná asi každý, kdo takové prcky v té třídě má. A pak se nakoupily nějaké nové hračky - hlavně různé leporela jednoduché, jednoduché hudební nástroje, dřevěné kostky, puzzle o čtyřech dílkách třeba, pak takové jako vláčky velké na zapojování do sebe. To byla paráda, že nám vyšla obec v tomto vstříc a našla na to prachy no. Museli dát prachy nakonec i na nočníky a tak - to jsme třeba jako původně vůbec nečekali, že bude potřeba, ale bylo no. A problém byl, že ve školce pro děcka nemáme sprchu, to nevím, jak by šlo s těma malýma, takže sprchu nám jako neudělali, ale aspoň se pořídila sprchová hadice na jedno z umyvadel, takže dobré něco. Ředitelka naše to s obcí umí, ví jak na ně, umí vše tak jako hezky obkecat a zdůvodnit, takže to bylo paráda, že se jí to tak podařilo - nebylo jí to jedno prostě no.

To je vynikající zkušenost musím říct, to vám mohou kdejaké školky závidět v tomto. A těšila ses třeba i na něco ve spojitosti s těma malýma dětma?

Divej, nám prostě ředitelka pořád vtloukala do hlavy - hlavně myslet pozitivně, vzít to jako výzvu a tak jsme to tak brali všichni. Takže jsem se těšila, že to pro mě bude prostě taková jako výzva a nová zkušenost, že mě to třeba posune někam dál v té mojí profesní dráze.

Co třeba obavy, nějaké strachy - byly?

Jasně, že jo (smích). Já jsem takový celkem stresař co se týče třeba bezpečnosti děcek, za vším něco vidím, a tak jsem se dost děsila, aby si fakt ti maloši něco nepodělali tady, aby se nezranili, aby na ně něco nespadlo, aby někde nevylézli a tak. Člověk nikdy neví v tomto a ty děcka fakt kolikrát jsou tak rychlé, že než si člověk všimne, je neštěstí no. Tak asi ta bezpečnost těch dětí jako…jo to byl můj strach takový.

No tomu rozumím moc dobře. Co potom tvoje pocity během těch prvních týdnů v tom září?

Myslíš jako nějak skrz adaptaci těch děcek?

Třeba - zkus popsat, jak ses cítila během těch prvních týdnů, kdy ti dvouleťáci nastoupili.

No, hlavně jsem byla totálně vyčerpaná (smích). Jako fakt vyčerpání velké - jak fyzické tak psychické, protože se člověk musel otáčet kolem nich a fakt zvýšit tu svoji aktivitu na maximum jako. Ale zas jsem byla i dost překvapená, že ta adaptace byla naprosto super, rodiče

byli super - to jsem nečekala - zajímali se o náš názor, nechali si poradit, spolupracovali skvěle jako.

Už jsi zmínila tu adaptaci - jak probíhala? Vzpomeneš si?

Naprosto skvěle, to teda jsem čučela jako. Já z toho měla den předem bolení břicha večer, jak jsem se bála, co bude a ten první den došli ti dva noví dvouleťáci - kluci a uplně super - nadšení z hraček, z toho prostředí té herny a tak…takže na maminky si ani jeden nevzpomněl, zapluli k autíčkům a bylo (smích). A pak nějak v polovině října došla ještě holčička jedna - čerstvě dvouletá teda a tam to bylo taky super, protože s ní hodně chodila maminka zezačátku a v té spolupráci s rodiči se nám hezky podařilo tu postupnou adaptaci zvládnout.

Nějaké adaptační programy rodiče využívali?

Ano, ano a s velkým nadšením. Na takovéto hraní do školky poslední týden prázdnin chodili všichni ti dvouleťáci a bylo to super, protože už se s tím prostředím jako sžívali, měli tam tu oporu v mamince, věděli kde je záchod a tak, to bylo super a hlavně už poznali i ty učitelky a věděli, že se jich nemusí bát.

Super no. Potom v průběhu toho školního roku - jak si tyhle děti hrály? Jaký způsob hry třeba preferovaly? Všimla sis něčeho spešl?

Hmm…no hráli si každý sám se sebou prvotně. Občas nějaký ten konflikt, protože se samozřejmě ještě neuměli jako podělit třeba, ale to se vyřešilo raz dva odvrácením pozornosti na něco jiného. A hrozně rádi hráli na ty hudební nástroje a využívali různé vkládanky, skládačky jednoduché a hry s kostkami, stavění komínů a tak. Potom postupně šlo vidět, že se chtějí zapojit už i třeba do těch námětových her těch starších děcek, tak se tam tak nenápadně zapojovali, až si hráli už třeba i v té skupince třech děcek.

Co řízená činnost? Jak jste zvládli tohle?

To bylo dost náročné teda. Kor v tom kolektivu fakt s těma staršíma děckama no. Ti maloši mají samozřejmě problém dodržovat pravidla, takže pro ně zezačátku tak striktně neplatili, což zas ty starší děcka asi vnímaly jako takový trochu podvrh z naší strany. Já jsem sice furt jako vysvětlovala, že jsou to malé děti, které to ještě neznají a nechápou a já nevím co všechno, ale stejně si myslím, že ti starší tak jako trošku i žárlili možná.

Takže co dělali ti maloši, když jsi měla nějakou tu řízenou činnost?

No většinou si hráli vedle u stolků s autama, skládačkama nebo s plastelínou a tak. Na to tam byla uklízečka jedna, která na ně dohlížela a hlídala, aby se něco nestalo a aby nerušili.

Ale jako to bylo spíš zezačátku, postupně už třeba se sami zapojovali, já jsem je nenutila, spíš jsem se snažila fakt jako hodně je motivovat a tak, ale nenutila jsem - a to myslím přineslo jako ovoce, protože postupně se už krásně zapojovali a fungovali a nerušili hlavně no.

Co akce mimo školku - jak se tohle zvládlo? Myslím nějaké kulturní akce a tak.

Nóó…(přemýšlí). Tím, že jsme fakt byli v té smíšené třídě, tak to bylo náročné pro ně, to fakt jo, byli unavení z toho. Jo třeba já nevím my jsme šli do divadla na loutkové představení - ti starší nadšení, ale ti maloši to tam většinou prospali. A výlet jsme měli teda do zoo celodenní a to jsme s kolegyní předem apelovaly na ty rodiče těch malochů, ať to fakt promyslí a ať to radši nechají fakt až na příští rok, jak budou ty děcka větší, že to pro ně bude náročné. Naštěstí máme rozumné rodiče, kteří s námi souhlasili a děcko si nechávali doma, když bylo něco fakt tak náročného, nějaký jako celodenní výlet. I ředitelka nám vždycky říkala jako, ať se nebojíme s těma rodičema o tom mluvit a když jsem někdy nevěděla jak to říct prostě nebo mi to bylo blbé, tak to za mě ředitelka vyřešila a rodiče to vzali naprosto v pohodě od ní.

Vaše paní ředitelka musí být fakt super, jak to tak poslouchám. No, co podle tebe těm malým dětem dělalo jako největší problém?

Zezačátku únava - fakt byli moc unavení a do teď s kolegyní vzpomínáme, jak někteří ti dvouletí už třeba v deset usínali. To pak bylo peklo s nima, protože byli protivní a tak no. Takže asi ta únava a sebeobsluha no - oblékání prostě - rodiče s nima netrénovali a šlo to znát.

Takže ten denní režim byl pro ně náročný? Byly unavené? Nebo jak jej zvládaly ty děti?

No jasně, náročný hlavně zezačátku. Jako oni si hodně rychle zvykli, to zas jo, ale ta únava jejich zezačátku byla ubíjející, protože jak je děcko unavené a má něco dělat, někdo po něm něco chce, tak je prostě plačtivé a tak a narušuje to i kolektiv, ty děcka starší, když se máme oblékat na procházku a ten dvouleťák je unavený, nejde mu oblékání a řve a vzteká se tak, že ostatní děti jsou z toho prostě přirozeně taky rozhozené no.

To určitě jo no. Překvapilo tě něco na té práci s dvouletými? Je jedno jestli pozitivně nebo negativně.

Jo - no tak pozitivně asi ta adaptace a negativně asi to, že fakt někteří absolutně nezvládali obléknout se ani svléknout vlastně - jako oni si po obědě lehli oblečení na postel a čekali, až je dojdeš vyslékat prostě, neměli ani snahu - ale to je vina rodičů jednoznačně - prostě je k tomu nevedou doma. Takže je to na nás a mnohdy rodiče nechápou, jak je možné, že to děcko tady funguje, obleče se apod. - když se mu dá fakt dostatek času a doma nefunguje vůbec a ta matka kolem něj skáče, protože není schopná ho prostě donutit nebo namotivovat, aby to aspoň jako zkusilo.

Hmm…jasně no. Co rozdíly v práci mezi dvouletým a tříletým dítětem? Jaké rozdíly tam vidíš?

No, tříleté děcko už líp mluví, líp mu rozumíš, udrží víc tu pozornost a už zvládá i tu sebe-obsluhu líp. Ale to dvouleté je taky šikovné, to jako jo, ale ten rok je tam znát, o tom žádná.

Co třeba vliv těch dvouletých dětí na kolektiv těch starších - je tam nějaký?

Určitě jo - jako ti starší jsou takoví víc ohleduplní mi přijde, to je třeba super. Na druhou stranu jsou větší, víc váží a ti maloši jsou málo obratní a tak - takže kolikrát ta bezpečnost je docela teda složitá - když se střetne ten maloch s tím velochem, tak hrozí fakt nebezpečí úrazu. Ti velcí jsou někdy i dost omezováni v prostoru a svobodném pohybu, protože jsou dny, kdy po nich na tom hřišti fakt s kolegyní jenom hulákáme, ať tak nelétají, ať dávají na ty malé pozor, ať je neshodí, ať do nich nenarazí a takové. Občas mi to i vadí, ale nedá se s tím nic moc dělat, oni se snaží ti starší, ale chápu, že v zápalu hry občas zapomenou no.

Myslíš, že to pro to dvouleté dítě může mít nějaký pozitivní přínos? Ten pobyt v té školce.

Bude víc samostatné, naučí se pravidlům nějakého společného soužití - asi tohle.

A co negativa? Nebo nějaké hrozby pro to dítě, které je tak brzičko v té školce?

Myslím, že pokud není ta školka, personál a podmínky v té školce celkově uzpůsobené pro přijímání takto malých děcek, tak to může být pro toho dvouleťáka dost traumatizující. Pokud dojde do třídy, kde je 20 starších děcek, jsou tam učitelky, které ta péče o něj obtěžuje, jsou nepříjemné a negativní a maminka ho tam šupne od rána do večera, tak to může mít silně traumatizující dopad na psychiku toho děcka, to si myslím já.

No, s tím s tebou teda souhlasím, to máš pravdu. Napadá tě, jak těm dvouletým ten vstup do té školky usnadnit třeba? Něco takového…

Jako jo, dá se to. Usnadním to tím, že si může vzít něco z domu s sebou, to jim pomáhá. Já jsem měla chlapečka, co měl všechno oblečení navoněné maminčiným parfémem - maminka to dělal záměrně a asi to pomáhalo, protože ten chlapec ji tak cítil u sebe a byl v klidu. To bylo dost zajímavé pro mě. A jinak si nosívají svoje vlastní polštářky třeba, plyšáky a tak. Je to pro ně taková jaká známá a bezpečná jistota z domova, asi jim to přináší pocit klidu. Ale jako obrovský vliv na ten pobyt toho dítka ve školce má hlavně ta učitelka - jak je na tu situaci nastavená a tak - to dítě to z ní cítí a pokud cítí naštvanost, otrávenost a tak, tak je jasné, že nebude happy z toho, že s někým takovým má v té školce být a prosit ho o pomoc apod.

No, to máme na to úplně stejný pohled teda. Taky právě vnímám tu důležitost toho vnitřního nastavení té učitelky, ono se to nezdá, ale udělá to hodně.

Jo jo, je to tak.

Kdybys mohla navrhnout způsob, jak tyhle děti zařazovat do školek - co by pro tebe bylo nejvíc důležité?

Málo děcek v té třídě, dostatečně velká třída pro volný pohyb těch dětí, hetero třídu jo, ale max čtyřleté děcka a ta postupná adaptace, to se mi zdá fajn pro ty děcka.

Jo jo, co třeba ideální denní režim v té školce pro dvouleťáka? Na míru prostě - jak bys to volila? Od toho rána, kdy to dítko dojde do té školky.

Jé, to je docela těžké teda. No, ráno jako dojde, přivítám se s ním, věnuji se mu - stačí krátce, ale pečlivě a to je naprosto super, protože to dítě to vnímá fakt pozitivně. Pak volná hra, spontánně kdo chce může si udělat výtvarku - většinou chcou téměř všeci ti malí, kor jak je to patlání s barvama nebo hlínou, plastelínou a tak. Jako asi bych dala fakt hodně času na to, aby fakt jako dát jim prostor, aby zkoušeli sami se oblékat, sami si chystat prostírky, sami si dojít pro ten talíř s tou svačinou a tak. Po svačině nějaká krátká pohybová chvilka, pak třeba hudební chvilka, oni milují hudbu, a když začnu hrát na klavír, tak jsou uplně u vytržení a mají to moc rádi. A pak volná hra zase jako, krátká procházka nebo teda pohybové hry nějaké spontánní na hřišti, oběd, a po obědě buď domů a pokud to nejde a rodiče pracují, tak spinkat a hned po probuzení jít dom. Hlavně dát prostor tomu odpočinku no. Asi takhle. Jako pro dvouleté děcka bych uplně vyhodila nějakou možnost kroužků apod. - to je blbost a jsem ráda, že se nám daří od toho rodiče odrazovat.

Super, super. Co další vzdělávání učitelek, které tydle děti ve třídě mají? Co vnímáš tady jako mezeru? Je potřeba, aby se vzdělávaly dál?

Určitě jo. Já sdílím názor, že učitelka ve školce by fakt měla tu vysokou školu mít - tam je prostě fakt podrobně ta vývojová psychologie a tak, to je důležité znát při práci s těmato děckama. A bylo by fajn, kdyby fakt vznikly nějaké příklady dobré praxe, co já vím nějaké konference, kde by se sdílely zkušenosti jednotlivých školek s těmato děckama, to by bylo velmi přínosné si myslím. Stačí takhle?

Úplně bohatě, děkuji moc, bylo to zajímavé.

PŘÍLOHA PV: Kategorizovaný seznam kódů

1.) EMOCE UČITELEK PŘED PŘÍCHODEM DĚTÍ

negativní: **zděšení**, nutná povinnost, **strach z nové zkušenosti**, **strach o bezpečnost dětí**, nervozita, strach z komunikace s dětmi, **strach o samostatnost dětí**, obava z nedostatku praxe, **strach z adaptace**, strach ze závislosti na matce, strach z fungování dětí v kolektivu, obava ze selhání, mrzutost, rozpaky, **strach z další zátěže**, strach z negativních dopadů na kolektiv starších dětí, strach z nedostatečné přípravy učitelky, obava o nedostatek pomoci, strach z nedostatečné kvalifikace

pozitivní: **šance rozšířit si obzory,** láska k malým dětem, víra ve své schopnosti, radost z nové zkušenosti, těšení se na novou výzvu

2.) PŘÍPRAVA UČITELEK PŘED PŘÍCHODEM DĚTÍ

aktivní: vzdělávací kurzy, **využívání internetu, opora v literatuře**, úzká spolupráce s kolegyní, úprava ŠVP/TVP, úprava pracovní doby, sdílení zkušeností s jinými učitelkami

pasivní: žádná příprava, nedostatečná nabídka vzdělávacích kurzů, pocit plné připravenosti, **nejasná očekávání, opora v osobních zkušenostech z rodiny**, nevědomost

3.) POSTOJ VEDENÍ MŠ PŘED PŘÍCHODEM DĚTÍ

pozitivní: **psychická podpora ze strany vedení**, materiální podpora ze strany vedení, metodická podpora ze strany vedení, zajištění finanční podpory ze strany zřizovatele, pozitivní motivace ze strany vedení

negativní: **nedostatečná příprava učitelky,** ignorace ze strany vedení, bagatelizace ze strany vedení, preference mladších učitelek, nedomyšlení krizových situací, nedostatečná finanční motivace ze strany vedení

4.) PŘÍPRAVA TŘÍDY PŘED PŘÍCHODEM DĚTÍ

negativní: **prostředí beze změn,** absence vhodných pomůcek a vybavení

pozitivní: **dodatečná úprava třídy, úschova nevhodných hraček,** zařazení odpočinkové zóny pro děti, bezpečnostní opatření, pestřejší výzdoba, využívání piktogramů, zjednodušení herních koutů

5.) EMOCE UČITELEK PO PŘÍCHODU DĚTÍ

pozitivní: **příjemné překvapení,** radost z dětí, obdiv k dětem, obdiv k sobě samé, vděčnost za novou zkušenost

negativní: rozpaky nad současnou dobou, **silně negativní postoj k matkám na MD**

6.) NÁZORY A PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOSTI UČITELEK

pozitivní: akcelerace vývoje, zkušenost z rodiny

negativní: dítě do MŠ nepatří, matky na MD, zkušenost z rodiny

7.) OKOLNOSTI PRÁCE S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET (ve vztahu k učitelce)

pozitivní: **užší spolupráce s kolegyní,** užší spolupráce s vedením

negativní: **přibývající pracovní povinnosti,** delší čas na přípravu, **psychická zátěž, fyzická zátěž, únava**, vyčerpání, **zvýšené úsilí**, suplování role matky, problém s hranicemi ve vztahu k dítěti, **ošetřovatelská péče**, nedostatek efektivní pomoci, nutnost častější sebereflexe, zvýšená pozornost, málo času na starší děti, nutnost navýšení personálního obsazení, rozpor TK vs. realita, pocit nedocenění, nedostatek přímé edukační činnosti, nutnost větší improvizace

8.) PRÁCE S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET

pozitivní: **rychlé pokroky**, rychlé zvykání si, **bezproblémová adaptace, snadná motivace,** pozitivní vliv na kolektiv, **schopnost přiměřené edukace**

negativní: **závislost na učitelce**, nedostatečná zpětná vazba, nedostatečně rozvinutá hrubá motorika, **problémy s hygienou, negativní vliv na kolektiv**, žárlivost na ostatní děti, problémy s akcemi mimo MŠ, **krizová situace po odpoledním spánku, krizová situace během pobytu venku, problémy se sebeobsluhou,** problémy s přechody, nedostatečně vyvinutá schopnost verbální komunikace, neschopnost zabavit se sám, nedostatečné sociální kompetence, neschopnost uklízet, ignorace autority

specifika: **únava, paralelní hra, opora v rituálech**, individuální přístup, hledání opory v učitelce, **úleva od pravidel**, obliba v hudbě, **snížená pozornost**, obliba ve výtvarných činnostech, zkreslené vnímání času, **velká potřeba volné hry**, nutnost dopomoci učitelky, **absence schopnosti podělit se, učení nápodobou**, počáteční pasivita při řízených činnostech, postupná spontánní aktivita při řízených činnostech, **zcela nenásilný přístup**

9.) VZÁJEMNÝ VLIV DĚTÍ VE VĚKOVĚ HETEROGENNÍ TŘÍDĚ

pozitivní: **snazší adaptace dvouletých**, ohleduplnost starších dětí, tolerance starších dětí, **učení nápodobou od starších dětí**, rozvoj sociálních kompetencí, vyšší schopnost vzájemné kooperace

negativní: regresivní chování starších dětí, bezpečnostní rizika, **dvouletí jako narušitelé**

10.) PŘÍNOSY MŠ PRO DÍTĚ MLADŠÍ TŘÍ LET

- **akcelerace vývoje, větší míra samostatnosti**, pestrý jídelníček, MŠ jako bezpečný prostor, pravidelný trénink slabin dítěte, odbourání plen v MŠ, pokrok ve verbálním vyjadřování, odbourání dudlíku v MŠ, nabídka podnětného prostředí v MŠ pro děti ze soc. slabých rodin, seznámení s řádem/hranicemi, **posílení sociálních kompetencí**

11.) HROZBY MŠ PRO DÍTĚ MLADŠÍ TŘÍ LET

- **dlouhý pobyt v MŠ**, **častá nemocnost**, ohrožení vztahu s matkou, problém s pochopením situace v MŠ, **náročnost denního režimu v MŠ**, nedostatek přirozeného pohybu, nedostatek pozornosti učitelky, nadmíra řízených činností, traumatizující zkušenost, negativní přístup učitelky

12.) SPOLUPRÁCE MŠ S RODINOU DÍTĚTE MLADŠÍHO TŘÍ LET

pozitivní: postupná adaptace dítěte, pozitivní vliv rodičů, efektivní spolupráce s rodiči, pozitivní zpětná vazba od rodičů, vzájemná důvěra, poradenská činnost, respekt k potřebám rodičů, doprovod rodičů na akcích mimo MŠ

negativní: nezájem ze strany rodičů, negativní vliv rodičů, zneužívání MŠ rodiči, mylné info od rodičů, kontrola učitelek ze strany rodičů

13.) IDEÁL PRO DĚTI MLADŠÍ TŘÍ LET

- více spánku, pozdější příchod do MŠ, domácí prostředí, hračka z domu, pozitivní přístup veškerého personálu MŠ, dostatek času a prostoru, postupná adaptace, využívání metod dramatizace, zcela nenásilný přístup, pouze dopolední pobyt v MŠ, nízká četnost akcí mimo MŠ, heterogenní třídy, nízký počet dětí ve třídě, kritéria pro přijetí, dostatek volné hry, nabídka adaptačních programů, vhodné aktivity, odpočinkový kout, využití vodítek na vycházce, přítomnost staršího sourozence, posílení personálního obsazení, využití výtvarných aktivit, tří měsíční zkušební doba v MŠ, učitelky s VŠ, dostatek vhodných hraček, vhodné

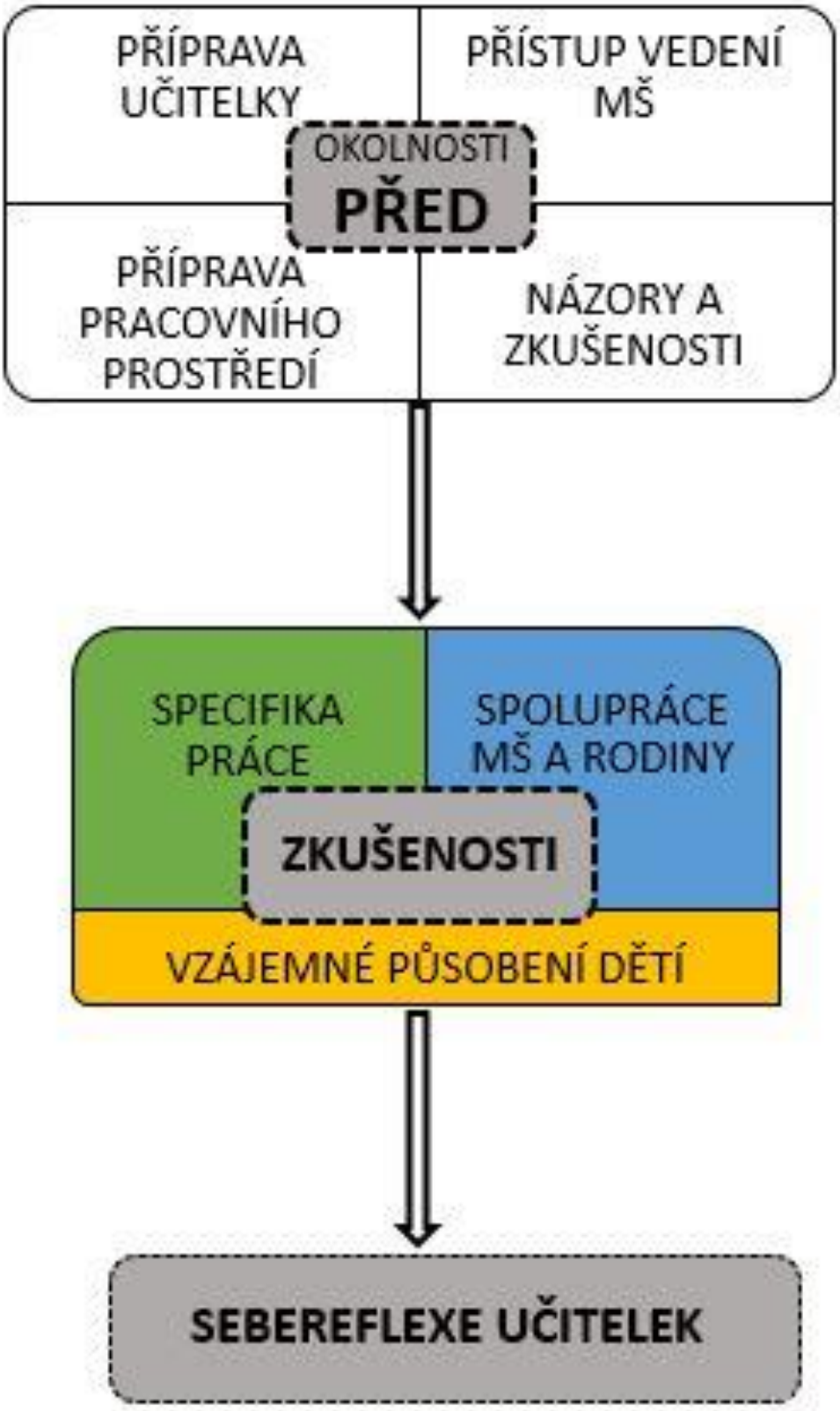
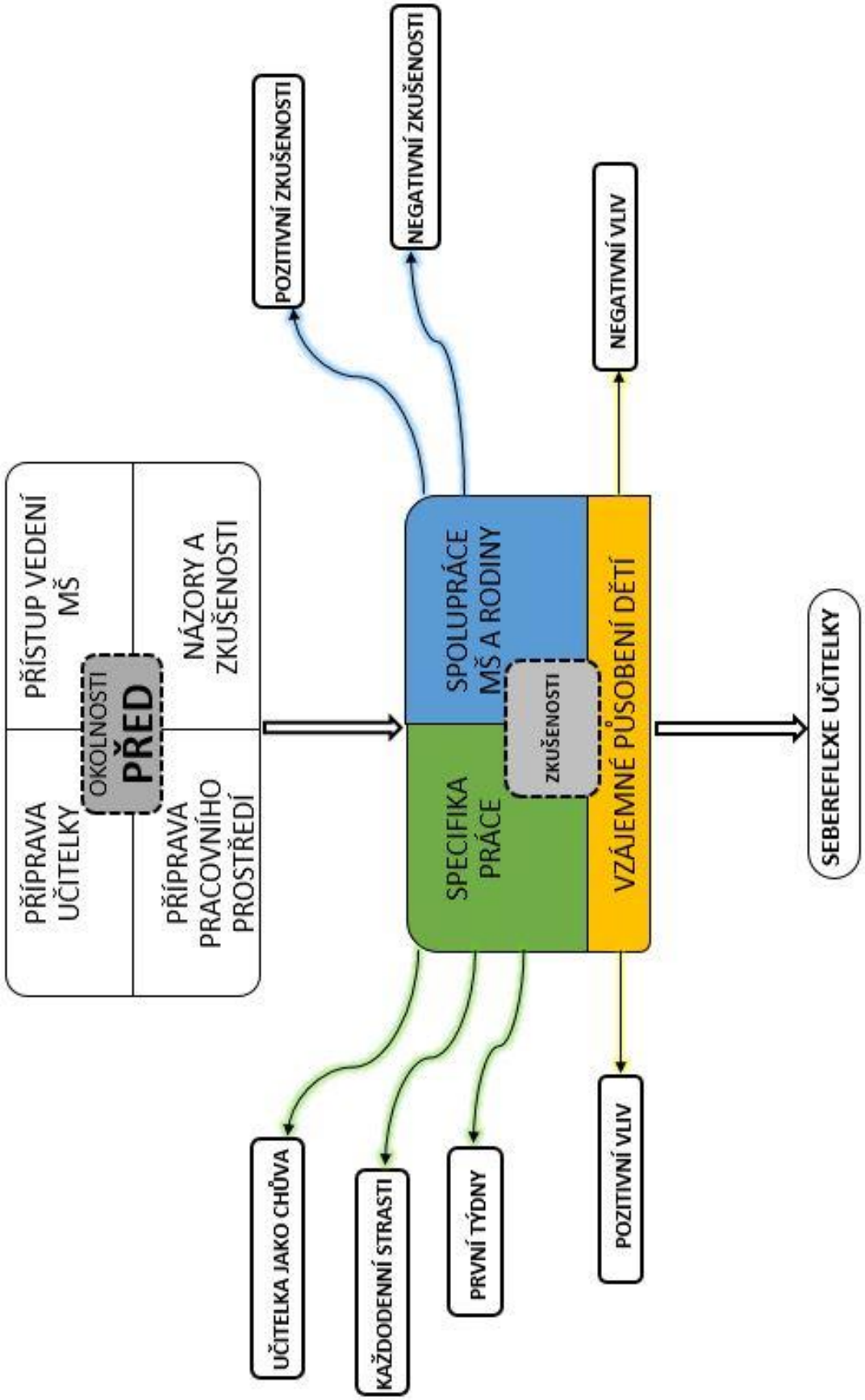
vybavení třídy, pozitivní klima v MŠ, experimentování s přírodními materiály, volnější režim dne, dostatek času na trénink samostatnosti, dostatek prostoru pro volný pohyb dětí, nabídka kroužků - NE,

14.) DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MŠ

otevřený přístup: zájem o metodiku práce s dětmi mladšími tří let, seminář na přípravu MŠ před příchodem dvouletých dětí, oblast vývojové psychologie, oblast zdravotní výchovy, logopedický kurz, kurz pohybových aktivit, kurz výtvarných aktivit, kurz ekologických aktivit, odborná literatura, vzdělávací programy, příklady dobré praxe

uzavřený přístup: dostačuje SŠ vzdělání, postačují osobní zkušenosti, učení skrze zkušenost, osobní předpoklady učitelky

PŘÍLOHA PVI: Pojmová mapa výsledných kategorií



PŘÍLOHA PVII: Pojmová mapa k diskuzi výsledků