

SPECIFIKA PRÁCE S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET V MATEŘSKÉ ŠKOLE POHLEDEM UČITELŮ

Veronika Gajdová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Veronika Gajdová**
Osobní číslo: **H17792**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Specifika práce s dětmi mladšími tří let v mateřské škole pohledem učitelů**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti institucionální péče a vzdělávání dětí mladších tří let.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na edukaci dětí mladších tří let v mateřské škole s ohledem na specifické podmínky práce učitele.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu.
Realizace kvalitativního výzkumu s využitím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce: **78 stran**
Rozsah příloh: **15 stran**
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (Third edition)*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
Gavora, P., Wiegerová, A., & Navrátilová, H. (2019). Preschool education from age two. Parents' reasons and teachers' beliefs. In E. Soriano Ayala & V. Caballero Cala, *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa* (pp. 215-223). Editorial Universidad de Almería.
Gregora, M., & Kropáčková, J. (2016). *Vývoj batolete: od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada.
Hendrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky
Oponent bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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 7.4.2020

.....

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 nevydělečně 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 má teoreticko-empirický charakter a zaměřuje se na specifika práce učitele s dětmi mladšími tří let v mateřské škole. Teoretická část se zabývá podmínkami práce učitele zahrnující vývojová specifika dětí mladších tří let v kontextu institucionálního vzdělávání dětí v raném věku. Na teoretickou část navazuje empirická část s kvalitativně orientovaným výzkumem, jež byl realizován prostřednictvím metody polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo popsat, jaké postupy práce využívají učitelé mateřských škol u dětí mladších tří let. Na základě analýzy dat bylo za pomoci čtyř vzájemně propojených kategorií objasněno, jak učitelé pracují s dětmi mladšími tří let a jaké specifické postupy a metody práce využívají v mateřských školách.

Klíčová slova:

preprimární vzdělávání, rané dětství, institucionální vzdělávání v raném věku, děti mladší tří let, vývojová specifika, kompetence učitele, podmínky práce učitele

ABSTRACT

This bachelor's thesis is of theoretical-empirical character and focuses on the specifics of working with children younger than three years of age in kindergarten through the eyes of teachers. The theoretical part concerns with the working conditions of a teacher involving the developmental specifics of children younger than three years of age in the context of institutional education of children at early age. The theoretical part is followed by the empirical part with qualitatively oriented research which has been conducted through the method of semi-structured interview with kindergarten teachers. The main goal of this research was to describe the methods that kindergarten teachers use with children younger than three years of age. Based on data analysis, using four interconnected categories, it has been clarified how teachers work with children younger than three years of age and what specific methods are used in kindergartens.

Keywords:

pre-primary education, early childhood, institutional education in early childhood, children younger than three years of age, developmental specifics, teacher's competence, teacher's working conditions

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Haně Navrátilové, PhD. nejen za její odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat učitelkám, které mi předaly nepostradatelné informace k mému výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat své rodině, přátelům a všem, kteří mě při studiu podporovali.

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

Citát:

„Největší chyba, kterou v životě můžete udělat, je mít pořád strach, že nějakou uděláte.“

Elbert Green Hubbard

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 PROBLEMATIKA PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET	13
1.1 PÉČE VERSUS VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.1.1 Názory odborníků na dvouleté děti v MŠ	15
1.2 SOUČASNÝ STAV INSTITUCIONÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO DĚTI OD DVOU DO TŘÍ LET V ČR.....	16
1.2.1 Dětská skupina jako specifická forma péče	17
1.3 DOKUMENTY ZAHRNUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET	18
1.3.1 Výchozí dokumenty pro preprimární vzdělávání.....	18
1.3.2 Vymezení preprimárního vzdělávání skrze ISCED	18
1.3.3 Požadavky RVP PV na vzdělávání dvouletých dětí	19
1.3.4 Podmínky vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole	20
2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ DO TŘÍ LET VĚKU OVLIVŇUJÍCÍ PRÁCI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	23
2.1 MOTORICKÝ VÝVOJ U DĚTÍ V OBDOBÍ RANÉHO DĚTSTVÍ	24
2.1.1 Vývoj hrubé motoriky	25
2.1.2 Vývoj jemné motoriky a kresby	25
2.2 VÝVOJ ŘEČI U DĚTÍ V OBDOBÍ RANÉHO DĚTSTVÍ.....	26
2.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ U DĚTÍ V OBDOBÍ RANÉHO DĚTSTVÍ.....	26
2.4 EMOČNÍ VÝVOJ U DĚTÍ V OBDOBÍ RANÉHO DĚTSTVÍ	27
2.5 SOCIALIZAČNÍ VÝVOJ U DĚTÍ V OBDOBÍ RANÉHO DĚTSTVÍ.....	29
3 PODMÍNKY PRÁCE UČITELE S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
3.1 ODLIŠNOST POTŘEB A NÁPLNĚ PRÁCE UČITELE	30
3.1.1 Ruce navíc aneb pomoc učiteli	31
3.1.2 Spolupráce rodiny a mateřské školy	31
3.2 PROMĚNA KOMPETENCÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	32
3.3 KOMPARACE PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A PRÁCE UČITELE V ČR A V ZAHRANIČÍ.....	36
3.3.1 Institucionální vzdělávání dětí mladších tří let	37
3.3.2 Kurikulární zakotvení vzdělávání dětí mladších tří let	38

II	EMPIRICKÁ ČÁST	41
4	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
4.1	VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	42
4.2	STRATEGIE VÝZKUMU	43
4.3	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	43
4.3.1	Charakteristika participantek výzkumu.....	44
4.4	METODA SBĚRU DAT	47
4.5	REALIZACE VÝZKUMU	47
4.6	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	48
5	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	49
5.1	VNÍMÁNÍ ODLIŠNOSTÍ DVOULETÝCH DĚTÍ	50
5.1.1	Nezralost dvouletých dětí.....	52
5.1.2	Odlišnost práce učitele	54
5.2	ZAMLČOVÁNÍ POTŘEBNÝCH INFORMACÍ RODIČI	56
5.2.1	Nerozvinuté komunikační dovednosti dětí.....	57
5.2.2	Rodič jako zprostředkovatel informací	58
5.3	ODMÍTÁNÍ INTEGROVANÉHO PŘÍSTUPU VE VZDĚLÁVÁNÍ	59
5.3.1	Nedostatek dokumentů pro práci	60
5.3.2	Nepropojování vzdělávacích oblastí	61
5.4	VYUŽÍVÁNÍ POHÁDEK VE VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTECH	62
5.4.1	Vlastní metodika učitele.....	63
5.4.2	Strukturované úkoly	64
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	65
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.....	68
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

V současné době je vzdělávání dětí mladších tří let velmi probíraným tématem. Zabývají se jím jak pedagogové, psychologové tak i nepedagogická veřejnost. Zejména se touto problematikou dosti zabývalo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které upravilo školský zákon a od září roku 2020 bude předškolní vzdělávání pro děti již od dvou let věku. Zároveň se pro tyto děti bude muset upravit prostředí mateřské školy, podmínky vzdělávání, jeho organizace a spousta dalších aspektů, se kterými se budou muset mateřské školy a učitelé potýkat. V České republice sice není úplnou novinkou vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, avšak nebylo to zvykem a velký nástup těchto dětí do mateřských škol můžeme zařadit do doby před třemi lety, kdy se začaly i více objevovat samostatné třídy pro děti od dvou do tří let věku. Protože se rodiče více a více orientují na práci a potřebují zařadit děti již v raném věku do mateřské školy či jiné organizace, je čím dál pravděpodobnější, že se v budoucnu každý učitel setká s touto věkovou skupinou dětí v mateřské škole.

Zejména proto si myslím, že je téma velmi aktuální a nyní, i v budoucnu, velmi probíraným tématem. Také to potvrzuje fakt, že v posledních třech letech vyšlo i spousta knih, které se zabývají vzděláváním dětí mladších tří let v mateřské škole. Učitelé také navštěvují kurzy a semináře, ve kterých jim radí, jak pracovat s touto věkovou skupinou dětí v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. Téma jsem si zvolila nejen kvůli aktuálnosti, ale také proto, že se chci stát učitelkou ve věkově homogenní třídě pro děti od dvou do tří let věku a tato práce mi pomůže prohloubit mé znalosti o dané problematice. Také mi pomůže zjistit, jaké jsou nejlepší cesty ke vzdělávání dvouletých dětí, jaké postupy a metody práce jsou vhodné, nebo mi přímo nabídne náměty k vytváření vzdělávacích činností.

Učitelé mateřských škol potvrzují aktuálnost tématu a potvrzují, že práce s touto věkovou skupinou je jiná, náročnější a role učitele se dělí na pečovatelku a učitelku. Spousta učitelů vnímá tuto práci negativně, protože vnímají děti jako batolata, se kterými se nedá pracovat. Toto ovšem většinou vychází z neznalosti pracovních metod a postupů nebo také z podceňování dvouletých dětí. Z vlastní praxe mohu říct, že některé dvouleté děti jsou ve svém vývoji dál, než jiné dvouleté děti a pracuje se s nimi dobře, avšak jsou v mateřských školách také děti, které probrečí celý den a navíc ještě ani nemluví. Práce učitele s dvouletými dětmi v mateřské škole je tedy velmi specifická a proto se jí také zabývám.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část, přičemž teoretická část se zabývá podmínkami práce učitele zahrnující vývojová specifika dětí mladších tří let v kontextu institucionálního vzdělávání dětí v raném věku. Jde tedy o postihnutí problematiky z obecné roviny k práci učitele, a to s ohledem na specifika dětí. Stěžejní jsou pro mou práci především publikace od Kropáčkové a Splavcové (2016, 2017, 2019), které se aktivně věnují problematice vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách již několik let a vydaly spoustu knih, článků, ze kterých v mé práci čerpám.

V empirické části je mým hlavním výzkumným cílem popsat, jaké postupy práce využívají učitelé mateřských škol u dětí mladších tří let. V rámci kvalitativního výzkumu, s využitím metody polostrukturovaného interview, se snažím zjistit odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které jsou pro mou práci klíčové. Zabývám se zejména tím, jak učitelé pracují s dětmi mladšími tří let a jaké faktory ovlivňují jejich práci. Ze získaných dat, s využitím techniky otevřeného kódování a vytvoření výsledných kategorií, jsem získala výsledky, které předkládám i s ukázkami z rozhovorů, které jsou velmi autentické. Po interpretaci získaných dat jsem následně vytvořila doporučení pro praxi v mateřských školách, ve kterém jsou náměty pro práci a vytváření vzdělávacích činností pro děti mladší tří let.

Pěvně doufám, že má práce bude sloužit jako inspirace pro práci učitelů v mateřských školách nebo také pro nepedagogickou veřejnost, která se o dané problematice dozví víc.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROBLEMATIKA PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET

Tato kapitola pojednává o problematice preprimárního vzdělávání dětí mladších tří let, která zahrnuje tematické okruhy. Okruhy se zabývají obecným vymezením vzdělávání, výchovy a péče o děti mladší tří let v mateřských školách, jeho právním zakotvením, jeho dokumentárním zakotvením a názory odborníků na danou problematiku. Dané okruhy tvoří ucelený obraz o preprimárním vzdělávání dětí mladších tří let a hovoří o jeho současném stavu, o nastávajících změnách. Dvouleté děti nejsou v mateřských školách novinkou, ale učitelé by měli být připraveni na právní a dokumentární změny, které je čekají.

Už v roce 2015, což není zas tak dávno, docházelo do mateřských škol přibližně 40 000 dětí mladších tří let (Těthalová, b2016). Mateřské školy na vesnici přijímali děti mladší tří let už o dost dříve, protože potřebovali naplnit kapacity. V soukromých mateřských školách se můžeme setkat i s dětmi, kterým ještě dva roky ani nebyly (Těthalová, a2016). Děti mladší tří let v mateřských školách jsou a budou, a proto si myslím, že je lepší směřovat naši energii do podpory této edukace než do jejího odmítání. Z výsledků mého výzkumu také vyplývá, že učitelé v předškolním vzdělávání jsou spíše proti dvouletým dětem ve školce a drtivá menšina učitelů ráda pracuje s touto věkovou skupinou dětí.

Jaroslav Šturma, jako jeden z mnoha českých psychologů, se drží toho názoru, že institucionální péče a vzdělávání pro děti do 3 let je škodlivá a způsobuje dětem stres (Skládalová, 2016). Jana Kropáčková a Hana Splavcová, které se vzděláváním dětí od dvou let věnují dlouhodobě, mají však jiný přístup a tvrdí, že: „*K tomu, aby se takto malé děti cítily ve školce dobře, je potřeba lidský přístup, chuť s takto malými dětmi pracovat a úprava podmínek vzdělávání*“ (Těthalová, b2016, s. 6). Také v zahraničí se diskutuje o naší vzdělávací politice a například švédský odborník Steven Saxonberg tvrdí, že v ČR převládá přesvědčení o tom, že děti, které jsou v raném věku vzdělávány v zařízeních denní péče, trpí, ale ve Švédsku naopak převládá názor, že děti trpí, když jsou z těchto zařízení vyloučeny (Saxonberg, 2008).

1.1 Péče versus vzdělávání

Práce učitele s dětmi mladšími tří let v mateřské škole by měla být komplexní a učitelé by měli děti vzdělávat, a zároveň o ně pečovat. Existují však diskuze českých pedagogů a psychologů, ve kterých řeší nemožnost vzdělávání dětí v tak raném věku. Některé zase podporují tvrzení, že se o vzdělávání skutečně jedná. Tyto dva názory se však dají spojit a můžeme říct, že u dětí v tak raném věku jde zejména o péči, ale dítě se zároveň vzdělává, učí se novým dovednostem, získává nové vědomosti apod. (Opravilová, 2016). Když se totiž více zaměříme na definici vzdělávání, tak zjistíme, že vzdělávání je „...*organizovaný proces získávání vědomostí, dovedností, postojů a rozvíjení schopností...*“ (Kolář, 2012, s. 179). A to vše se děje jak v mateřské škole, tak i v domácím prostředí, jen se doma nemusí dít vědomě a cíleně, jak je tomu v institucích. Lidé se však často domnívají, že práce s malými dětmi je velmi snadná, dítě toho ještě moc neumí, nezná a bude vděčné za vše, co mu nabídneme, a jak se lidově říká: „Dá se opít rohlíkem“. Výchovná činnost však prochází značným vývojem a dětem nestačí to, co jim stačilo kdysi a zvyšují se jejich nároky na vzdělávání. Výchovně-vzdělávací činnost pro nejmenší se samozřejmě liší cíli, obsahem i metodami od výchovně-vzdělávacích činností určené pro starší děti, a s tím se liší i názory pedagogických odborníků, psychologů i veřejnosti na vzdělávání dětí v různém věku (Opravilová, 2016).

Gavora, Wiegerová & Navrátilová (2019) zkoumali, v rámci své studie *Preschool Teachers' Beliefs in Practices with 2-Year Old Children*, přesvědčení učitelů, kteří pracují s dvouletými dětmi v mateřské škole. Učitelky, kterých se výzkum týkal a pracují s dvouletými dětmi, věří, že oblast péče je nejsilnější součástí jejich každodenní pedagogické praxe. To není žádným překvapením, protože malé děti vyžadují především intenzivní péči a teprve poté, co je tato péče zajištěna, se teprve můžeme zabývat výchovně-vzdělávacími činnostmi. V oblasti péče zdůrazňovaly rozvoj fyzických dovedností, zejména hrubou motoriku, protože je důležitou součástí většiny vzdělávacích a herních aktivit v mateřské škole. Jsou přesvědčeny o důležitosti své úlohy při podpoře dítěte, aby se stalo samostatným jedincem. Zaměřují se tedy především na péči, ale také vyzdvihují vzdělávací složku, kterou lze bezpochybně rozvíjet po uspokojení potřeb v oblasti péče.

1.1.1 Názory odborníků na dvouleté děti v MŠ

Názory na edukaci dvouletých dětí se liší v různých zemích. Čeští psychologové zastupují názory odmítající institucionální vzdělávání dětí mladších tří let a neustále své argumenty ukotvují v teorii, která se týká pevné vazby od autorů Bowlbyho a Ainsworthové. Jejich studie je však zaměřena na děti dlouhodobě odloučených od rodičů (např. děti v dětských domovech), ale tuto teorii pedagogičtí odborníci, psychologové i veřejnost často používá v jakémkoliv kontextu při odloučení dítěte od blízké osoby už jen na pár hodin (Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012). Václav Mertin se také přiklání k tomu, že vytváření pevné vazby je velmi důležité nejen v prvním roce života dítěte, ale zejména ve dvou, třech letech dítěte a instituce není schopna tuto pevnou vazbu dítěti v plném rozsahu nahrazovat (Mertin, 2017).

Skupina konzervativně orientovaných psychologů a psycholožek tvrdí, že *„je nezbytné, aby dítě zůstávalo během prvních tří let života doma s matkou, jinak dojde k závažnému a nezvratnému poškození jeho vývoje“* (Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012., s. 36). Patří mezi ně například Jaroslav Šturma, Marie Zapecová nebo Jeroným Klimeš, kteří jsou známí svými odmítavými pohledy na jesle a na institucionální vzdělávání dětí v raném věku. Většina z nich své argumenty a názory ukotvují ve starých výzkumech, které zkoumaly denní péči v jeslích za komunistického režimu. Svůj negativní postoj k problematice vzdělávání dětí mladších tří let šíří pomocí dezinterpretovaných závěrů z již zmiňovaných výzkumů. I když je v zahraničí běžná institucionální péče o děti mladší tří let, v České republice je odborníky stále brána tato péče jako nevhodná a riziková (Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012). Také Václav Mertin zmiňuje, že zařazování dvouletých dětí do mateřských škol bude vždy problematické a z hlediska jejich vývoje nevhodné. Mateřská škola jako instituce, podle něj, nemůže nahradit rodinné prostředí, které děti ve dvou letech potřebují (Mertin, 2017).

Avšak jiné longitudinální výzkumy, zejména ze zahraničí, poukazují na neškodnost jeslí a institucí pro děti do tří let. V některých případech poukazují až na prospěšnost, a to například u rodin s nízkými příjmy či rodin z rizikovějšího prostředí. Pozitivní efekt popisují v oblasti kognitivního vývoje, socializace či pozdějších školních výsledků. U dětí, z takzvané podnětného domácího prostředí, se neprojevil žádný negativní efekt, který by poukazoval na nebezpečí výchovných zařízení do tří let věku dítěte (Barnett, 1995, in Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012). Tato teorie se potvrdila i v mém výzkumu,

ve kterém učitelky mateřských škol viděly výhody zařazení dvouletých dětí do mateřské školy právě v oblasti socializace a rychlejšího kognitivního vývoje. Psycholog Jaroslav Koch dokonce doporučoval výchovu v jeslích a mateřských školách jako důležitý doplněk k rodinné výchově. Kvalitní zařízení podle něj vyrovnávají nedostatky rodinné výchovy, a proto jejich kombinace dává velmi dobré výchovné výsledky (Koch, 1963, in Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012).

V jiných studiích, které sledovaly negativní účinky jeslí a jiných zařízení pro děti do tří let, přišli na škodlivost při určitých podmínkách. Pobyt v těchto zařízeních může mít negativní vliv na vývoj dítěte a na zhoršení vztahu matka-dítě tehdy, pokud jde například o málo kvalitní zařízení, v zařízeních není dostatek pečujících osob či dítě tráví v zařízení více než 10 hodin denně (Hašková, Saxonberg, & Mudrák, 2012).

1.2 Současný stav institucionálního vzdělávání pro děti od dvou do tří let v ČR

Současný stav institucionálního vzdělávání a péče pro dvouleté děti je spjat s jeho minulostí. V České republice se vyskytoval velký počet jeslí, jako zdravotnického zařízení pro děti, zpravidla od šesti měsíců do tří let. Jejich počet prudce klesal, až do jejich vymizení, a to z důvodu změny zákona, který jesle vyřadil ze seznamu zdravotnických zařízení v roce 2013. Jesle však mohou fungovat v jiné formě, která již není dotovaná státem (Zákon č. 372/2011 Sb., § 124 odst. 1, ve znění pozdějších předpisů). V současné době jsou možnosti péče o děti raného věku z určitého pohledu omezené. Kromě již zmiňovaných jeslí, které dnes najdeme ve formě soukromého zařízení, existují i částečně dotované firemní zařízení pro péči o děti či nedotovaná individuální profesionální péče například ve formě chůvy (Průcha, 2016). Nejnovější možností v oblasti hlídání a péče o děti jsou dětské skupiny, které jsou však službou sociální, nikoli vzdělávací. Jedním z hlavních institucionálních zařízení preprimárního vzdělávání je mateřská škola, která je dominantní vzdělávací službou v České republice a zatím jedinou institucí, kde jsou vzdělávány děti mladší tří let (Splavcová & Kropáčková, 2016).

Preprimární vzdělávání nabylo svou důležitost už v dřívějších dobách, ale za nutnost a potřebu navštěvovat mateřskou školu alespoň na poslední rok, ustanovily zákonem až od 1. 9. 2017 (Kropáčková & Splavcová, 2017). Preprimární vzdělávání je podle zákona č. 561/2004 Sb., určené pro děti od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let, ale dítě mladší

3 let nemá právní nárok na přijetí do mateřské školy. To se však od 1.9. 2020 mění, dle zákona č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., bude preprimární vzdělávání organizováno od 2 do 6 let (Zákon č. 561/2004 Sb., §34 odst. 1, ve znění pozdějších předpisů; Zákon č. 178/2016 Sb., §34 odst. 1, ve znění pozdějších předpisů). A proč ta změna? Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) si nechalo vypracovat studii proveditelnosti, ze které vyplynulo, že se v nejbližších letech bude snižovat počet dětí a porodnost v některých regionech. Ze studie se vytvořily různé předpoklady, například že bude v mateřských školách dostatek místa pro všechny děti ve věku od tří do šesti let a umožněním přijímání již dvouletých dětí se mnohé mateřské školy uchrání před zavřením z důvodu nenaplněné kapacity. „MŠMT zavedením těchto garancí v dostatečném předstihu eliminuje riziko nové optimalizace sítě mateřských škol, a naopak posiluje budování nových kapacit“ (Kropáčková & Splavcová, 2017, s. 30). Dětský psycholog Václav Mertin zmiňuje ve svých článcích, že by měl stát respektovat práva, nejlepší zájmy a potřeby dítěte, z toho tedy vyplývá, že záchrana mateřských škol před uzavřením by neměla být důležitější, než potřeby a zájmy dítěte (Mertin, 2018, s. 7-8).

1.2.1 Dětská skupina jako specifická forma péče

Dětské skupiny jsou v dnešní době značně vyhledávanou službou. Jde o instituci, která je určena pro děti od jednoho roku do nástupu povinné školní docházky. Vznikly na základě potřeby umístit děti do zařízení, když mateřské školy měly naplněné kapacity. Rodiče je hojně využívají zejména pro děti do tří let a další děti, které se nedostaly do mateřské školy z kapacitních důvodů (Průcha, 2016). Jedná se o alternativní variantu institucionální péče a výchovy pro děti v předškolním věku. I když se jedná o alternativní variantu k mateřské škole, můžeme zde najít značné množství rozdílů mezi těmito institucemi. Dětská skupina není povinná mít kvalifikované pracovníky, poskytovat dětem stravování či dělat vzdělávací program (Kropáčková & Splavcová, 2017). Jde o soukromou službu, jejíž úplata je stanovena poskytovatelem. Pracovníci jsou pečující osoby a jejich práce spočívá v hlídání a péči o děti, nikoli v jejich vzdělávání. Pečující osoby tvoří pro děti program, který nemusí mít žádný edukační cíl, avšak v mnoha těchto institucích pracují právě pedagogové, kteří jsou zvyklí na didakticky vzdělávací činnosti v mateřských školách, takže se v některých případech program velmi podobá (Splavcová & Kropáčková, 2016). Dětské skupiny spadají do Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky, tudíž je jejich kontrolním orgánem Státní úřad inspekce práce, jejichž pracovníci nedokáží dostatečně posoudit kvalitu

poskytování péče o děti (Průcha, 2016). Kvalita péče v dětských skupinách tedy není zaručena v takové míře, jako je tomu v mateřských školách (Splavcová & Kropáčková, 2016).

1.3 Dokumenty zahrnující vzdělávání dětí mladších tří let

Zmínky o vzdělávání dětí mladších tří let jsou v mnoha dokumentech, avšak v různých poměrech. V některých dokumentech se nachází pár vět, v jiných celé odstavce a kapitoly. Avšak nejdůležitější dokumenty týkající se vzdělávání jsou následující: Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (již není platný), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a v neposlední řadě Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole, které vydalo MŠMT jako nejvíce konkrétní dokument v rámci preprimárního vzdělávání dětí mladších tří let.

1.3.1 Výchozí dokumenty pro preprimární vzdělávání

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, neboli v Bílé knize z roku 2001, se nachází kapitola o předškolním vzdělávání. Autoři v ní zmiňují objevující se novou potřebu zařazovat i děti mladší tří let do preprimárního vzdělávání v určitých odůvodněných případech, avšak nezavrhuje se zde myšlenka vzdělávání dětí mladších tří let v mateřských školách (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). Ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která částečně nahrazuje Bílou knihu, se zmiňuje absence institucí, které zajišťují péči o děti do tří let v České republice. Zaměřují se zde zejména na problém nedostatku kapacit v denních institucích pro děti do tří let, na který se nabaluje problém začlenění matek na trh práce, kdy se u matek na dlouhé mateřské dovolené oslabují nabyté dovednosti, znalosti a znehodnocuje se tak jejich dřívější vzdělání. Jejich prioritními úkoly pro následující období v této oblasti jsou například: zajistit systémové řešení péče a vzdělávání pro děti raného věku či posílit alternativní formy péče o děti mladší tří let jako jsou například dětské skupiny (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2014).

1.3.2 Vymezení preprimárního vzdělávání skrze ISCED

V rámci vymezení programů preprimárního vzdělávání se používá Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání (ISCED). V klasifikaci vzdělávacích programů ISCED 2011 se nachází programy na úrovni ISCED 0, které se vztahují k preprimárnímu vzdělávání

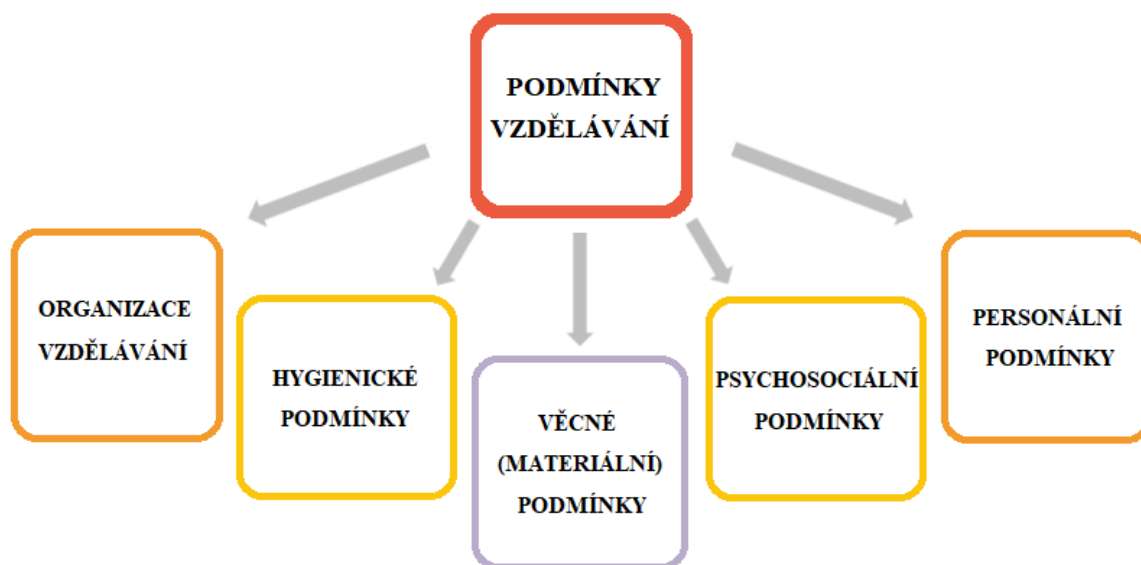
a dále se dělí na dva podprogramy, které se zaměřují na děti, které ještě nemají dostatečný věk na vstup do programu ISCED 1 (ISCED, 2011). Preprimární vzdělávání se tedy dělí na úrovně 010 Rozvoj vzdělávání v raném dětství pro děti od narození do tří let a 020 Preprimární vzdělávání pro děti od tří let po dobu zahájení povinné školní docházky. Do preprimárního vzdělávání se řadí děti z mateřských, speciálních a přípravných škol. Programy pro rozvoj vzdělávání v raném dětství jsou určeny zejména k tomu, aby podporovaly u malých dětí fyzický, sociální, emocionální rozvoj a také obsahují záměrnou vzdělávací část. Snaží se malým dětem nabízet organizovaný a záměrný soubor činností, a i když je program málo strukturovaný, umožňuje dětem dostatek kreativních, a na hře založených činností (ISCED, 2011, in Průcha, 2016). K úrovni 010 je v ISCED 2011 poznámka, která zmiňuje, že do této kategorie v České republice nespadá žádný vzdělávací program, tedy žádný program pro děti mladší tří let. V ČR tedy používáme ISCED 020 v mezinárodní klasifikaci k označení preprimárního vzdělávání (ISCED, 2011).

1.3.3 Požadavky RVP PV na vzdělávání dvouletých dětí

Rámcový program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) stanovuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018). Kapitola, která konkretizuje vzdělávání dětí od dvou do tří let, nebyla součástí dokumentu v průběhu jejího vzniku. Tato kapitola byla doplněna až v rámci úprav a tyto úpravy nabyly účinnost dne 1.9.2017. Jednalo se o náhlou potřebu věnovat se tomuto tématu a zařadit podmínky vzdělávání dětí od dvou do tří let do dokumentu, se kterým pracují a vycházejí z něj učitelé mateřských škol. V RVP PV je zmíněno, že vzdělávací obsah je tvořen pro věkovou skupinu od 2 do 6, případně 7 let. Jelikož cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy i rizika jsou rozepsané pro celou tuto věkovou skupinu dohromady, vyhradily si prostor v desáté kapitole právě na to, jak lze organizovat předškolní vzdělávání pro děti od dvou do tří let věku. Požadavky jsou kladeny na učitele mateřských škol, a to zejména při práci s dvouletými dětmi, kdy je zdůrazňována jejich významná pozice v rámci preprimárního vzdělávání. Popisují vlastnosti, schopnosti a dovednosti dvouletých dětí, ale chybí konkrétní rady, výstupy, no prostě cokoli, co by učitelům v praxi pomohlo v práci s dvouletými dětmi (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018). V mém výzkumu se také potvrdilo, že učitelům tato kapitola v jejich práci nijak nepomohla a lpí na doplnění kapitoly o vzdělávací oblasti či metodiku.

1.3.4 Podmínky vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole

Optimální podmínky pro preprimární vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole jsou konkretizovány v dokumentu s názvem **Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole**, jelikož se v RVP PV vzdělávání dětí od 2 do 3 let věnují jen okrajově (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017). V RVP PV najdeme jen krátký popis toho, za jakých podmínek je předškolní vzdělávání vyhovující, ale konkrétní podmínky vzdělávání jsou rozepsané až v Informačním materiálu, který jsem právě zmínila. Právě z tohoto dokumentu bych chtěla zmínit ty podmínky, které jsou nejvíce odlišné od podmínek vzdělávání dětí starších tří let v mateřské škole a k tomu také slouží níže uvedené grafické znázornění. Zároveň jsou tyto podmínky platné až od 1.9. 2020 a nyní se v mateřských školách nachází dvouleté děti, ale zatím nemusí mateřská škola splňovat tyto podmínky v rámci jejich výchovy a vzdělávání. V informačním materiálu jsou na začátku graficky zpracované podmínky vzdělávání (viz příloha PI), sloužící k přehledné orientaci v dokumentu. Z tohoto pohledu se tedy můžeme potýkat s problémy v rámci organizace vzdělávání, protože ty nutné změny, které by učitelkám pomohly ve vykonávání jejich práce, teprve nabydou platnost. Níže se nachází schéma, jehož součástí jsou podmínky, kterými se budu dále zabývat.



Obrázek 1 Podmínky vzdělávání

Podmínky pro vzdělávání se budou muset upravit pro děti mladší tří let a uzpůsobení těchto podmínek má plně v kompetenci ředitel školy. V oblasti materiálních podmínek jde o předměty, hračky, didaktické pomůcky, které by měly odpovídat věku dětí, a když neodpovídají, alespoň by neměly být v dosahu dvouletých dětí. Jedná se také o sedací nábytek, např. židle přizpůsobené pro dvouleté děti tak, aby při sezení dosáhly nohama na zem (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017). Z mého výzkumu vyplynulo, že mateřským školám chybí didaktické pomůcky a hračky určené dětem od dvou do tří let, protože většina hraček je určena dětem starším. Tím pádem si hračky a pomůcky mateřské školy a pedagogický sbor vyrábí sami. Také je problém s židličkami, protože i ty nejmenší židle, které jsou a trhu, jsou stále dost velké a děti nedosáhnou nohama na zem.

V oblasti hygienických podmínek lze umývárnu doplnit o dětské nočníky, avšak musí se zajistit jejich důkladné mytí, dezinfikování a uskladnění. V dalším případě lze záchody doplnit o stupínek, který bude nehybný a pomůže dětem k lepší dostupnosti k záchodu. Jelikož některé mateřské školy přijímají děti, které ještě nosí pleny, umývárna by se měla dovybavit přebalovacím pultem a košem na pleny (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017). Z mého výzkumu jsem zjistila, že některým mateřským školám chybí přebalovací pulty a musí děti přebalovat na koberci nebo na jiném nevhodném místě. Kvůli nedostatku financí se však tento problém v jejich mateřské škole ještě nevyřešil. Změn by se učitelé měli dočkat od začátku platnosti těchto podmínek, tedy od 1. 9. 2020.

V oblasti psychosociálních podmínek je důležitá větší provázanost mateřské školy a rodiny, aby byla větší šance úspěšné adaptace dítěte. V oblasti personálních podmínek by se měly upravit směny tak, aby bylo přítomno co nejvíce osob v náročnějších částech dne, např. další učitelé, sociální i speciální pedagog, chůva či školní asistent (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017). V mém výzkumu se učitelky vyjadřovaly i k těmto podmínkám a uváděly buďto velmi malou spolupráci s rodiči, absenci chůvy, nebo si naopak vychvalovaly svou chůvu, bez které by to asi tak dobře nezvládaly. Jelikož je komunikace s dvouletým dítětem velmi obtížná, je zde dominantní komunikace s rodičem ohledně dítěte, ale v mateřských školách se to zdá jako problém, protože rodiče s učiteli komunikují minimálně a předávají nedostatek informací.

V oblasti organizace vzdělávání je důležitý počet dětí ve třídě. S počtem dětí mladších tří let se bude měnit i celkový počet dětí ve třídě. Pokud budeme mít třídu pouze s dětmi od dvou do tří let, maximální počet dětí ve třídě bude 16 a minimální 12. Pokud jde o třídy smíšené, kde jsou děti ve věku od dvou do šesti let, tak se s každým dítětem mladším tří let bude snižovat počet celkové kapacity třídy o 2 děti a maximální počet dvouletých dětí v takové třídě budou 3 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017). Z výsledků mého výzkumu mi vzešla také skutečnost, že učitelé mateřských škol velmi uvítají tuto změnu, protože se stává, že se u nich v jedné třídě vyskytuje až 22 dětí ve věku od dvou do tří let, a ještě k tomu jsou někteří učitelé bez pomoci chůvy. Tato změna podmínek v rámci organizace vzdělávání bude právě proto přínosem pro práci učitelů a umožní větší individuální přístup a lepší péči pro děti mladší tří let.

Tato kapitola poskytla čtenáři souhrn informací dané problematiky o preprimárním vzdělávání dětí mladších tří let v mateřských školách. Samozřejmě je spousta faktorů, které ovlivňují práci učitele a nejsou to jen podmínky vzdělávání v mateřské škole ale také vývojová specifika dětí mladších tří let, které je nutno znát a akceptovat. Další kapitola je tedy zaměřena na tato vývojová specifika dětí mladších tří let, a to v kontextu práce učitele.

2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ DO TŘÍ LET VĚKU OVLIVŇUJÍCÍ PRÁCI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vývojová specifika, jedinečné etapy vývoje, které jsou typické pro dvouleté děti, dosti mění práci učitele. Děti ještě spoustu věcí neumí, teprve se učí základním dovednostem a postupně se rozvíjí v dané oblasti, a to na základě své vývojové úrovně. Učitel by měl u dítěte znát a akceptovat danou vývojovou úroveň, protože se od ní odráží při své práci s dítětem. Tato kapitola tedy zahrnuje různé oblasti vývoje dítěte v období raného věku, a to v kontextu práce a praxe učitele.

Dítě se stává batoletem dosažením prvního roku života a zůstává batoletem až do tří let věku. Batolecí období mezi druhým a třetím rokem se dá také nazvat **obdobím raného dětství**, jehož vývojové období je velmi krátké, ale zato velmi důležitým mezníkem ve vývoji dítěte. Období raného dětství je charakteristické procesem osamostatňováním, intenzivním motorickým vývojem, vývojem řeči nebo také kognitivním vývojem, tedy rozvojem myšlení. Tím vším se zabývá učitel v rámci rozvoje dítěte raného věku v mateřské škole a u takto malých dětí je tolik rušivých faktorů, že to není opravdu lehká práce (Gregora & Kropáčková, 2016). Toto období je také spojeno s rozvojem schopností, dovedností a také se vytváří, rozvíjí osobnost dítěte. Dítě se ocitá v období 1. vzdoru neboli v batolecím vzdoru, kdy si začíná uvědomovat samo sebe, usiluje o sebeprosazení a začíná se samo rozhodovat o činnostech. V tomto ohledu se učitel snaží respektovat jeho rozvíjející se osobnost a proces hledání vlastní identity, ale zároveň musí dítě usměrňovat v rámci režimu mateřské školy a ostatních dětí v kolektivu (Vágnerová, 2012). Děti v období raného dětství dokáží být velmi roztomilé, ale také vzdorovité a jejich výchova a vzdělávání je náročná jak na čas, tak na trpělivost (Langmeier & Krejčířová, 2006).

U dětí v období raného dětství, a také u ostatních dětí, je dominantním rozvojovým prostředkem hra (Petrů-Kicková, 2017). V rámci učení hrou si děti hrají a zároveň se učí, a právě Friedrich Fröbel jako první přijal učení skrze hru a učinil ho součástí výchovy dítěte. Některé teorie zdůrazňují, že se u dětí tvoří nové nápady a myšlenky, když si hrají, učí se hrou. Jiné teorie se zase zaměřují na to, jak hra pomáhá dětem experimentovat a vyrovnávat se s jejich pocity. Právě proto spoustu vzdělávacích činností v mateřských školách učitel realizuje skrze hru (Bruce, 2004). Hra je hlavním nástrojem učení dětí a dvouleté děti jsou v podstatě zaneprázdněné tím, jak zkoumají a experimentují ve svém blízkém okolí (Charlesworth, 2014). U dětí mladších tří let je typická krátkodobá

manipulace s předměty, námětové hry a jiné, ve kterých figuruje dospělá osoba, tedy učitel. Učitel pomáhá dětem ve věku od dvou do tří let zejména v rámci napodobivých her, ve kterých je průvodcem a rádcem pozorovaných situací (Petrů-Kicková, 2017).

2.1 Motorický vývoj u dětí v období raného dětství

Hlavní pokroky, které jdou vidět pouhým okem, lze zařadit do oblasti rozvoje motoriky dítěte. Motorika je celková pohybová schopnost organismu. Zahrnuje činnosti označované jako grafomotorika a psychomotorika, a dále se dá rozdělit na hrubou a jemnou motoriku (Průcha et al., 2003). Rozvoj motoriky u dětí předškolního věku nepředstavuje jen praktičnost, ale také jim napomáhá utvářet si vlastní identitu, zapojit se do kolektivu a pomáhá jim v procesu socializace (Mertin, 2016). Dítě rychle získává nové motorické schopnosti, ze kterých je tak nadšené, že se s radostí vrhne kupředu plnou rychlostí, aniž by vědělo, jak zastavit. Proto se také učitelé setkávají s typickými úrazy a společně s rodiči je berou v úvahu v rámci rozvoje motorických schopností a dovedností. Jejich motorické dovednosti rostou mílovými kroky. Pokroky vidí hlavně učitel a rodič, který je s dítětem skoro v každodenním kontaktu. Ovšem tím, že jsou děti ještě nemotorné, musí učitel zvýšit svou pozornost v rámci bezpečnosti, protože si dítě může kdykoliv ublížit. Dvouleté děti jsou obzvláště zaujaté každodenními aktivitami, které dělají jejich rodiče či učitelé a pozorně sledují, jak dospělí tyto úkony dělají a snaží se je napodobit (Copple & Bredekamp, 2009).

Děti mají přirozenou potřebu aktivity, kterou dokáží uspokojovat pohybem neboli motorikou celého těla. Pokud je však tato potřeba potlačována, a to jak z hlediska dlouhodobé nemoci dítěte nebo ze strany dospělého, můžeme se u dítěte setkat s velmi nepříjemnými a bouřlivými reakcemi. Učitelé i rodiče často potlačují u dětí tuto potřebu, protože jim děti připadají moc divoké a neovladatelné. Je však zcela normální, že jsou děti v tomto věku neposedné, a pokud je dítě v delší nečinnosti, vzniká u něj napětí, které je pak třeba vybit (Gregora & Kropáčková, 2016). Učitelky mateřských škol, v rámci mého výzkumu, neustále zmiňovaly potřebu pohybu u dvouletých dětí, a na základě této potřeby vytvářely program a aktivity. Tato potřeba byla naplňována ihned po fyziologických potřebách a dítě bylo poté alespoň na nějakou dobu uspokojené a soustředěné. V tomto období se dítě učí využívat nočník, později záchod a přestává pomalu nosit plenky, ale v mnoha případech je i toto učení nedílnou součástí práce učitele (Vágnerová, 2007, in Hendrychová, 2013).

2.1.1 Vývoj hrubé motoriky

V oblasti hrubé motoriky jsou dvouleté děti už samostatnější. Dvouleté dítě již chodí, zdokonaluje svou chůzi, učí se běhat a již zvládá překážky v terénu (Šulová, 2010, in Hendrychová, 2013). Děti začínají házet s míčem, kopat do něj, a také se třeba učí donutit jezdící hračku jet pomocí tlačení nebo samotným šlapáním (Copple & Bredekamp, 2009). Chůze ze schodů je však o něco těžší než chůze do schodů. Zpravidla ve dvou a půl letech se dítě naučí střídat nohy při chůzi do schodů. Dítě sejde schody dolů samostatně, až okolo třetího roku života, jelikož to vyžaduje dovednosti, které dítě teprve časem získá (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dotazované učitelky v mém výzkumu zmiňovaly, že pro dvouleté děti mají bezbariérové třídy a chůzi po schodech procvičují nárazově, v jiných prostorách budovy. Dvouleté dítě také dokáže skákat snožmo na místě, dělá mu radost skákat z malé výšky, jako je například obrubník nebo poslední schod. To bývá ale ve velkém počtu malých dětí nebezpečné, protože ne vždy se jim skok povede. Právě proto chodí učitelky s dětmi během vycházek spíše na ohraničená hřiště než kolem cesty. Čím více se děti blíží k věku tří let, tím jsou jejich pohyby dokonalejší, koordinovanější a přesnější (Šulová, 2010, in Hendrychová, 2013).

2.1.2 Vývoj jemné motoriky a kresby

Oblast jemné motoriky se zabývá pohyby rukou, prstů při uchopování předmětů a následnou manipulaci s nimi (Langmeier & Krejčířová, 2006). Malé děti milují trhání papíru, rády shazují všechny hračky z police na zem, prochází skrz každou louži, kterou najdou nebo přenáší tolik věcí, kolik dokážou unést (Copple & Bredekamp, 2009). Díky této dětské zálibě bývá ve třídě vytaženo opravdu mnoho předmětů a hraček. Učitelé dětem většinou pomáhají s uklízením z časových důvodů nebo proto, že si děti ne vždy pamatují, odkud dané předměty vzaly. Dítě je již ve dvou letech schopno manipulovat s drobnými předměty, navlékat korálky, listovat v knize či postavit složitější stavby z kostek. S oblastí jemné motoriky se spojuje i osobní hygiena a sebeobsluha, při které je rozvoj jemné motoriky velmi důležitý, jelikož se pracuje s drobnými předměty, jako jsou knoflíky, zipy a provázky. Práce učitele je zaměřena zejména na naučení dětí osobní hygieně a sebeobsluze, proto je rozvoj jemné motoriky nezbytnou oblastí rozvoje (Šulová, 2010, in Hendrychová, 2013). „*Pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost, tj. čmárání, zajímavá sama o sobě, často víc než její výsledek. Dítě se svým výtvořem dále nezabývá*“ (Vágnerová, 2007, s. 83, in Hendrychová, 2013). Učitelé by měli dávat dvouletým dětem velké formáty papíru a čím starší dítě, tím se formát papíru může zmenšovat (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.2 Vývoj řeči u dětí v období raného dětství

Vývoj řeči je velmi individuální a učitelé se v mateřských školách setkávají s dětmi, které ve dvou letech ještě nemluví a jiné už znají říkanky. Obecně se však dá říct, že děti začínají chápat symbolický význam slov až ve dvou a půl letech. V jeho slovní zásobě stále dominuje pasivní slovní zásoba, ale také se rozšiřuje aktivní slovní zásoba. Ve dvou letech dítě používá okolo 200-300 slov a je pro jejich mluvu typické používání oslovení třetí osoby. Až po třetím roce dokáží o sobě mluvit s využitím zájmena “já“ (Langmeier & Krejčířová, 2006). Slovní zásoba se zvětšuje skoro ze dne na den. Jdou jasně slyšet pokroky dítěte, jak ve výslovnosti, tak v množství používaných slov a učitelé tyto změny slyší mezi prvními. Začíná také vést rozhovory samo se sebou, a to v rámci egocentrické řeči, která je v tomto období přirozená. Podle Vygotského a dalších výzkumů, tato egocentrická řeč neboli monologická řeč, později přebírá funkci vnitřní řeči a přispívá k organizování dětského myšlení. Podle Piageta, dítě raného věku opravdu nepoužívá řeč z hlediska její komunikační funkce, nýbrž jako doprovod ke své činnosti a k prožitkům. Proto se někdy zdá, že si dvě děti povídají, ale přitom každý mluví k sobě samému (Vygotskij, 2017).

Učitelé rozvíjí slovní zásobu dítěte a jsou hlavním mluvním vzorem pro dítě v mateřské škole, a proto by měli mluvit správně. Děti se neustále se ptají: „Co je to?“ a opakují slova a fráze, které slyšely a které je zaujaly. V rámci jejich rozvoje, by měl být učitel komunikativní a měl by dětem aktivně odpovídat na jejich dotazy. Děti baví vykonávat jednoduché pokyny, a až se naučí pořádně mluvit, velmi rády dávají pokyny sami sobě. Později rády vypráví krátké příběhy bez použití souvětí a často bez skloňování slov. K doplnění příběhu využívají také zvuky zvířat či strojů atd. (Copple & Bredekamp, 2009).

2.3 Kognitivní vývoj u dětí v období raného dětství

Vývoj mozku probíhá rychlým tempem v prvních třech letech života dítěte. Podle Piageta dítě prochází v období raného dětství od senzomotorického do předoperačního (symbolické) stádia kognitivního vývoje. Když je dítě ve vývojovém senzomotorickém stádiu, jsou dominantními prostředky učení smyslové a motorické aktivity. Smyslové a motorické způsoby učení jsou sice důležité po celý život, ale během předoperačního období jsou dominantnějšími prostředky kognitivního růstu hra a imitace. Učitelům se doporučuje využívat tyto čtyři prostředky učení u dětí v rámci rozvoje kognitivní oblasti (Charlesworth, 2014). Na konci senzomotorického stádia dítě experimentuje, objevuje svět pomocí známých i nových prostředků a dokáže používat oddálenou nápodobu,

tedy napodobovat něco, co není zrovna přítomné. Senzomotorická inteligence se ukončuje a dítě vstupuje do stádia symbolického myšlení, které u něj trvá přibližně do čtyř let. Symbolické myšlení, které se u dítěte nově vyvíjí, je podmíněno vývojem řeči a její novou symbolickou funkcí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Symbolické myšlení je právě to, když dítě drží kostku a říká, že je to jeho miminko, kdy kostka představuje něco jiného, symbol něčeho (Williams & Fromberg, 2012).

Dvouleté a starší děti se liší především z fyziologického hlediska, ve vývoji dětského mozku. Takže v oblastech myšlení a učení se novým věcem je tomu jinak u dětí v každém věku. Podle doktorky Zuzany Ludvíkové je mozek dvouletého dítěte nesmírně plastický a je důležité se u něj zaměřovat na smyslovou stimulaci. Ve dvou letech se totiž u dítěte tvoří nové mozkové synapse (tzv. spojení dvou neuronů, po kterých se přenášejí nervové vzruchy) asi dvakrát více než u dospělého člověka, a má tedy dvakrát větší schopnost učit se novým schopnostem, dovednostem či získávat nové informace. Doktorka Ludvíková popisuje také okna příležitosti, v rámci kterých se otevírá určitá oblast a čeká na svou stimulaci. Čím dříve bude učitel/rodič oblast stimulovat, tím bude stimulace efektivnější, rychlejší a jednodušší. Nastane ten pravý čas na jeho rozvoj v dané oblasti a veškeré učení bude u dítěte probíhat rychleji. Dvouleté dítě by tedy mělo být připravené na přijímání nových informací a učitel by měl dítě naplno stimulovat, rozvíjet, a to zejména pomocí multismyslové stimulace. Učitel je při práci s dvouletými dětmi omezen, protože vše abstraktně vyjádřené děti pořádně nepochopí. Jde tedy o to, aby dítě poznávalo okolí pomocí všech smyslu, aby předměty vidělo, cítilo, osahalo si je, slyšelo, ochutnalo a nešlo jen o abstraktní pojmy. V rámci programu a aktivit pro dvouleté děti učitel tedy využívá zejména metody názorně-demonstrační (Ludvíková, 2015).

2.4 Emoční vývoj u dětí v období raného dětství

U dítěte během druhého a třetího roku života výrazně roste různorodost emocí. Už dokáže na různé situace jinak emočně reagovat, a to i s různou intenzitou. S emoční oblastí je spojeno pozorování celkového vývoje dětské psychiky. U dítěte lze skrze vyjadřování a projevy emocí určit dosaženou úroveň psychického vývoje a každé vývojové období má svou specifickou funkci a význam (Vágnerová, 2012). Stále je dítě silně závislé na blízké osobě a při odloučení se můžeme setkat s velmi prudkou separační reakcí. Tyto reakce jsou tentokrát výraznější, protože dvouleté dítě už využívá více výrazových prostředků. Avšak odloučení dítě zvládá lépe, pokud se nachází ve známém a příjemném prostředí

či v blízkosti známých lidí. S těmito reakcemi se učitelé setkávají nejčastěji a u dvouletých dětí se tyto reakce vyskytují každý den v mateřské škole. Separáčnický úzkost a vazba na matku na konci druhého roku dítěte klesá a ve třech letech se už nemusí ani projevit (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vyjadřování a cítění emocí je důležité také v rámci myšlení a paměti. Děti, ale i dospělí, si nejlépe pamatují prožitky, které byly spojené se silnou emocí. Zejména u dětí je tedy emoční prožitek důležitý, umožňuje jim udržet pozornost, zpracovávat informace a také si více zapamatovat (Vágnerová, 2012).

Emoční prožívání dítěte, v období raného dětství, má své specifické znaky. Dítě se v daných situacích projevuje typickým emočním způsobem a mezi ony typické znaky patří reagování hněvem a vztekem na aktuální frustraci. Toto chování je velmi typické a přetrvává i u starších dětí (Vágnerová, 2012). Jednou z oblastí, kterou může učitel pomoci dítěti ovládnout, je kontrola emocí. Naučit se prvně přemýšlet, a potom jednat ve stresujících situacích nebo se snažit vyhnout záchvatům hněvu. Učitelé by měli u dětí podporovat soustředění a sebekontrolu, například by měli přijít na to, jak se dá dítě uklidnit, třeba houpáním nebo laskavým hlasem. Také by měli dát dítěti čas na to, aby se ovládlo, dostalo své emoce pod kontrolu anebo třeba podporovat u dětí to, aby vždy neočekávaly okamžité uspokojení (Charlesworth, 2014). U dětí se také poprvé objevuje pocit studu, který dříve nepocíťovaly, a také pocit lítosti, smutku, strachu či napětí. Je to spojené s chápáním pravidel a určitých norem, které když dítě překročí, začne tyto emoce nově pocíťovat (Vágnerová, 2012). V mém výzkumu participantky zmiňovaly, že pokud dvouleté dítě něco nechce dělat, není třeba jej nutit, protože jsou pak jeho negativní emoční reakce silnější a je pak těžší dítě uklidnit. Na většinu podnětů reagují pláčem a učitelé v podstatě nedělají nic jiného, než že uklidňují plačící děti, kterým se něco nelíbí, něco je něco bolí nebo jen teskní po rodičích. Bouřlivé emoční reakce dětí dosti ovlivňují práci učitele a učitel se musí dětem více věnovat z hlediska fyzického kontaktu, tedy více je objímat, mazlit se s nimi apod.

U dětí mladších tří let se setkáme s kognitivním egocentrismem, během kterého děti předpokládají, že se veškeré dění vztahuje k nim, oni jsou ti nejdůležitější a jen jejich potřeby by měly být naplňovány. Proto je práce učitele o dost náročnější než při práci se staršími dětmi. Všechny děti naráz chtějí uspokojit nějakou svou potřebu a o potřeby ostatních se nezajímají. Děti tedy nedokáží být empatické, nejsou ochotné se o něco dělit a mají tendenci se emotivně prosazovat za každou cenu. Dokáží sice rozpoznat emoce druhých lidí a projevit soucit, ale egocentrismus jim dovoluje jen spoluprožívat emoce než získat schopnost se do někoho vcítit (Vágnerová, 2012).

2.5 Socializační vývoj u dětí v období raného dětství

„*Pokroky v motorických dovednostech a ve schopnostech dohovořit se – třeba i primitivně – řečí umožňují pokroky v sociální oblasti*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s.76). Socializační vývoj souvisí s osvojováním si sociálních a komunikativních kompetencí, dovedností, které souvisí s osamostatňováním se, s navazováním nových vztahů, se zvládáním komunikovat, s osvojením si základních norem chování či s odlišováním různých sociálních rolí. Aby u dítěte probíhal ideální socializační rozvoj, je třeba dosáhnout určité úrovně v oblasti poznávacích procesů a řeči, citové zralosti a vyrovnanosti. Na tyto oblasti se soustředí učitel při interakci s dvouletými dětmi a snaží se je vést nenáročnou formou k postupnému navazování vztahů s ostatními dětmi. U dítěte v období raného dětství probíhá nejpodstatnější část socializačního rozvoje právě v rodině. Jako první komunikuje a navazuje vztahy s rodinnými příslušníky a seznamuje se s novými sociálními rolemi. Také v tomto období u dítěte probíhá sociální učení pomocí nápodoby a identifikace, a zejména skrze nápodobu si osvojuje nové, hotové vzorce chování. Hlavním vzorem pro učení nápodobou v mateřské škole se stává učitel. Jeho práce je založena na vytváření takových situací, aby se u dítěte rozvíjely veškeré již zmiňované dovednosti (Vágnerová, 2012).

Například Vygotskij kladl zvláštní důraz na význam sociálního a kooperativního chování v sociálním kontextu k podpoře kognitivního rozvoje. Zkušený partner, učitel nebo starší dítě, podporuje učení dítěte v jeho zóně proximálního rozvoje (vzdálenost mezi skutečným a potenciálním vývojem v každém konkrétním čase). Učitel pomáhá dítěti překonat tuto vzdálenost a v rámci této spolupráce se urychluje vývoj dítěte (Charlesworth, 2014). V rámci této teorie a také v rámci socializačního a sociálního vývoje je pro dítě vhodnější, aby bylo spíše v mateřské škole se staršími dětmi, které mu v tomto vývoji a rozvoji dosti pomáhají, než aby bylo zařazené v jeslích s dětmi mladšími (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Každá oblast rozvoje je u dvouletých dětí něčím specifická, ať už svou nedokonalostí či rychlým rozvojem apod. Učitel by měl při práci s dětmi mladšími tří let brát ohled na danou vývojovou úroveň dítěte, zbytečně ho nepřetěžovat a nedávat mu příliš těžké úkoly. Dítě pak ztrácí motivaci a ani není schopno úkoly splnit. Práce učitele s dvouletými dětmi je tedy odlišná právě proto, že děti jsou vývojově na začátku a je potřeba se intenzivněji zabývat danými oblastmi rozvoje. Mezi další faktory, které ovlivňují práci učitele, patří také podmínky práce učitele či kompetence učitele. Další kapitola se tedy zabývá učitelem, jeho odlišnými potřebami, proměnnou kompetencí a komparací práce učitele v ČR a v zahraničí.

3 PODMÍNKY PRÁCE UČITELE S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V České republice byly do mateřských škol děti mladší tří let zařazeny nedávno. Vlastně v posledních dvaceti letech nebylo běžné, aby byly tyto děti vzdělávány v mateřských školách, a proto se většina učitelek ve své práci nesetkala s touto věkovou skupinou dětí. Většina mateřských škol v ČR si v posledních třech letech zvyká na zařazení dětí mladších tří let do mateřské školy a bojuje s překážkami, které se v průběhu let vynořují (Splavcová & Kropáčková, 2016). Podle Pavly Petřů-Kickové můžeme ve společnosti vidět velké změny za posledních 27 let, kdy tyto změny směřují více k institucionální výchově než k té rodinné (Petřů-Kicková & Těthalová, 2017). Proto se v této kapitole zaměřuji na současnou náplň práce učitele, proměnu kompetencí učitele mateřské školy a porovnávám preprimární vzdělávání a práci učitele u nás a v zahraničí, a to vše v kontextu dvouletých dětí.

3.1 Odlišnost potřeb a náplně práce učitele

Práce učitele v mateřské škole, která se týká dětí mladších tří let, je v porovnání s jinou věkovou skupinou dětí odlišná. Práce je pro učitelku fyzicky i psychicky náročnější a je nezbytně nutné, aby byla učitelka naladěna a ochotná pracovat s dětmi mladšími tří let (Splavcová & Kropáčková, 2016). Kromě toho, že by učitelka měla být profesně vybavena na práci s dětmi mladšími tří let, tak by měla mít i nadšení k této práci. I když je tato práce náročná, práce se stane o dost jednodušší, když ji děláte rádi a máte k těmto dětem určitý pozitivní vztah. Mnoho učitelů pracuje s touto věkovou skupinou dětí, protože k nim byli přiřazeni a jen menšina z nich šla tzv. dobrovolně, protože sami chtěli (Ludvíková, 2015).

Velmi důležitá je také kvalita uskutečňovaného vzdělávání, a s tím souvisí práce učitele. *„Kvalifikovaný a poučený personál je základním předpokladem kvalitního vzdělávání, výchovy a péče v celém předškolním vzdělávání“* (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 88). Právě v oblasti vzdělávání, výchovy a péče u dětí mladších tří let se mluví zejména o kvalitě výchovného prostředí, institucí a o kvalitní práci učitele (Splavcová & Kropáčková, 2016). Právě proto, podle Pavly Petřů-Kickové, by měli mít učitele vysokoškolské vzdělání, protože úroveň vzdělání determinuje kvalitu jejich práce a také proces výchovy a vzdělávání (Petřů-Kicková & Těthalová, 2017).

V rámci vzdělávání dětí mladších tří let byly pro práci učitelů popsány tři základní priority, které by měli učitelé upřednostňovat. Avšak výsledky z mého výzkumu ukazují, že ne vždy jsou to právě tyto priority, na které se klade důraz. První prioritou je úzká spolupráce s rodinou a provázání tak rodinného a institucionálního režimu. Druhou prioritou je individuální podpora aktivit dětí, podpora jejich zvědavosti a zároveň děti nijak nepoškodit a nepřetěžovat. Třetí prioritou je vytvoření pevných základů pro dostupné osamostatňování dítěte, a to v různých oblastech, které vedou k rozvoji jeho osobnosti. Zmíněné priority samozřejmě platí pro všechny děti, ale o to více u těch nejmladších (Splavcová & Kropáčková, 2016).

3.1.1 Ruce navíc aneb pomoc učiteli

Jelikož je práce učitele náročnější a má podstatně jiné rysy a požadavky, tak je zde také větší potřeba personálního zajištění. Při práci s dvouletými dětmi je ideální souběžné působení dvou pedagogů v rámci výchovně-vzdělávací činnosti, nebo alespoň další nepedagogický pracovník, chůva nebo asistent pedagoga (Splavcová & Kropáčková, 2016). Aby mohly děti mladší tří let z instituce profitovat, je pomocný personál velmi významný. Klíčová je pomoc učitelům v jejich práci v průběhu dne a asistent, či pomocný učitel pomůže také individualizovat (Petrů-Kicková & Těthalová, 2017). Jelikož mají děti mladší tří let zvýšené nároky na hygienu, na denní režim nebo oblékání, je nutné, aby učitel nebyl na celou třídu sám. Jak říkají učitelé v praxi: „Každé ruce navíc se hodí a neskutečně pomůžou.“ Práce učitele bude tím pádem individuálnější, kvalitnější a efektivnější (Kropáčková, 2015).

3.1.2 Spolupráce rodiny a mateřské školy

Spoluúčast rodiny na institucionálním vzdělávání dětí raného věku je nesmírně důležitá, jak pro práci učitele, tak pro bezproblémový pobyt dětí v mateřské škole. Spolupráce s rodiči je vždy vítaná a také žádaná, ale u dětí raného věku je skoro až nezbytná. „*Bez partnerské spolupráce s rodinami svěřených dětí nelze budovat prestiž školy a kvalitu vzdělávání*“ (Splavcová & Kropáčková, 2016, s. 96). Když učitel pracuje s dětmi mladšími tří let, je většinou odkázán jen na informace, které mu předá rodič, jelikož většina dětí ještě nemá dostatečné komunikační dovednosti. Bývá to první zkušenost dítěte s jiným prostředím, než s tím domácím, a aby dítě důvěřovalo učiteli, tak mu nejprve musí důvěřovat rodič. Takže pro bezproblémové fungování dítěte v mateřské škole je potřeba, aby dítě bylo zralé, připravené, a aby velmi dobře fungovala komunikace mezi rodiči a učiteli v mateřské škole (Splavcová & Kropáčková, 2016).

3.2 Proměna kompetencí učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy nejen řídí činnosti a předává dětem informace o světě, ale zároveň se stává manažerem práce ve třídě a partnerem dětí. Je také nesmírně důležité, aby učitel „*vytvářel podmínky pro spontánní činnosti dětí a stal se průvodcem dítěte na cestě za poznáním*“ (Horká & Syslová, 2011, s. 84). Učiteli nikdy nestačilo mít jen kvalifikaci, aby byl dobrým učitelem, ale měl by disponovat danými pedagogickými kompetencemi. Tyto požadavky přinesla humanizace školy, a to požadavky na osobnostně a sociálně rozvinutého učitele. Učitelé mateřských škol mají rozvíjet své dovednosti a specifické profesní kompetence (Horká & Syslová, 2011).

Modely kompetencí je mnoho, avšak Jaroslava Vašutová popisuje jako jediná specifické kompetence vztahující se přímo k profesi učitele mateřské školy. Vychází z modelu od Jacquese Delorse, kdy je Delorsův koncept založen na čtyřech pilířích výchovy a vzdělávání. Jedná se o čtyři základní typy učení, respektive čtyři pilíře rozvoje, na nichž je založeno vzdělávání v průběhu lidského života (Vašutová, 2004). Tyto čtyři pilíře, cíle vzdělávání jsou následující: učit se být, učit se žít společně, učit se poznávat a učit se jednat. „*K těmto cílům přiřadila funkce školy – kvalifikační, socializační, integrační a personalizační. K nim pak definovala kompetence, kterými lze dané cíle a funkce školy realizovat*“ (Horká & Syslová, 2011, s. 86). K těmto kompetencím, vztahujícím se přímo k profesi učitele mateřské školy, jsou navíc dopsané souvislosti s institucionálním vzděláváním dětí mladších tří let.

Vašutová definovala následující kompetence podle výše zmíněného postupu:

1. Kompetence předmětová

Tato kompetence se zaměřuje na osvojení si zejména znalostí a dovedností ohledně oboru předškolní pedagogiky, a jiných příbuzných oborů. Učitel systematicky využívá tyto znalosti a je schopen je použít ve výchovně vzdělávacích činnostech. V rámci oboru předškolní pedagogiky je schopen také vyhledávat informace a přetvářet metodologii poznávání svého oboru do způsobu myšlení dětí ve výchovně vzdělávací činnosti (Vašutová, 2004).

V institucionálním vzdělávání dětí ve věku od dvou do tří let by měl učitel být schopen, v rámci této kompetence, například využít své znalosti z předškolní pedagogiky k výchově a vzdělávání dětí mladších tří let, i přesto, že se obor předškolní pedagogika ne přímo věnuje výchově a vzdělávání dětí mladších tří let (Grůzová & Syslová, 2015).

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Tyto kompetence se zaměřují zejména na osvojení si didaktiky, strategie výchovy a učení. Učitel by měl ovládat teorii výchovy a učení, a také umět tyto teorie aplikovat do výchovně-vzdělávacího procesu a činností. Zároveň by měl propojovat tyto strategie s jejich psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty. Měl by být schopen používat systematickou metodiku ve výchovně vzdělávacích činnostech a také ji přizpůsobit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, individuálními potřebami všech dětí. Učitel ovládající tuto kompetenci dobře zná rámcový vzdělávací program a dovede na základě této znalosti vytvořit školní, a i třídní vzdělávací program dané školy. Co se týče hodnocení dětí, a s tím spojenými psychologickými aspekty, učitel by měl dokázat hodnotit děti na základě jejich vývojových a individuálních zvláštností (Vašutová, 2004).

V institucionálním vzdělávání dětí ve věku od dvou do tří let by měl učitel být schopen, v rámci této kompetence, například přetvořit metodiku, ne-li přímo vytvořit, na míru dětem mladším tří let a přizpůsobit jim tak výchovně-vzdělávací činnosti, hodnocení a školní, potažmo třídní vzdělávací program (Grůzová & Syslová, 2015).

3. Kompetence pedagogická

Tato kompetence se zaměřuje zejména na osvojení si pedagogických dovedností, komplexu schopností učitele spojené s činnostmi, jako je příprava, realizace a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel by měl ovládat procesy a podmínky výchovy, a to tedy jak teoreticky, tak by je měl umět přenést do praxe, a to zejména z hlediska sociálního, psychologického a multikulturního. Také by se měl dobře orientovat ve vzdělávací soustavě a v nových trendech ve vzdělávání. S tím úzce souvisí další vzdělávání pedagogů, takže by měl být schopen se dále vzdělávat v rámci svého oboru. I děti mají své zájmy a učitel by měl být schopen je v této oblasti rozvíjet, a to podle individuálních potřeb každého dítěte s ohledem na respektování práv dítěte (Vašutová, 2004).

V institucionálním vzdělávání dětí ve věku od dvou do tří let by měl učitel být schopen, v rámci této kompetence, například připravovat, realizovat a hodnotit výchovně vzdělávací proces s ohledem na vývojová specifika této věkové skupiny dětí (Grůzová & Syslová, 2015).

4. Kompetence diagnostická a intervenční

Tyto kompetence se zaměřují zejména na osvojení si prostředků a metod pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací činnosti. V těchto činnostech by měl být učitel schopen diagnostikovat, hodnotit děti a sociální vztahy ve třídě, a to s ohledem na individuální předpoklady dětí a jejich vývojové zvláštnosti. Vnímavý učitel dokáže s pomocí pedagogické diagnostiky identifikovat děti se specifickými poruchami a uzpůsobit jim výchovně-vzdělávací činnosti. Dokáže zasahovat do situací, ve kterých se vyskytují sociálně patologické projevy dětí a zvládá řešit tyto problémy (Vašutová, 2004).

V institucionálním vzdělávání dětí ve věku od dvou do tří let by měl učitel být schopen, v rámci této kompetence, například diagnostikovat děti s velkým nadhledem a spíše pro vlastní účely, jako je vzdělávací plán apod. U takto malých dětí se dělá diagnostika velmi těžko a v mnoha institucích se nedělá vůbec, a to z hlediska nezralosti dětí a postupnému učení základních věcí (Grůzová & Syslová, 2015).

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

Tyto kompetence se zaměřují zejména na dovednosti spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, rozumět sociálním vztahům ve třídě nebo ovládat prostředky socializace dětí. Učitel by se měl orientovat v sociálních situacích a dokázat řešit problémy s nimi spojené. V rámci komunikace s dětmi a rodiči je schopen využívat prostředky pedagogické komunikace, a tak efektivně komunikovat a spolupracovat (Vašutová, 2004).

V institucionálním vzdělávání dětí ve věku od dvou do tří let by měl učitel být schopen, v rámci této kompetence, například komunikovat efektivně s rodiči, dokázat si říct o potřebu většího zapojení rodičů do výchovně vzdělávacího procesu apod. Děti mladší tří let ještě nemají dobře rozvinuté komunikační dovednosti a je tedy na rodičích, aby za ně tzv. mluvili, a na učiteli je to, aby dokázal vykomunikovat s rodiči to, co potřebuje ke své práci (Grůzová & Syslová, 2015).

6. Kompetence manažerská a normativní

Tyto kompetence se zaměřují zejména na osvojení si norem a zákonů, které jsou spojeny s preprimárním vzděláváním v mateřské škole. Učitel by měl zvládat administrativu, vést si záznamy a třídní dokumentaci, spolupodílet se na strategii rozvoji školy nebo se orientovat ve vzdělávací politice. Měl by mít takové schopnosti a dovednosti, které mu umožní organizovat samotný výchovně-vzdělávací proces a nadstandardní aktivity,

pracovat v týmu, efektivně spolupracovat a vytvářet projekty institucionální spolupráce (Vašutová, 2004).

V institucionálním vzdělávání dětí ve věku od dvou do tří let by měl učitel být schopen, v rámci této kompetence, například organizovat výchovně-vzdělávací činnosti pro děti mladší tří let vzhledem k jejím potřebám a také vytvořit harmonogram celého dne jim na míru. Specifika dvouletých dětí jsou také v tom, že nejsou schopni fungovat v klasickém režimu zejména proto, že potřebují více odpočívat. Takže by měl být učitel schopen uzpůsobit dvouletým dětem celý den, tedy například obědvat dříve, spát dříve a déle apod. (Grůzová & Syslová, 2015).

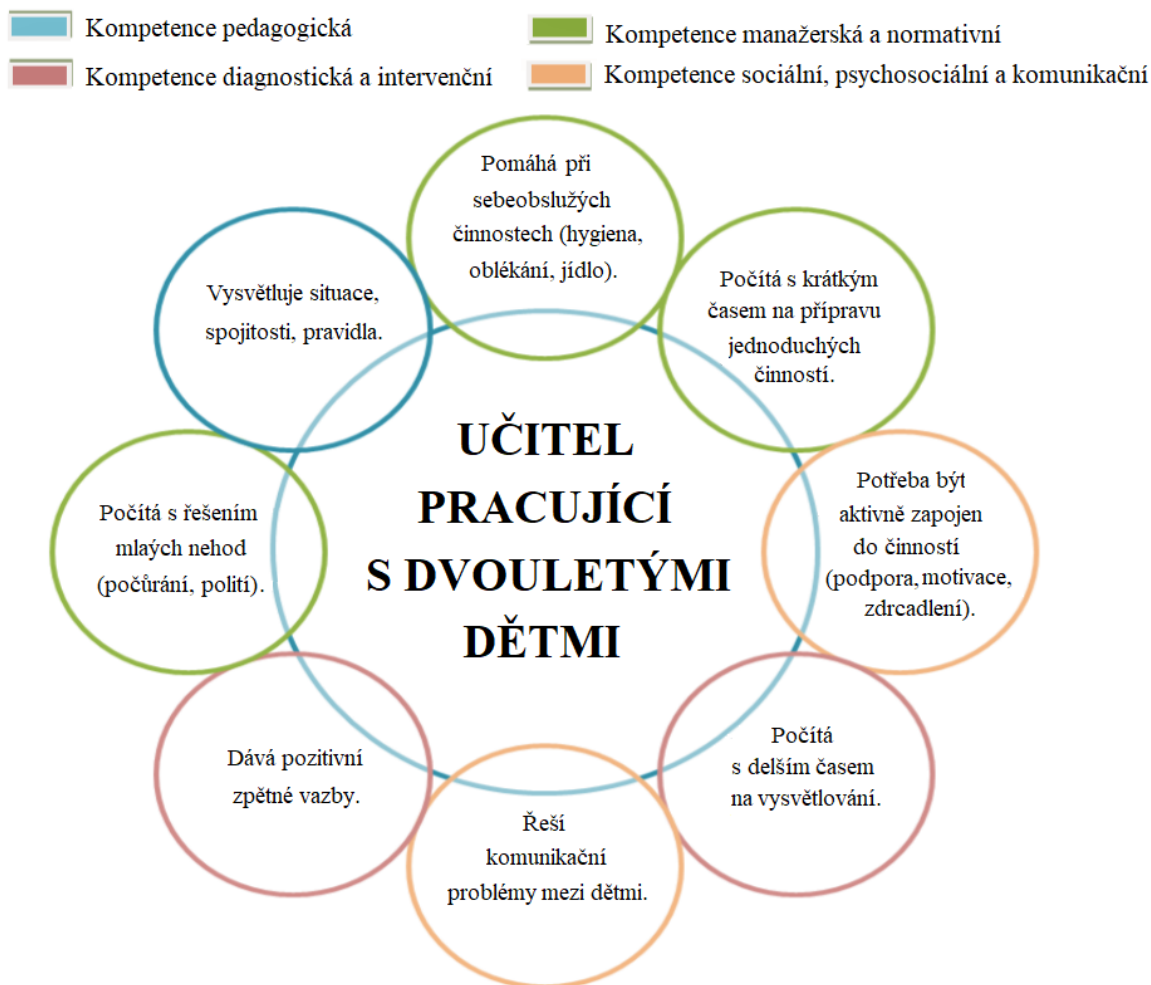
7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Tyto kompetence se zaměřují zejména na dovednosti mít a využívat své všeobecní znalosti, které zasahují do mnoha oblastech života a vhodně je předávat dětem. Učitel by měl zastupovat svou profesi pomocí profesní etiky učitele. Taky by měl dokázat si obhájit své pedagogické postupy a zhodnotit svou práci pomocí sebereflexe, autodiagnostiky a autoevaluace. Učitel by měl být schopen zajímat se o vzdělávací potřeby dětí a reagovat na změny výchovně-vzdělávacích podmínek (Vašutová, 2004).

V institucionálním vzdělávání dětí ve věku od dvou do tří let by měl učitel být schopen, v rámci této kompetence, například obhájit své pedagogické postupy používané u dvouletých dětí. Vysvětlit a dobře zargumentovat, i na základě vývojové psychologie, proč tyto postupy a metody zvolil. Při práci s dětmi mladšími tří let musí učitel často využít i jiné postupy a metody práce, a to právě kvůli specifickým zvláštěm dané věkové skupiny dětí (Grůzová & Syslová, 2015).

Těchto sedm kompetencí tvoří základ pro práci učitele mateřské školy. Ve výzkumu od Dohnalové, který je součástí její bakalářské práce, byly zjišťovány kompetence učitele, které jsou nejvíce obsaženy v dopolední interakci s dvouletými dětmi v mateřské škole a vyšly následující hlavní kompetence, které jsou graficky znázorněny v propojené síti s praktickými ukázkami, viz schéma níže (Dohnalová, 2015, in Grůzová & Syslová, 2015).

Hlavní kompetence učitele pracujícího s dvouletými dětmi



Obrázek 2 Kompetence učitele (Grůzová & Syslová, 2015, s. 54)

Hlavní kompetence učitele mateřské školy, který pracuje s dětmi mladšími tří let dopoledne, dle zmiňovaného výzkumu, jsou založené na kompetenci pedagogické, od které se poté odvíjí další kompetence zaměřené zejména na organizaci, komunikaci a hodnocení (Dohnalová, 2015, in Grůzová & Syslová, 2015).

3.3 Komparace preprimárního vzdělávání a práce učitele v ČR a v zahraničí

Institucionální vzdělávání dětí v raném věku ještě není v České republice úplně zvykem. Ovšem v jiných zemích se nejedná o nic tak nového, a dokonce od některých zemí čerpáme nápady a inspiraci v rámci vzdělávání dětí v raném věku. Pouze sedm členských států EU, jako je Dánsko, Německo, Estonsko, Lotyšsko, Slovinsko, Finsko, Švédsko a Norsko,

zaručují místo ve veřejně financovaných zařízeních pro každé dítě od raného věku, a to už od 6 měsíců věku dítěte (European Commission, 2019). Early Childhood Education nebo také Early Childhood Education and Care (vzdělávání dětí v raném věku) je tedy zejména ve vyspělých zemích ošetřeno zákonem (Průcha, 2016). Níže se zaměříme na institucionální vzdělávání dětí v raném věku ve vybraných zemích Evropy, a to na Slovensku, v Anglii a v Norsku.

3.3.1 Institucionální vzdělávání dětí mladších tří let

Institucionální vzdělávání dětí mladších tří let má v mnoha zemích jiná pravidla, jiné tradice. Dá se ale obecně říci, že více institucí pro děti mladší tří let se vyskytuje v zemích, ve kterých je kratší doba mateřské dovolené a stát vyžaduje brzký návrat žen do zaměstnání (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014).

3.3.1.1 Slovensko

Vzdělávací systém, preprimární vzdělávání a práce učitelů v mateřských školách se na Slovensku až tak moc neliší od České republiky, a to právě proto, že jsme měli jednotné školství v rámci československého státu. Po oddělení se ve slovenském i českém školství udělalo pár změn, ale v rámci preprimárního vzdělávání vidíme jistou shodu. Mateřská škola na Slovensku je určena pro děti od 3 do 6 let, přednostně berou děti pětileté. Pokud má mateřská škola kapacity, bere i děti už od dvou let věku, tedy stejně jako je tomu v České republice. Slovensko má také dobře vyvinutou strukturu preprimárního vzdělávání a práce učitele je založena na stejných principech jako práce učitele v ČR (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014).

3.3.1.2 Anglie

Vzdělávací systém v Anglii je už přeci jen trochu odlišný a má svá specifika. Preprimární vzdělávání se liší zejména v jeho délce před vstupem do základní školy, protože je o rok kratší než v ČR. To znamená, že předškolní zařízení v Anglii navštěvují děti ve věku od 3 do 5 let. (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014). V Anglii nalezneme typické zařízení jako jsou jesle, ve kterých se nachází děti od narození do tří let, a za tato zařízení se účtují velmi vysoké poplatky. Tento trend se však v Anglii udržuje právě proto, že matky mají jen jeden rok mateřské dovolené a pak se musí vrátit do zaměstnání, takže tyto služby často využívají (European Commission, 2019). I v běžných mateřských školách se mohou nacházet dvouleté děti, není to však pravidlem, protože děti mladší tří let nemají právní nárok

na místo v mateřské škole. Práce učitele mateřské školy se tedy trochu liší, a to proto, že většina MŠ je spojena s jeslemi a jsou tam společně děti od 6 měsíců do čtyř let. Takový velký věkový rozdíl u takto malých dětí dosti mění náplň práce učitele společně s dalšími faktory, které ovlivňují jeho práci (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014).

3.3.1.3 Norsko

Norské království je velmi ekonomicky bohatou zemí s vysoce progresivním vzdělávacím systémem. V Norsku mají, podle zákona 64. o mateřských školách, právo na vzdělávání všechny děti od 1 roku do 6 let, a to i děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), které jsou tradičně integrovány do běžné mateřské školy. Jedná se o jednu z mála zemí, ve které mají děti mladší tří let právní nárok na místo v mateřské škole (European Commission, 2019). Když berou děti už od jednoho roku, a mají tam také spoustu dětí s SVP, tak je náplň učitele velmi odlišná, protože 64 % dětí jsou ještě batolata, 95 % dětí už jsou v předškolním věku a děti s SVP mají také svá specifika. V mateřských školách jsou třídy většinou rozdělené podle věku, takže není typické mít velké věkové rozdíly u dětí ve třídě. Děti ve věku od 1 do 3 let jsou ve třídě, kde jich může být maximálně 9 a k nim je učitel a tradičně 2 asistenti. Je také typické, že jeden z asistentů má pedagogické vysokoškolské vzdělání a druhý je asistent, jenž vysokoškolské vzdělání mít nemusí (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014).

3.3.2 Kurikulární zakotvení vzdělávání dětí mladších tří let

Předškolní kurikulum pro děti předškolního věku, tedy zpravidla pro děti od 3 do 6 let, najdeme ve většině západních zemích. Zároveň také slouží jako závazný dokument pro institucionální a také neinstitucionální vzdělávání pro děti mladších tří let. Avšak čtvrtina evropských zemí nemá žádný vzdělávací rámec pro předškolní instituce pracující s dětmi do 3 let, a to jsou například země jako je Polsko, Česká republika, Slovensko, Bulharsko, Itálie nebo třeba Portugalsko. V podstatě se jedná o postkomunistické země, ve kterých se před rokem 1989 kladl důraz na důležitost práce a matky se musely co nejdříve vracet do zaměstnání, takže umísťovaly své děti do jeslí (Kropáčková, Syslová, & Čapek Adamec 2019). Avšak například Anglie nebo Norsko mají tyto zákonné rámce pro preprimární vzdělávání dětí v raném věku a jsou konkretizovány níže, v dalších podkapitolách.

3.3.2.1 Slovensko

Na Slovensku mají kurikulární dokument s názvem Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, který plní stejnou funkci jako u nás RVP PV. Dokument je velmi podobný, ale vůbec nezmiňuje vzdělávání dětí mladších tří let i přes to, že se učitelé mohou setkat s dvouletými dětmi a musí s nimi náležitě, specificky pracovat. Tento štátny vzdelávací program se tedy zaměřuje obecně na všechny věkové skupiny dětí. Hlavním cílem výchovy a vzdělávání v mateřské škole na Slovensku je dosažení optimální kognitivní, senzomotorické a sociálně citové úrovně, jako základ pro školní vzdělávání v základní škole a pro život ve společnosti (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).

3.3.2.2 Anglie

V Anglii je pro preprimární vzdělávání kurikulárním dokumentem The Early Years Foundation Stage (dále jen EYFS) a stanovuje standardy pro učení, vývoj a péči o děti od narození do 5 let. V Anglii se tato celá věková skupina bere jako děti v raném věku (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014). Tento dokument je platný pro všechny školy a poskytovatelé vzdělávání a péče pro děti raného věku registrovaných v Ofstedu (Úřad pro standardy ve vzdělávání). Tento dokument je postaven na čtyřech principech vzdělávání: jedinečnosti dítěte, pozitivní vztahy, příznivé prostředí, učení a rozvoj. V dokumentu se tedy zabývají obecným rámcem pro vzdělávání a péči pro děti raného věku a na děti mladší tří let se konkrétně zaměřují v kapitolách: Kontrola pokroku ve věku dvou let, Poskytovatelé v raných letech (kromě pečovatелů), Prostory (prostor na hraní, spaní...) (Department for Education, 2017).

3.3.2.3 Norsko

Mateřské školy v Norsku spadají do Ministerstva školství a výzkumu, které vydalo v roce 2006 kurikulární dokument rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání s názvem Framework Plan for Content and Tasks for Kindergartens (Rámcový plán pro obsah a úkoly pro mateřské školy). Dokument je závazný pro učitele a jejich plánování, realizaci a hodnocení vzdělávacích činností v mateřské škole (Syslová, Borkovcová, & Průcha, 2014). Tento dokument je platný pro vzdělávání dětí od jednoho roku do pěti let, ale nespecifikují se vzdělávací oblasti, a ani nic jiného podle věku. V dokumentu se však nachází kapitola Účel a obsah péče o děti, ve které je podkapitola Mateřská škola

se musí starat o potřebu péče o děti. Tímto zdůrazňují, že je u dětí potřebná péče a mohlo by se to vztahovat zejména k dětem od 1 do 3 let věku (Rammeplan for barnehagen, 2017).

Podmínky práce učitele s dětmi mladšími tří let, které ovlivňují kvalitu výchovy a vzdělávání, se týkají jak pomocného personálu, vzdělání učitele, tak spolupráce školy a rodiny. Také by měl učitel disponovat kompetencemi, které se proměňují vzhledem k práci s dvouletými dětmi, a díky kterým by měl úspěšně vykonávat svou profesi učitele. Jelikož se podmínky práce učitele v mnoha zemích Evropy liší a můžeme se inspirovat od v jiných vzdělávacích systémů, tak je na konci kapitoly popsána komparace preprimárního vzdělávání a práce učitele v kontextu vzdělávání dětí mladších tří let. Instituce v jiných zemích pro děti mladší tří let nám mohou sloužit jako vzor pro vzdělávání dětí mladších tří let v České republice.

Celá teoretická část se zabývala vzděláváním dětí mladších tří let v mateřských školách z různých pohledů. Klade se v ní důraz na podmínky práce učitele zahrnující vývojová specifika dětí mladších tří let v kontextu institucionálního vzdělávání dětí v raném věku. V první kapitole jsou popsány základní informace o vzdělávání dětí mladších tří let s ohledem na příslušné dokumenty a názory odborníků, které jsou důležité pro pochopení problematiky. Ve druhé kapitole jsou popsána vývojová specifika dětí mladších tří let, která ovlivňují práci učitele, a to se zaměřením na motorický vývoj, vývoj řeči, kognitivní vývoj, emoční a socializační vývoj, pro pochopení odlišnosti práce učitele. Ve třetí kapitole jsou popsány podmínky práce a faktory, které ovlivňují práci učitele mateřské školy. Také jsou popsány kompetence učitele pracujícího s dvouletými dětmi a porovnáno preprimární vzdělání a práce učitele v rámci Slovenska, Anglie a Norska.

Tato teoretická část slouží jako pevný základ pro realizovaný výzkum, který na tuto část navazuje a opírá se o zmíněné teoretické poznatky. Obsahuje souhrn informací, které se týkají vzdělávání dětí mladších tří let a práce učitele s touto věkovou skupinou dětí v mateřské škole, což je právě předmětem výzkumu této práce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním výzkumným cílem je **popsat, jaké postupy práce využívají učitelé mateřských škol u dětí mladších tří let.**

Z hlavního výzkumného cíle mi pak vyplývají cíle dílčí:

- Odhalit, jaké faktory vnímají učitelé jako významné pro práci s dětmi mladšími tří let v mateřské škole.
- Popsat, jak učitelé pracují s dětmi mladšími tří let v rámci vzdělávacích činností v mateřské škole.
- Zjistit, jak učitelé mateřských škol vnímají svou práci s dětmi mladšími tří let v institucionálním vzdělávání.

Z výzkumných cílů jsem dále vytvořila výzkumné otázky, na které se snažím, pomocí metody polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol, najít odpovědi.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké postupy práce využívají učitelé mateřských škol u dětí mladších tří let.**

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jaké faktory vnímají učitelé jako významné pro práci s dětmi mladšími tří let v mateřské škole?

VO2: Jak učitelé pracují s dětmi mladšími tří let v rámci vzdělávacích činností v mateřské škole?

VO3: Jak učitelé mateřských škol vnímají svou práci s dětmi mladšími tří let v institucionálním vzdělávání?

4.2 Strategie výzkumu

Na základě výzkumných cílů jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum. Tento typ výzkumu mi umožňuje být součástí daného výzkumu, získat přístup do přirozeného prostředí a hlouběji pochopit danou problematiku. Získávám tak podrobný popis a vhléd při zkoumání participantů, a mohu dobře reagovat na místní situace a podmínky. Jelikož chci popsat, jaké postupy práce využívají učitelé mateřských škol u dětí mladších tří let, tak je pro mě důležité si popovídat s učitelkami, slyšet jejich názory a doptávat se na zajímavosti, které mi sdělí. Kvalitativně orientovaný výzkum jsem tedy zvolila zejména kvůli vhodnějším metodám, tzv. “face to face“ komunikaci a většímu ponoření se do problematiky. Chtěla jsem být v přímém kontaktu s danými participanty, vidět prostředí mateřské školy pro děti mladší tří let a podělit se s učiteli o vzájemné zkušenosti, které máme s dvouletými dětmi.

4.3 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný, jak je to u kvalitativně orientovaného výzkumu běžné. Výběr byl zaměřen na učitele, kteří pracují s dětmi mladšími tří let v běžné mateřské škole, a to alespoň rok a více. Rozsah výzkumného vzorku byl stanoven na 10 učitelů a museli splňovat tato dvě kritéria, aby byli vhodnými participanty v mém výzkumu.

Kritéria:

1. Participant musel pracovat na pozici učitele v MŠ, v současnosti nebo v minulosti.
2. Participant musel mít minimálně roční zkušenost s dětmi mladšími tří let v běžné MŠ.

Tato dvě kritéria byla důležitá při výběru učitelů do výzkumu a zároveň jsem vybírala mateřské školy a učitele v mnou dostupných lokalitách. Byly tedy vybrány konkrétní mateřské školy z Moravskoslezského kraje, které jsou nebo byly zapsány do školského rejstříku, a které přijímají děti mladší tří let a pracují s nimi. Bylo důležité, aby se jednalo o instituce, které podléhají školskému zákonu, souvisejícím předpisům a byly běžnou mateřskou školou. V rámci těchto dvou kritérií se mi nepodařilo zkontaktovat žádného učitele mužského pohlaví, proto jsou všichni účastníci výzkumu ženy, dále jen participantky. Vybrané participantky, neboli učitelky mateřských škol, jsou v ukázkách rozhovorů označeny symboly U1-U10. Finální podobu výzkumného vzorku tedy tvořilo 10 učitelek mateřských škol z Moravskoslezského kraje, které splnily obě zadaná kritéria.

Etika výzkumu je samozřejmě také velmi důležitá, a proto jsem vypracovala informované souhlasy s účastí na výzkumu, které si participantky přečetly a odsouhlasily svým podpisem (viz příloha PII). O průběhu a o pozdějším využití rozhovorů byly informovány a do ničeho nebyly nuceny. Na jakoukoliv otázku mohly odmítnout odpovědět a měly volný prostor pro vyjádření svých názorů a postojů k dané problematice.

4.3.1 Charakteristika participantek výzkumu

10 participantek, neboli 10 učitelek mateřských škol, jsou označeny symboly **U1-U10**. Vzorek jsem nechtěla omezovat dalšími kritérii, aby byly zkušenosti pestré, a proto tvoří i z dalších hledisek rozmanitou skupinu. V této skupině se nachází 4 učitelky, které mají zkušenost jen s věkově *heterogenní třídou* (věkově smíšenou třídou, ve které jsou děti různého věku, nejčastěji od 3 do 6 let), do které jsou zařazeny děti mladší tří let a 6 učitelek, které mají zkušenosti s věkově *homogenní třídou* (věkově stejná třída, ve které jsou děti stejného věku, v tomto případě děti ve věku od 2 do 3 let), ve které se nachází jen děti mladší tří let. Níže je uvedena krátká charakteristika každé učitelky, která se účastnila výzkumu.

U1 – První participantkou je žena, učitelka okolo 40 let věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 20 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě. Ve své praxi si vyzkoušela jak pracovní pozici ředitelky, tak učitelky a v současnosti pracuje ve věkově heterogenní třídě, ve které jsou zařazeny 3 děti mladší tří let. Ve třídě mají na pomoc zdravotní sestru, která je kompetentní k práci s dvouletými dětmi. Děti mladší tří let zařazují do věkově heterogenní třídy už přes 9 let. Učitelka má tedy za sebou velmi bohaté pedagogické zkušenosti ve věkově heterogenní třídě s dětmi ve věku od 2 do 6 let.

U2 – Druhou participantkou je mladá žena, učitelka okolo 30 let věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 6 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází ve větším městě. Pracuje ve věkově heterogenní třídě, ve které jsou zařazeny 3 děti mladší tří let. Ve třídě má po ruce asistentku sociální inkluze, která ji dokáže vypomoci s dvouletými dětmi, i když není primárně k nim určena. Děti mladší tří let zařazují do věkově heterogenní třídy už 3 roky. V rámci celé mateřské školy, a i v této třídě, se využívají prvky a metody z programu Začít spolu.

U3 – Třetí participantkou je starší žena, učitelka středního věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracovala 10 let, ale tento rok šla již do důchodu. Mateřská škola, ve které pracovala, se nacházela v menším městě. V mateřské škole si vyzkoušela jak pracovní pozici ředitelky, tak učitelky a pracovala ve věkově heterogenní třídě, ve které byly zařazeny 3 děti mladší tří let. Ve třídě neměla nikoho na pomoc s dvouletými dětmi. Děti mladší tří let zařazovaly do věkově heterogenní třídy po celou dobu jejího působení v mateřské škole, a to celých 10 let. V rámci celé mateřské školy, a i v této třídě, se využívají prvky a metody z Montessori pedagogiky.

U4 – Čtvrtou participantkou je mladá žena, učitelka okolo 30 let věku. Má středoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 6 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází na vesnici. V mateřské škole si vyzkoušela jak práci ve věkově heterogenní třídě, tak ve věkově homogenní třídě s dětmi mladšími tří let. V současnosti však pracuje už 3 roky jen s dětmi mladšími tří let a velmi ji tato práce naplňuje. Je tedy učitelkou ve věkově homogenní třídě, ve které má 11 dětí, které jsou mladší tří let a po ruce má 2 chůvy, které se střídají během dne.

U5 – Pátou participantkou je mladá žena, učitelka okolo 30 let věku. Má středoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 6 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází na vesnici. Během praxe v mateřské škole si vyzkoušela jak práci ve věkově heterogenní třídě, tak ve věkově homogenní třídě s dětmi mladšími tří let. S dětmi mladšími tří let pracovala 5 let, a to ve věkově homogenní třídě, kde měla děti jen ve věku od 2 do 3 let. Měla na pomoc chůvu, bez které si tuto práci nedovede představit. V současnosti pracuje ve věkově heterogenní třídě s dětmi od 3 do 6 let věku.

U6 – Šestou participantkou je mladá žena, učitelka okolo 30 let věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje už 10 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází na vesnici. Během praxe v mateřské škole si vyzkoušela jak práci ve věkově heterogenní třídě, tak ve věkově homogenní třídě s dětmi mladšími tří let. S dětmi mladšími tří let pracovala 3 roky ve věkově homogenní třídě, kde měla děti jen ve věku od 2 do 3 let a k ruce měla chůvu. V současnosti pracuje ve věkově heterogenní třídě s dětmi od 4 do 7 let věku. V rámci celé mateřské školy, a i v této třídě, se zaměřují na environmentální výchovu.

U7 – Sedmou participantkou je mladá žena, učitelka okolo 30 let věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje 3 roky. Dříve pracovala ve školní družině jako vychovatelka. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází na vesnici. Během praxe v mateřské škole si vyzkoušela rok práci ve věkově heterogenní třídě a poté 2 roky ve věkově homogenní třídě s dětmi mladšími tří let. V současnosti tedy pracuje ve věkově homogenní třídě, kde má 21 dětí jen ve věku od 2 do 3 let, včetně čerstvě tříletých dětí a zatím bez pomoci chůvy či asistenta pedagoga.

U8 – Osmou participantkou je starší žena, učitelka okolo 45 let věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje 16 let. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází na vesnici. Během praxe v mateřské škole si vyzkoušela práci ve věkově heterogenní třídě a 5 let v homogenní třídě s dětmi mladšími tří let. V současnosti tedy pracuje ve věkově homogenní třídě, kde má 22 dětí jen ve věku od 2 do 3 let, včetně čerstvě tříletých dětí a na pomoc má asistenta pedagoga.

U9 – Devátou participantkou je starší žena, učitelka okolo 50 let věku. Má vysokoškolské pedagogické vzdělání a v mateřské škole pracuje 16 let. Dříve pracovala jako zdravotní sestra v nemocnici. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází v menším městě. Během praxe v mateřské škole si vyzkoušela práci ve věkově heterogenní třídě a 2 roky ve věkově homogenní třídě s dětmi mladšími tří let. Pracovala tedy 2 roky jen s věkovou skupinou dětí od 2 do 3 let, ve třídě měla 28 dětí a k ruce 2 chůvy. V současnosti pracuje ve věkově heterogenní třídě, kde má 26 dětí ve věku od 2 do 4 let a jednu chůvu.

U10 – Desátou participantkou je učitelka, okolo 40 let věku. Má vysokoškolské pedagogické a logopedické vzdělání. V mateřské škole pracuje už 10 let. Pracovala dříve jako asistent pedagoga u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Mateřská škola, ve které nyní pracuje, se nachází v menším městě. Nyní pracuje jako vedoucí učitelka ve věkově heterogenní třídě, ve které jsou zařazeny 3 děti mladší tří let. Děti mladší tří let zařazují do věkově heterogenní třídy už 2 roky a mají ve třídě asistenta pedagoga, který ji dokáže vypomoci s dvouletými dětmi, i když není primárně k nim určen. V rámci celé mateřské školy, a i v této třídě, se využívají prvky a metody z programu Začít spolu.

4.4 Metoda sběru dat

V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu jsem zvolila metodu polostrukturovaného interview s učitelkami mateřských škol. Při přípravě okruhů otázek jsem vycházela z výzkumných cílů a výzkumných otázek, aby spolu korespondovaly a získala jsem tak na ně odpovědi. Okruhy otázek jsem měla předem připravené a během rozhovorů se mi odkryly různé otázky, na které jsem se následně doptávala (finální okruhy otázek viz příloha PIII). Učitelky mateřských škol mi tak dávaly náměty k dalším rozhovorům a neustále jsem doplňovala otázky, na které měly učitelky zájem odpovídat. Také se ale stalo, že se snažily odpovědět na mou položenou otázku a dál se už nerozpovídaly. Spousta otázek vyplynula jen u konkrétních rozhovorů a u dalších participantek jsme spolu na dané téma nenarazily. Daným tématem jsem se zabývala zejména v odborné literatuře, odborných článcích a studovala jsem také pohledy různých odborníků na tuto problematiku. Toto téma se nese zejména v negativním duchu, ale snažila jsem se, pomocí rozhovorů, zjistit danou situaci a najít alespoň nějaká pozitiva ve vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole. Rozhovory mi také pomohly pochopit současné problémy vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole pohledem učitelek, které se potýkají s úskalími každý den.

4.5 Realizace výzkumu

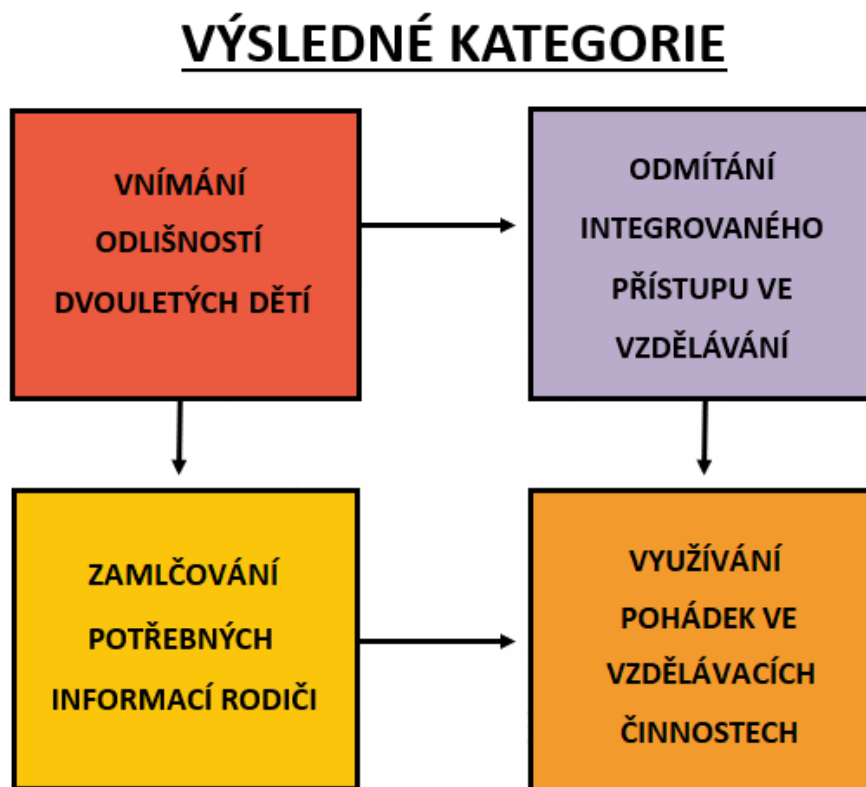
Výzkum jsem realizovala v období od listopadu 2019 do března 2020 a zejména v prostorách mateřských škol v Moravskoslezském kraji. V některých případech k rozhovorům docházelo v místě bydliště učitelek, které byly velmi ochotné a v rámci rozhovoru mě pozvaly k sobě domů. V obou případech mi ukazovaly své materiály, diagnostiky a literaturu, která jim pomáhá v práci s dětmi mladšími tří let v jejich mateřské škole. Rozhovory trvaly přibližně hodinu a byl to velmi příjemně strávený čas. Učitelky byly velmi přátelské, ochotné mi cokoliv sdělit, ukázat, a i popřípadě poslat. Jen jedna učitelka se chovala odtažitě a na některé otázky nechtěla odpovědět, protože by si nedokázala představit situaci, ve které by měla samostatnou třídu s dvouletými dětmi, ale i přesto jsem dokázala získat potřebné informace. Jelikož se chci stát učitelkou ve věkově homogenní třídě s dětmi od dvou do tří let věku, tak jsem tyto rozhovory využila i k získání osobních rad, a popřípadě jakým chybám se vyhnout při práci s touto věkovou skupinou dětí.

4.6 Zpracování a analýza dat

Uskutečněné rozhovory jsem nahrávala na diktafon a následně jsem je přepsala do transkriptu. Poté jsem nastartovala analýzu dat skrze techniku otevřeného kódování. Při otevřeném kódování jsem přepsaný text rozbila na jednotky a k nim jsem přidělila jména neboli kódy, se kterými jsem dále pracovala. Kódy jsem se snažila vytvořit výstižné, zajímavé a jasné. Použila jsem tzv. kódování v ruce, kdy jsem ručně text rozkládala a vytvářela induktivní kódy, nepoužila jsem tedy žádný software pro kódování. Induktivní kódy jsou výroky, které jen nereprodukuje, co bylo řečeno, ale přidělují kódu tzv. přidanou hodnotu. Kód tedy může popisovat to, co nebylo přesně řečeno, ale vyplývá to z kontextu. Doporučuje se také klást si návodné otázky a já jsem se řídila návodných otázek pro kódování od Flicka, tedy: „Co? Kdo? Jak? Kdy? Jak dlouho? Kde? Jak moc? Jak silně? Proč? Kvůli čemu? Pomocí čeho?“. (Flick, 2006 in Švaříček & Šedřová, 2007) Takto vytvořené kódy jsem poté shlukovala do podkategorií podle podobných témat, některé kódy jsem naopak vůbec nepoužila, protože nesouvisely s výzkumnými otázkami. Vzniklé podkategorie s danými kódy jsem využila k vytvoření výsledných kategorií, takže ke každé kategorii patří pár podkategorií, které ji více charakterizují a specifikují. Výsledné kategorie popisují v další kapitole, v rámci interpretaci získaných dat.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Data, která jsem získala pomocí polostrukturovaného rozhovoru, mi přijdou velmi zajímavá a při následné práci s daty mi vzešly kategorie, výsledky mé práce, které by mohly tvořit nové poznatky v rámci této problematiky. Pro výsledné kategorie jsem zpracovala schéma a načrtla jejich návaznost a propojenost, viz obrázek níže.

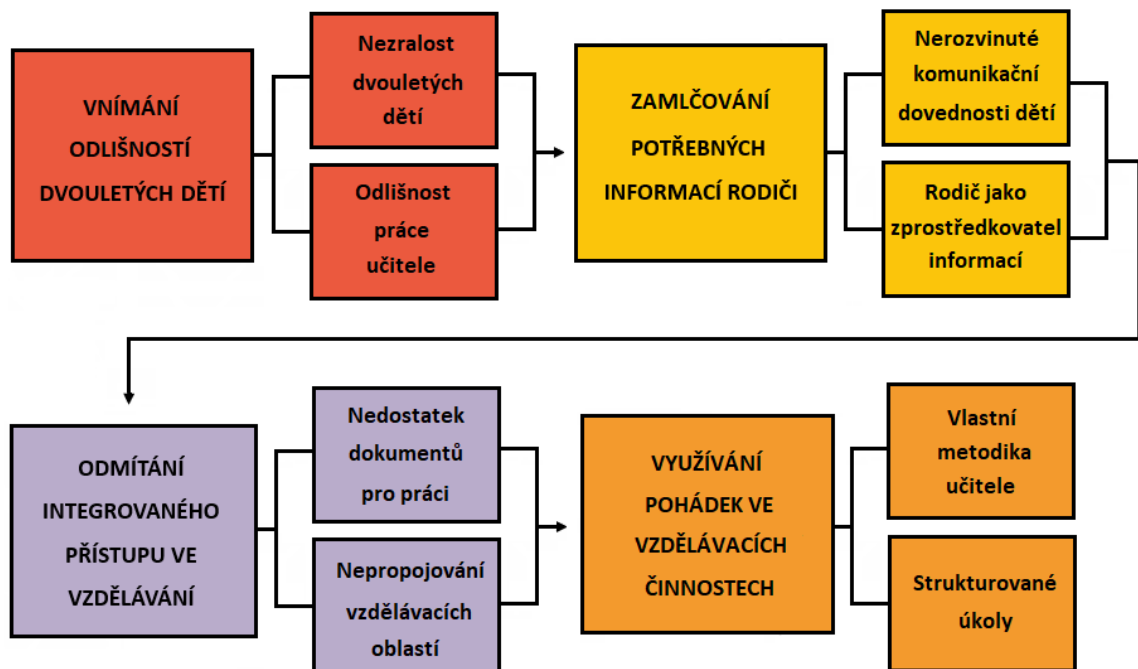


Obrázek 3 Výsledné kategorie

Abych naznačila propojenost, kterou v kategoriích vidím já, tak je třeba kategorie vnímat komplexně, tedy vše souvisí se vším. Učitelé vnímají odlišnosti dvouletých dětí a s tím souvisí i odlišnost jejich práce s těmito dětmi. Díky odlišnosti a nezralosti dětí, někteří učitelé odmítají integrovaný přístup ve vzdělávání a vytváří jiné, specifické metody práce pro děti mladší tří let. Proto se v některých mateřských školách začaly předělávat vzdělávací činnosti na téma pohádek, aby tak učitelé dokázali předat dvouletým dětem znalosti a dovednosti v jednodušší, pohádkové podobě. Tím, že je vnímaná odlišnost dvouletých dětí, a to také v rámci nerozvinutých komunikačních dovedností, jsou učitelé odkázáni na komunikaci s rodiči. Rodiče zamlčují potřebné informace učitelům, a to z různých důvodů. Tyto zamlčené informace ovlivňují práci učitelů s dvouletými dětmi, a proto také využívají jiné metody a postupy práce. Odlišnost dvouletých dětí, zamlčení

potřebných informací rodiči a také zkušenosti, dovednosti učitele bych označila jako silné faktory ovlivňující práci učitele a důvody pro vytváření specifických postupů a metod práce s dětmi mladšími tří let v mateřské škole.

Na základě této propojenosti jsem pro interpretaci získaných dat zvolila techniku vyložení karet. Kategorie a podkategorie, které mi vznikly skrze techniku otevřeného kódování, jsem uspořádala do obrazce, linie. Na základě tohoto uspořádání jsem se snažila převyprávět obsah jednotlivých kategorií. I když jsou vzájemné kategorie nějakým způsobem spjaté a ovlivňují se podle předešlého schématu, vybrala jsem si určitou posloupnost, podle které jsem dané obsahy kategorií převyprávěla, viz schéma níže.



Obrázek 4 Posloupnost převyprávění obsahu

5.1 Vnímání odlišností dvouletých dětí

Zjištění vypovídají o tom, že učitelé v mateřských školách vnímají odlišnost dvouletých dětí, a to z různých hledisek, které ovlivňují jejich práci s touto věkovou skupinou dětí. Odlišnost dvouletých dětí se nejvíce projevuje v rámci jejich vývojových specifíků, kdy na vstup do mateřské školy dvouleté děti nejsou připravené. Zároveň, kvůli jejich vývojovým specifíkům, musí učitelé s dětmi pracovat jinak než s dětmi staršími. Avšak z mých zjištění plyne, že učitelé znají vývojová specifika dětí, vnímají jejich odlišnost z hlediska vývoje a dalších aspektů, ale nedokážou si poradit, když jsou přeřazeni od starších dětí k těm mladším. Jejich náplň práce se mění, nemohou využívat své ověřené postupy

práce, protože dvouleté děti jsou jiné, mají jiné nároky, jiné potřeby. Učitelé tedy jasně vnímají tu odlišnost, ty rozdíly, ta vývojová specifika, ale většina z nich nedokáže s těmito informacemi adekvátně pracovat. U samotné práce učitele s dvouletými dětmi jsou hlavní rozdíly v tom, že děti neudrží pozornost, nedá se využívat skupinové či kooperativní vyučování a v popředí je zejména péče. Tyto mé výsledky jsou velmi podobné s výsledky výzkumu od Gavendové (2018), která popisuje hru jako hlavní organizační formu, kterou v rámci jejího pozorování dominantně využívali učitelé mateřských škol, a kromě řízené činnosti nevyužívali jiné organizační formy. Z toho tedy plyne, že učitelé jsou díky odlišnostem této věkové skupiny dětí omezováni ve výběru vzdělávacích organizačních forem a metod.

Učitelky mateřských škol vidí největší odlišnost dětí v tom, že to jsou stále v podstatě ještě miminka, batolata, která mají velmi odlišná vývojová specifika, na která se musí brát ohled. Dvouleté děti potřebují více doteku, mazlit se, tulit se a potřebují kontakt a pozornost dospělé osoby, v tomto případě učitele. Také potřebují jiné hračky a pomůcky, které jsou určeny mladším dětem. Většina učitelek v mém výzkumu má zkušenost jak se staršími, tak s mladšími dětmi a vnímanou odlišnost často popisovala v kontrastu těchto dvou zkušeností. Výpovědi učitelek byly, v rámci vnímání odlišnosti dvouletých dětí, téměř totožné, viz ukázky níže.

U4: „*Ti malí jsou prostě úplně jiní, ještě taková miminka jo. Je to mnohem složitější v tom, že ty děti jsou fakt malinké, jo, někteří ještě úplně nerozumí, takže je to náročnější a musí se s nimi dělat jenom takové jednoduché věci, které prostě oni zvládnou, co je bude hlavně bavit, a aby si z toho něco vzaly.*“

U3: „*Ti malí tady přijdou a většinou teskní po rodičích nebo po mamince, protože nejsou zvyklí, jsou takhle úplně poprvé někde. A pak je musíte naučit úplně všechno no, protože ti malí potřebují více toho našeho zájmu, více té péče a naší pozornosti no.*“

U6: „*No u těch dvouletých se musí, musí se člověk zpomalit, ještě snížit na jejich úroveň. Je to více o péči, o té výchově než o vzdělání a ty dvouleté děti mají samozřejmě úplně jiné nároky, jiné myšlení než ti starší, takže k tomu je potřeba přihlídnout.*“

V rámci vzdělávání dětí mladších tří let je sice dominantnější péče, ale učitelky tvoří vzdělávací činnosti dětem na míru a snaží se děti vzdělávat. Také je pochopitelné, že ne všechny děti mladší tří let jsou stejné, všechny nejsou na stejné vývojové úrovni

a nepůsobí jako miminka. To si učitelky velmi dobře uvědomují a často se setkávají s tím, že tříleté děti bývají na nízké úrovni a chovají se jako ty dvouleté nebo také to, že jsou dvouleté děti vyspělejší a dohání tříleté děti v různých oblastech. Práce s dvouletými a tříletými dětmi je tedy někdy velmi podobná, a zároveň je pořád dosti odlišná od práce se staršími dětmi. V rámci této podobnosti je časté spojení dvouletých a tříletých dětí v jedné společné třídě. Výpovědi učitelek byly v rámci této podobnosti, a zároveň odlišnosti dvouletých dětí velmi podobné, viz ukázky níže.

U2: „*Ti dvouletáci mě překvapily v tom, že některé jsou fakt jako miminka, to se na ně člověk podívá a úplně vidí to mimino tam. A někteří by prostě mohli čtyřletáky strčit do kapsy, to je jako brutální.*“

U8: „*A ti tříletí jsou fakt jakoby na nízké úrovni jo, oni kolikrát ti dvouletí předčily ty tříleté, takže my jsme ani tak nemusely oddělovat jakoby...*“

U9: „*Jo, tak jako není to úplně to samé, ale s těmi tříletými na to taky musíte jinak že. Ale někdy jsou ti tříletí fakt jako ti dvouletí, je to jako dost podobné si myslím.*“

5.1.1 Nezralost dvouletých dětí

Má zjištění dále vypovídají o tom, že nezralost dvouletých dětí je další významnou odlišností, kterou učitelé vnímají. Jde zejména o problém s odloučením se od blízké osoby, od matky a adaptace na nové prostředí. Nezralé dvouleté děti dokážou probrečet celý den a nedokážou bez matky ještě úplně fungovat, nejsou připravené být bez blízké osoby v novém prostředí. Malé děti se těžce adaptují na nové prostředí a nový režim, a hlavně je nutné pro ně upravit harmonogram dne, právě kvůli jejich odlišnostem. Tyto mé výsledky jsou velmi podobné s výsledky výzkumu od Šimsově (2019), která popisuje, že dvouleté děti jsou nezralé zejména v sociální oblasti, nejsou připravené na odloučení se od blízké osoby a nejsou také zralé z hlediska psychického a tělesného vývoje.

Většina učitelek v mém výzkumu potvrzuje, že rodiče se často nezajímají o to, zda je dítě na mateřskou školu připravené, zda je zralé či nikoli. Často jim jde o to, aby se co nejdříve mohli vrátit do zaměstnání. Z tohoto trendu učitelky nemají dobrý pocit, ale zároveň s tím nemohou nic dělat. Adaptační období u dvouletých dětí trvá přibližně 3-6 měsíců. V tomto období se v podstatě nedá pořádně realizovat pedagogická vzdělávací činnost a nezralým, nepřipraveným dětem, podle učitelek, pobyt v mateřské škole spíše ubližuje,

než by jim byl ku prospěchu. Výpovědi učitelek byly velmi podobné a všechny vidí dvouleté děti jako nezralé a nepřipravené na celodenní pobyt v mateřské škole, viz ukázky níže.

U7: „Starší děti se odloučí se od matky. To ty dvouleté děti nedokážou, neumí prostě, jsou to ještě miminka. Jako neříkám že všichni, není dvouleták jako dvouleták jo, ale ještě jsem nepotkala připraveného dvouletáka do školky, zatím teda.“

U6: „Jo, oni opravdu probřečely celé dny, jak na to nejsou zvyklé ty malé děti... To jsou prostě miláčci, to se prostě musí mazlit. Nevím, jak to teda dělají v jiných zemích, ale my si ty děti hýčkáme, mazlíme se nimi, nosíme je na rukách.“

Dalším zjištěním bylo to, že některé učitelky jsou za dvouleté děti v mateřských školách rády, ale z hlediska svých potřeb, z hlediska svých zálib v práci s malými dětmi. Problém se zařazováním nezralých dětí do mateřské školy je reálný, avšak většina učitelů ho nevnímá, nestěžuje si na něj právě proto, že mají rádi práci s dvouletými dětmi, mají rádi kontakt s batolaty, s malými dětmi. Zjistila jsem tedy, že polovina mých participantek zaujímá kladný postoj v rámci zařazování dětí mladších tří let do institucionálního vzdělávání a polovina zaujímá negativní postoj právě proto, že se jim mění jejich náplň práce učitele a dětem to není ku prospěchu. Výpovědi učitelek byly tedy pozitivní a negativní tak půl na půl v rámci zařazování nezralých dvouletých dětí do mateřské školy, viz ukázky níže.

U2: „No jako jsem pro, protože to jsou takový miláčci, takový jako co oni prostě jako nepřemýšlí, oni prostě konají a kolikrát co se stane, to se jako prostě s velkýma děčkama nestane jo, takže jako...“

U7: „...Já mám jako fakt velkou radost, když je něco naučím a posouvá je to dál, že třeba už umí spláchnout, tak mám z toho radost. Takže sice je to náročné a někdy tu jsou v podstatě zbytečně a neoprávněně, ale jsem ráda, že s nimi pracuju.“

U1: „Já sama jsem zastánce spíše opravdu jako zařazování dětí od tří let nebo aspoň od dvou a půl let. Vidím výhody spíše pro děti, které mají nějaké špatné prostředí doma, třeba i ze slabšího sociálního prostředí, jinak bych nezralé děti do školek nedávala...“

Tím, že jsou děti nezralé, nepřipravené do mateřské školy, tak se komplikuje práce učitele. Děti nemají dostatečně rozvinuté komunikační dovednosti a v mnoha případech ještě nepochopily, že jsou v mateřské škole s učitelkami, ale berou je jako další maminky, tety

či pečovatelky. Role učitele se tedy mění podle situace a někdy se může až vytrácet role učitele. Učitelky totiž tvrdí, že se někdy vůbec necítí jako učitelky, když pracují s těmi dvouletými dětmi, ale cítí se spíše jako pečovatelky. Některým učitelkám to vadí a chtěly by pracovat se staršíma dětma, některým to nevadí a jsou spokojené s tím, že o ně můžou pečovat. Výpovědi učitelek byly téměř totožné a většina vnímala tuto změnu role, viz ukázky níže.

U9: „*Tady v té jeslové třídě je to jako těžší, protože většina dětí nemluví, ale to na nich poznáte že, ale až později začnou chápat, že jsme učitelky, a ne tety nebo další maminky no. Takže jako ta role učitelky přijde trochu později, až to začnou teda chápat, prvně jsme ty tety, maminky, ty pečovatelky no.*“

U8: „*No u dvouletých dětí dělám akorát tak chůvu a pečovatelku, zatímco u těch starších se cítím už jako učitelka. Dvouleté dítě nejvíc potřebuje maminku a tu my mu prostě nedáme že, takže tam jako není o čem mluvit.*“

U4: „*Je to taková nová role, s tím že ty dvouleté, pro ně je to ještě složité, že jako ještě neví, že ‘paní učitelka’, ty dvou a půl leté a tříleté už jo. Takže ty čerstvě dvouleté jsou jako nezralé na toto, nechápu, neví. Pro ně jsme další maminka, teta jo...*“

5.1.2 Odlišnost práce učitele

Dalším zjištěním bylo to, že nezralost a odlišnost dětí je jednou z příčin, proč je náplň práce učitele s dvouletými dětmi tak jiná. V rámci práce učitele s dvouletými dětmi se někdy až vytrácí pedagogická činnost a ta práce, která je typická v rámci interakce se staršími dětmi v mateřské škole, se v podstatě nedělá, protože na ni buďto učitelé nemají čas, nebo ty činnosti nejsou vhodné pro dvouleté děti. Jak jsem zmiňovala dříve, učitelé vnímají svou práci nejvíce z hlediska péče a pracovat s dvouletými dětmi se podle nich dá, až jsou uspokojeny jejich fyziologické potřeby. Také jsem zjistila, že práce učitele je odlišná díky odlišnosti dětí právě v tom, že nemá smysl vytvářet detailní přípravy nebo se držet třídního vzdělávacího programu, jak je typické. První 3 měsíce při pobytu dvouletého dítěte v mateřské škole totiž není reálná možnost dodržení předem daných činností, splnění předem stanovených cílů. Výpovědi učitelek se shodují zejména v odlišnosti pedagogické činnosti a nedodržování vzdělávacích plánů, viz ukázky níže.

U5: „*Ti dvouletáci jsou jako zas fakt miminka, to jako poznáš hned. Ta práce s nimi je fakt náročnější a úplně jako neděláme tu přímou pedagogickou činnost tak, jak se dělá*

u jiných dětí jo. Takže v té práci mi to úplně nevyhovovalo, ale zas já ty děti mám ráda a ti malincí jsou strašně roztomilý no.“

U5: *„A u té práce, připravte se na to, že spoustu věcí, co si napíšete do třídního vzdělávacího plánu, tak nebudete schopna první měsíce vůbec jakoby splnit. To nejde. Tam jako fakt s těma dětma jen chodíte, učíte je pravidla, kam se ukládají hračky, hygienu...“*

Dle dalších zjištění je práce učitele odlišná také v tom, že ve třídě, kde se nachází jen děti ve věku od 2 do 3 let je potřeba více personálu. Učitelé potřebují chůvu nebo asistentku, ruce navíc, které jim s dětmi během dne vypomůžou, a to zejména v oblastech hygieny a oblékání. Tyto mé výsledky se shodují s výsledky výzkumu od Svobodové (2015), která popisuje, že nízký počet nepedagogických pracovníků sťažuje práci učitelům, protože dvouleté děti potřebují více péče a pozornosti než starší děti. S tím korespondují i mé výsledky práce, protože dvouleté děti mívají často v mateřských školách ještě plenu a pokud se dítě začíná učit chodit na záchod, jsou velmi časté nehody s pomočováním a učitelé pak nedělají nic jiného, než že převlékají děti do čistého a suchého oblečení.

Práce učitele s dětmi mladšími tří let je v podstatě založená na naučení základních návyků u dětí, které by je ale měli učit rodiče. Dle zjištění ale rodiče své děti ve většině případů nepřipravují na nástup do mateřské školy, takže se to pak objevuje v náplni práce učitele. Místo toho, aby se učitelé zaměřovali u dětí na oblasti rozvoje, teprve je učí, jak se napít z hrnečku, jak sedět na židli bez opěradel, jak se samo najíst apod. Výpovědi učitelek se shodují v tom, že si práci bez chůvy nedokážou představit, viz ukázky níže.

U5: *„Jo, máme chůvu, díky bohu, jinak se to snad ani nedá zvládat. Jako ty ruce navíc to je neskutečná pomoc jo, to se nezdá ale jak máte plnou třídu skoro miminek, takto je jako záhul. (smích)“*

U6: *„Máme chůvu u těch dvouletých a asistentku taky... Důležitý je mít ten menší počet těch dětí tam v té třídě a chůvu, ty dvě ruce jsou strašně potřeba úplně neskutečně.“*

U8: *„No a konkrétně aby se mě pracovalo líp, tak jako určitě ta chůva, jako ruce na víc se hodí. Ale zas tady nejde o mě, tady jde o ty malé děti že... Jako ta chůva, to beru jako velkou pomoc a taky ta připravenost těch dětí do školky. Když už dvouleté děti, tak ale připravené.“*

5.2 Zamlčování potřebných informací rodiči

Zjištění vypovídají o faktorech, které ovlivňují práci učitelů v mateřských školách. Učitelé ke své práci potřebují dostatek informací o dětech, se kterými jsou dennodenně v kontaktu, ale rodiče jim zamlčují některé potřebné informace. V rámci vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole je nezbytná spolupráce a efektivní komunikace s rodiči, protože spousta dětí v tomto věku ještě nemluví. Komunikace s rodiči, předávání informací o dítěti či o situaci v rodině a o dalších skutečnostech, jsou velmi důležitou součástí efektivní práce učitele. I když se v literatuře uvádí jako první priorita v práci učitele úzká spolupráce s rodinou a provázání tak rodinného a institucionálního režimu, v praxi tomu tak vždy není. Učitelům chybí informace o dětech a otevřenost rodičů. Dá se tedy z daných zjištění říci, že pokud by se zlepšila spolupráce s rodiči, a s tím i samotné předávání informací o dětech, pracovalo by se učitelům lépe, protože by o dětech měli více informací a dokázali by vytvářet více vyhovující vzdělávací činnosti.

Dle zjištění některé mateřské školy tento problém částečně řeší tím, že dají na začátku roku rodičům dotazník, ve kterém se ptají na to, jaké pohádky má jejich dítě rádo, jaké písničky, jaká je jeho oblíbená hračka apod., aby v začátcích učitelé dokázali děti zaujmout a mohli s nimi alespoň nějak začít pracovat. Některé mateřské školy zase řeší podobné situace tak, že si stanoví přísná kritéria přijetí a vezmou jen takové dítě, které je připravené, zralé, umí mluvit, nemá pleny a v puse dudel. Z toho také plyne, že si některé mateřské školy stanovují příliš vysoká kritéria, která třičtvrtě dětí mladších tří let prostě nemůže splnit, aby tak zajistily pohodový chod mateřské školy a ulehčily práci učitelkám. Potom se totiž s dětmi pracuje lépe, snadněji, už o sobě dokáží říct základní informace a ovládají základní hygienické návyky, sebeobslužné činnosti. S těmito situacemi se ale více setkáme ve větších městech, protože všechny učitelky, které učí na vesnici mi potvrdily, že do školek berou všechny děti, i ty co nic neumí a jsou ještě miminka, protože potřebují zaplnit kapacity, a i tak jsou většinou v podstavu.

Učitelé se ve většině případů nevyhnou práci s nezralými a nepřipravenými dvouletými dětmi. Také se velmi často setkávají s tím, že jim dítě nemluví a ani rodič nechce mluvit. Tento faktor dosti komplikuje učitelům jejich práci. Kdyby rodiče nezamlčovali informace a předávali by všechny základní a potřebné informace, pracovalo by se učitelům lépe. Výpovědi učitelek se shodují v tom, že komunikaci s rodiči považují za nezbytnou a vadí jim zatajování informací rodiči, viz ukázky níže.

U2: „Spoustu věcí nám neřeknou jo, zatají, hlavně když se za něco stydí nebo tak. Přitom my je nesoudíme, jen potřebujeme ty informace, abychom mohly tomu děcku pomoci jo, nebo tak. U dvouletých, jak nám neřeknou hlavní informace nebo alespoň nevyplní dotazník, co má dítě ráno, na co reaguje, tak nevíme nic a můžeme se tu na ty děti jenom usmívat jo. (smích) Takže jako ta komunikace a spolupráce s rodiči je nesmírně důležitá...“

U5: „Jako u těch malých, dvouletých je to těžké no, jako když nám některé informace neřekne rodič, nebo je neodpozorujeme, tak jako nemáme z čeho vařit že. To je taky fakt, že rodina tady na nás prdí, já jsem ten pedagog, ten, co jako ví, ale rodiče se k nám chovají, jako bychom jim tu ty děti jenom hlídaly, nic nám neřeknou, naše rady neberou vážně a dítě tady strčí za každou cenu...“

5.2.1 Nerozvinuté komunikační dovednosti dětí

Dalším faktorem, který ovlivňuje práci učitele, jsou nerozvinuté komunikační dovednosti, řečové schopnosti dětí. Tím, že si děti ještě pořádně nedokážou říct, co chtějí, co je bolí, co mají rády apod., tak se učitelé dostávají do situací, kde si musí poradit sami, anebo to u dětí odpozorovat. Právě zde by jim měli pomoci rodiče a přetlumočit záliby dětí, jejich potřeby, denní rituály a podobné záležitosti. Jenže jak jsem zmiňovala dříve, učitelé často nedostávají dostatečné informace. Co se týče komunikačních dovedností dvouletých dětí, tak je typické, že některé děti v mateřské škole buďto nemluví vůbec, nebo už mluví moc hezky, záleží na úrovni dítěte a na tom, jak se jim doma rodiče věnují. Tyto mé výsledky se shodují s výsledky výzkumu od Šimsově (2019), která popisuje jazykovou bariéru mezi učitelem a dítětem, jako problém v práci učitele. V mém, a i jejím výzkumu, vzešlo zjištění, že rodiče dávají do mateřské školy děti, které ještě nemluví s očekáváním, že se samo rozmluví. Ve většině případů má však na rozmluvení dítěte vliv rodina a mnoho dalších faktorů, tedy nejen mateřská škola.

Dle zjištění, v rámci ulehčení práce učitele, by bylo vhodné, aby rodiče dávali děti do mateřské školy tehdy, až by dokázaly alespoň trochu mluvit a měly naučené základní návyky. Také se tu vyskytuje problém, že děti nejsou ještě schopny doma říct, co se ve školce naučily, jaké mají pravidla třídy nebo jakou písničku se zrovna učí. Ve všech případech, a zejména u dvouletých dětí, by se rodiče měli aktivně podílet na chodu mateřské školy a zjišťovat si u třídních učitelek, co by měli doma procvičovat. Učitelky však vnímají spolupráci rodiny a jejich mateřské školy jako velmi nevyužívanou, protože to, co se děti naučí v mateřské škole, to s nimi doma rodiče nedělají, nepochvíčují a po víkendu to učitelky

začínají děti učit zase od znovu. Výpovědi učitelek vypovídají také o tom, že komunikace a spolupráce s rodiči by měla být prioritou, viz ukázky níže.

U10: *„Zejména ta komunikace je nesmírně důležitá... U těch malých o to více, jako kdyby mi nemluvila celá třída těch dvouletých tak nevím, co bych dělala bez informací od rodičů no. To tam musí být priorita, vždyť ti malí jako toho kolikrát moc nepoví no...“*

U9: *„A taky by mi dost pomohlo, kdyby nám ten rodič všechno popravdě řekl, protože to dvouleté dítě nám neřekne, co se děje doma, nebo co ho trápí, ale jde to na něm vidět a my mu nemáme, jak pomoci, když nám to neřekne a rodiče taky nechtějí mluvit, to je pak těžko no. Soustu věcí nám zatají a ty malé děti nám to ještě nedokážou říct, nemají ještě tak rozvinuté ty řečové dovednosti.“*

U3: *„Spolupráce s rodiči by mohla být intenzivnější, protože to, co se u mě naučí, to, co pak prostě umí odsud, tak to pak doma nemusí dělat anebo to rodiče nechtějí. Už v šatně se to změní, už je maminky oblékají a děti nemusí nic dělat... Takže to mě teda vadí, protože ta práce je pak taková vniveč.“*

5.2.2 Rodič jako zprostředkovatel informací

Rodiče, jako hlavní zprostředkovatelé informací u dětí mladších tří let, jsou důležitou součástí vzdělávání jejich dětí a je vyžadována jejich aktivní spolupráce. Dle mých zjištění, v rámci zamlčování informací nebo předávání nepravdivých informací, se rodiče nejvíce činí v době zápisů do mateřských škol. Udělají vše pro to, aby se dítě do mateřské školy dostalo a v dotazníku pak dítě vypadá jako zralé a připravené jít do mateřské školy. Ve většině případů tomu tak ale není. Většinou jde o nepřesné informace ohledně toho, co dítě už zvládá a umí. Časté tvrzení rodičů je, že dítě nemá pleny, nemá dudel, umí používat záchod, umí se samo najíst apod., ale jakmile nastoupí do mateřské školy, neumí nic a učitelé je to všechno musí učit místo rodičů. Důvody rodičů jsou různé, ale nejčastěji píšou nepravdivé informace proto, aby dostali děti za každou cenu do mateřské školy a mohli se vrátit do zaměstnání. Nebo jsou rodiče přesvědčeni, že když v květnu do dotazníku napíší tyto informace, tak že se to stihnou děti do září naučit. To se ale většinou opravdu nestihne, ať z důvodu nezralosti dětí nebo kvůli nedostatečné přípravě dítěte rodiči. Spousta rodičů tedy předává tyto nepravdivé informace nebo většinu důležitých informací z vlastních důvodů zatají, a to se pak velmi jasně promítá do práce učitele, protože program je pak zaměřen na naučení základních návyků v rámci sebeobsluhy, hygieny a není jeho

součástí konkrétní pedagogická činnost. Výpovědi učitelek jsou zaměřené na špatnou komunikaci s rodiči a na předávání nepravdivých informací, viz ukázky níže.

U8: *„Ta spolupráce s rodiči, protože je tu dovedli, napsali že všechno umí a neuměly nic. My jsme je musely všechno učit od píky, všechno znovu. Rodiče nám sami neřekly nic, nebo lhaly, což jako fakt paráda, když jsme nevěděly pak, co a jak s tím děckem. Ty děti chtěly ať je krmíme, jako doma jo. Jako rodiče je absolutně nijak nepřipravily do té školky...“*

U7: *„Ty maminky nám řeknou, že je dítě bez plínek, bez dudlu, umí se napít z hrníčku, umí se obléct. On nastoupí a neumí nic a my už je tam máme že, přijaté. Oni nám tam do dotazníku napíšu, že už všechno umí...“*

5.3 Odmítání integrovaného přístupu ve vzdělávání

Zjištění vypovídají o tom, jaké postupy práce používají učitelé v mateřských školách s dětmi mladšími tří let. Klasické postupy práce učitele s dětmi v rámci vzdělávání v mateřské škole vychází z rámcové vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a školního vzdělávacího programu dané školy (dále jen ŠVP). Když se zaměříme na práci učitele z hlediska vytváření vzdělávacího programu, tak se snaží vytvářet vzdělávací činnosti a propojovat v nich vzdělávací oblasti z RVP PV, aby byl vzdělávací program pro děti komplexní a splňoval požadavky kurikula. A poté učitelky konkretizují činnosti a upravují aktivity podle individuálních potřeb a schopností dětí. Pokud se tedy zaměříme na propojování vzdělávacích oblastí při vytváření programu, mluvíme o integrovaném přístupu ve vzdělávání. Právě v tomto bodě se práce učitelek s dětmi mladšími tří let ve výzkumu liší. Učitelky mateřských škol využívají jiný postup práce a odmítají využívat integrovaný přístup ve vzdělávání.

Specifické postupy práce s dětmi mladšími tří let jsou tedy založené na tom, že učitelé mateřských škol často obcházejí RVP PV, protože se nevztahuje na dvouleté děti. Také někdy obcházejí ŠVP, protože v něm nemají konkretizovanou práci s dětmi mladšími tří let a ve smíšených třídách se dvouletých dětí dokonce často netýká ani třídní vzdělávací program. Integrovaný přístup ve vzdělávání neboli propojování vzdělávacích oblastí v rámci vzdělávacích činností učitelé nevyužívají, protože nevyhovuje specifikům a potřebám dětí mladších tří let. Tyto informace vplynuly z rozhovorů s učitelkami mateřských škol, když jsem se jich zeptala, jak pracují s dětmi mladšími tří let a z jakých materiálů a dokumentů čerpají. Dle zjištění je propojování oblastí pro děti moc složité a není to ani v rámci jejich vzdělávání nutné. Učitelé totiž nevěří, že je vzdělávání dětí mladších

tří let obecně nutné, natož aby se naléhavě museli držet stejných postupů, jako u starších dětí. Podle nich totiž stačí, aby se každý den zabývali určitou vzdělávací oblastí a zaměřili se tak na danou oblast rozvoje. Jak už jsem zmiňovala dříve, začíná se s rozvojem řeči, motorickými dovednostmi, učí se základním hygienickým návykům a sebeobsluze.

Učitelky mateřských škol jsou tedy přesvědčeny, že u dvouletých dětí je dominantním vzdělávacím prostředkem volná hra a důležitá je pomoc učitele. Když to shrnu, učitelé mateřských škol odmítají integrovaný přístup ve vzdělávání dětí mladších tří let kvůli jeho nepotřebnosti. Děti mladší tří let potřebují hlavně jednoduché, a na jednu oblast zaměřené vzdělávací činnosti a aktivity. Není tedy v tak nízkém věku dětí nutné, aby se oblasti propojovaly a vytvářely se komplikované komplexní programy. Výpovědi učitelek se tedy v tomto názoru příliš neliší, viz ukázky níže.

U3: „*No, jak je ten integrovaný přístup ve vzdělávání, kdy se jako propojují oblasti a ták, tak u těch malých jsme to nedělali, prostě jsme po dnu řešili jen určité věci, zaměřovali jsme se jen na jednu věc a nechávali jsme je si hlavně hrát. Jako hlavní bylo je naučit správné hygienické návyky, sebeobsluhu, oblékání se, a to jsme jako řešily půl roku, než se trochu chytly a ták, no a nedělaly jsme kvůli tomu dva třídní vzdělávací programy jo.*“

U4: „*Oni to jako ti malí nezvládají. Když jsme v jeden den zkoušely připravit takový propojený program, kde je kousek výtvarky, kousek hudebky, přírodovědy nebo něco takového, tak si většinou vybraly jen jedno z toho. Když jsme něco zpívaly tak mi braly noty a malovaly na to nebo jako když si vybraly tu výtvarku jo. Jako je jasné, že podvědomě se něco propojovat bude, ale neděláme to úmyslně, prostě si vybereme, co ten den u nich chceme rozvíjet, většinou jako vybereme jednu oblast rozvoje a na tu se zaměřujeme.*“

5.3.1 Nedostatek dokumentů pro práci

Další mé zjištění se týká dokumentů pro práci s dvouletými dětmi v mateřské škole. Vytváření specifických postupů práce učiteli je podloženo skutečnostmi, které jsou validní. Hlavním důvodem, proč učitelé pracují s dětmi mladšími tří let v mateřských školách, jak sami uznají za vhodné je ten, že v RVP PV se nepíše o tom, jak se s dětmi mladšími tří let má pracovat, takže mají učitelky v podstatě volné ruce. To by nebylo špatné, kdyby učitelé věděli, jak s touto věkovou skupinou pracovat. S tím souvisí problém neexistence vhodné metodiky pro práci s dětmi mladšími tří let. Učitelky využívají své zkušenosti se starší věkovou skupinou dětí a s vlastními dětmi, když pro dvouleté děti vytváří program.

Existují sice publikace, které píšou o tom, co by se s dětmi mohlo dělat, ale jedná se spíše o doporučení než vzdělávací rámec pro práci s touto věkovou skupinou dětí. Učitelé si tedy musí najít svou cestu, své postupy a metody práce, které jim budou vyhovovat a budou jim ve třídě s danou věkovou skupinou dětí fungovat. V rámci této problematiky a práce s dvouletými dětmi je málo seminářů a kurzů, které se tímto tématem zabývají a nikdo si neví pořádně rady, jak pracovat s touto věkovou skupinou dětí. Z výsledků výzkumu tedy vzešlo, že by si učitelky přály, aby se pro děti mladší tří let upravilo RVP PV a vytvořily se metodiky, kvůli lepší a efektivnější práci s touto věkovou skupinou dětí.

Tyto mé výsledky se shodují s výsledky výzkumu od Svobodové (2015), která popisuje potřebu učitelů upravit RVP PV alespoň tak, aby podle něj mohli vytvořit ŠVP tak, aby vyhovoval dvouletým dětem. Tyto výsledky se také shodují s výsledky výzkumu Grósové (2016), která také popisuje úpravu RVP PV jako opatření, které učitelky vnímají jako zcela zásadní pro bezpečný a příjemný pobyt dvouletých dětí v mateřské škole. Výpovědi učitelek obsahovaly stejné tvrzení a to takové, že RVP PV není určeno pro dvouleté děti a mělo by se upravit, viz ukázky níže.

U2: „Ale tak pro ne není RVPčko jo, jako těch pár řádků, ale není tam nic konkrétního, takže bych asi vycházelo z toho, co ty děti každý den potřebují a neřešila bych nějaké předem připravené program nebo něco takového...“

U4: „Metodika a vlastně ani RVPčko pro ně není, tak s nima vlastně děláš věci podle sebe, ty základní, jednoduché, hlavně tu sebeobsahu řešíš celé dny. (smích) Tam se toho jako moc vymyslet nedá jo. Ale chtělo by to nějaké metodiky a třeba u upravit to RVPčko třeba, ale jako pokud pro ty dvouleté není, tak si s nimi můžu alespoň dělat co chci, co potřebují a nemusím se striktně držet dokumentu, víš co, a inspekce mi nic říct nemůže.“

5.3.2 Nepropojování vzdělávacích oblastí

Má zjištění se týkají také nepropojování vzdělávacích oblastí v rámci pedagogické činnosti s dvouletými dětmi. Vzdělávací oblasti učitelé nepropojují, pracují tedy s dvouletými dětmi jinak než tradičně. Dominantní činnosti v mateřské škole pro děti mladší tří let jsou písničky, říkanky, hudebně pohybové aktivity, různé skládačky a hry na rozvoj jemné motoriky apod. Někteří učitelé však vytváří program pro děti, který je založen na vyučovacích předmětech, tedy každý den jiný předmět, jako je výtvarná či tělesná výchova. Dle mých zjištění, tento systém nejčastěji využívají starší učitelé, kteří vystudovali pedagogickou školu přibližně před 20 lety, protože se to takto kdysi na školách učilo. I učitelé v mateřských

školách se tedy učily předměty separovaně a přenášely tento systém do své praxe, podobně jako předměty na základních školách. To je taky jeden z důvodů, proč odmítají integrovaný přístup ve vzdělávání, protože odmítají celkově tyto inovace ve vzdělávání a učí tzv. „po staru“. Učitelé si tedy každý den vyberou jednu vzdělávací oblast (například Dítě a jeho tělo) a na tu se zaměří. Nepropojují vzdělávací oblasti, protože se činnosti snaží co nejvíce zjednodušit a toto vidí jako ideální systém učení pro dvouleté děti. Výpověď učitelky obsahovala popis tohoto jiného systému učení, viz ukázky níže.

U9: *„V pondělí začínáme s tématem, kde jsme všichni, pak se dají nějaké malé úkoly. My to mámě rozdělené, že třeba v úterý je třeba výtvarka, ve středu je hudebka, ve čtvrtek tělocvik, a pak v pátek bývá ještě třeba nějaká pracovní činnost jo... No tak já jsem se to takhle ještě učila na škole a víc mi to vyhovuje, jako teď už se to dělá trochu jinak, ale u těch malých dětí je to, je to pro ně takové jednodušší si myslím, lépe snesitelné.“*

5.4 Využívání pohádek ve vzdělávacích činnostech

Zjištění vypovídají o tom, že učitelé mateřských škol využívají pohádky ve vzdělávacích činnostech. V podstatě klasické vzdělávací bloky a činnosti v jednotlivých tématech nejsou zas tak jiné, jen jsou přepsané názvy témat na názvy pohádek. Vzdělávací činnosti jsou pak napasované na dané pohádky, které jsou pro děti v mateřské škole tak typické. Dvouleté děti milují pohádky a lépe se učí prostřednictvím pohádkového hrdiny. Existuje spousta způsobů, jak děti seznámit s danou pohádkou (digitálně, loutkové divadlo apod.). Děti se na začátku týdne s pohádkou seznámí a v průběhu týdne jsou skrze danou pohádku vytvářeny vzdělávací činnosti. Když to uvedu na příkladu, tak si můžeme představit pohádku O třech medvědech, ve které se dají prolnout témata jako je les, jídlo, nábytek apod. Takže místo toho, aby se téma jmenovalo Les nebo Vaříme kaši, tak je týdenní téma Tři medvědi /Pohádka O třech medvědech. Poté se všechny vzdělávací činnosti pro děti mladší tří let nesou v duchu pohádky, kdy se například bude vařit kaše pro medvědy, budou se určovat větší a menší židličky, poznávat nádobí, nábytek apod.

Učitelé si tak vytvořili vlastní metodiku, jak pracovat s dětmi mladšími tří let, aby činnosti byly jednoduché, děti bavily a něco se i skrze ně naučily. Jak už jsem zmiňovala, učitelům mateřských škol chybí metodika, kterou by mohli využít při vytváření programu pro dvouleté děti. Zejména proto si někteří učitelé vytvořili vlastní metodiku, založenou na pohádkách. Svou volbu také argumentují vzhledem k dětem a tvrdí, že děti mají jiné potřeby, jsou nezralé a témata jako ovoce a zelenina většinou nepochopí. Učitelé ze začátku

zkoušeli využívat klasická témata, ale realizace se jim nedařila, a proto hledali jiné cesty, jak s těmito dětmi pracovat. Našli si svou vlastní cestu, jak dvouleté děti vzdělávat jednoduše, nenáročně a zábavně. Výpovědi učitelek jsou založené na doporučení pohádkových aktivit, které se jim v praxi osvědčily, viz ukázky níže.

U8: *„My jsme si ta témata vlastně předělaly na pohádky. Oni totiž jako nepoberou ta témata klasická, ty pohádky jsme zkusily a fakt se nám to osvědčilo, že jim třeba tu pohádku v pondělí pustíme, zahrajeme, přečteme, prostě cokoliv a pak další dny je vedeme prostě co se v té pohádce stalo, já nevím, že třeba tři prasátka a postavíme si domečky, budeme foukat jako vlk a takové jo...“*

U7: *„Ty dvouleté děti jsou strašně závislé na pohádkách, takže my to všechno děláme v rámci pohádek. My si vždycky na týden vezmeme jednu, dvě, podle zase podle situace a obměňujeme to. Jeden den loutkové, jeden den to hrajeme my a tak dále. Prostě všechno v rámci pohádek... Ale jako normálně s nima pracujeme, pohádky si upravujeme tak, aby to sedělo do těch témat vždycky. Třeba na téma hygiena přepracujeme Karkulku, a tak jako.“*

5.4.1 Vlastní metodika učitele

Nyní se více zaměřím na mé zjištění ohledně vytváření vlastních metodik učitelů, kvůli absenci metodik a nevhodnosti RVP PV pro děti mladší tří let. Většina učitelů si právě kvůli těmto faktům tvoří vlastní metodiky, metody a postupy práce, které vyhovují jim i dětem. Je zajímavé, že mi řeklo skoro všech 10 účastnic, že s dvouletými dětmi si v podstatě neví rady, ale když mi popisovaly svůj harmonogram dne nebo vzdělávací činnosti realizované s dvouletými dětmi, tak si myslím, že si dokázaly poradit a funguje jim jejich vlastní systém. Spousta učitelek při vytváření vlastní metodiky využívají zkušenosti s vlastními dětmi, zkušenosti s postiženými dětmi nebo jak říkají, používají “selský rozum“. Zjistila jsem tedy, že i když nikdo oficiálně nevydal metodiku pro učitele v rámci práce s dětmi mladšími tří let, tak si ji v podstatě učitelé tvoří sami, na míru individuálním zvláštnostem dětí a věkovému složení třídy. Myslím si, že by se učitelky mohly chlubit tím, co samy vymyslely, že jim daný systém funguje, protože některé metodiky učitelů jsou opravdu dobré a využitelné jako návrhy pro práci dalším učitelům. Právě využívání pohádek ve vzdělávacích činnostech si myslím, že je skvělý nápad, jak dělat něco jinak, a přitom smysluplně, jednoduše pro dvouleté děti. Podle mého názoru je dobře, že si dělají učitelky své metodiky, které jim fungují, než aby se musely řídit něčím, co jim nebude

vyhovovat a nebude se jim to s dětmi dařit splnit. Výpověď učitelky je založená na procesu vytváření vlastní metodiky, viz ukázky níže.

U2: „*Já si myslím, že na to zatím neexistuje žádná metodika, jako všechno je od tří let. Jako ty metodiky si v podstatě vytváříme samy že, protože zkoušíme, co s něma jde, a to s něma děláme. Jedeme hodně na říkadlech, básničkách, písničkách a pohybovkách. Hodně se zaměřujeme na sebeobsluhu a sociální dovednosti, to si myslím, že stačí...*“

5.4.2 Strukturované úkoly

V rámci vlastní metodiky, kterou si učitelé mateřských škol tvoří, se také častěji využívají aktivity a činnosti, které jsou primárně pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen děti s SVP). Mé zjištění se týká učitelů, kteří někdy pracovali s postiženými dětmi neboli s dětmi s SVP. Tito učitelé si pak dokázali více poradit s dvouletými dětmi v mateřské škole. Nejčastěji se využívají strukturované úkoly, které jsou primárně určené pro děti s poruchou autistického spektra. Takže při programu na téma nějaké pohádky se pak ve vzdělávacích činnostech využívají strukturované úkoly, úkoly pro autistické děti, které jsou vhodné pro dvouleté děti a zvládají je plnit. Výpověď učitelky vychází z její zkušenosti a praxe s dětmi s SVP, viz ukázka níže.

U10: „*Ale zase jako musím říct, že přístupy, které jsem používala k autistům, tak hodně využívám i teď, u běžných děcek, jako je třeba struktura dne jo, ty strukturované úkoly jo. U těch dvouletých nám to ze začátku strašně pomohlo a ty aktivity jim vyhovují. To jsou fakt tak jednoduché úkoly, že jim to jako vyhovuje.*“

Strukturované úkoly vychází ze strukturovaného učení. Strukturované učení je v podstatě proces učení, který se opírá o principy kognitivně-behaviorální terapie a drží se zásad individualizace, strukturalizace, vizualizace a motivace. Strukturované učení slouží k: nácviku samostatnosti a sebeobsluhy, nácviku funkční komunikace, nácviku sociálních dovedností a nácviku pracovního chování. Tento způsob učení je určen pro děti s SVP a zejména pro děti s poruchou autistického spektra (Čadilová & Žampachová, 2008). Učitelka U10 však používá tyto metody a způsob učení a myslí si, že je to vhodné pro dvouleté děti, právě proto, že postižené děti, autisti a dvouleté děti bývají na podobné kognitivní úrovni, a proto jim tento typ úkolů a učení vyhovují. Jde v podstatě o rozčlenění činností na jednotlivé operace (kroky), které se s dítětem postupně nacvičují a vedou k osvojení si celé činnosti (samostatné oblékání). Konkrétní příklady zmiňuji v doporučených postupech pro práci s dětmi mladšími tří let.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z analýzy dat, získaných polostrukturovaným interview, byly vytvořeny čtyři kategorie, přičemž každá z nich objasňuje určité specifikum práce s dvouletými dětmi pohledem učitele. V rámci kategorií byly zodpovězeny všechny čtyři výzkumné otázky.

První a hlavní výzkumná otázka zněla: **Jaké postupy práce využívají učitelé mateřských škol u dětí mladších tří let?** Učitelé využívají starší metody a postupy práce, které nezahrnují integrovaný přístup ve vzdělávání a odmítají ho využívat při práci s dětmi mladšími tří let. Specifické postupy práce s dětmi mladšími tří let jsou tedy založené na tom, že učitelé mateřských škol často obchází RVP PV, také někdy ŠVP, protože se nevztahuje na dvouleté děti v mateřské škole. Integrovaný přístup ve vzdělávání neboli propojování vzdělávacích oblastí v rámci vzdělávacích činností se nevyužívá, protože nevyhovuje specifickým a potřebám dětí mladších tří let. Propojování vzdělávacích oblastí je pro děti moc složité a není to potřeba. Důležitější je se u dvouletých dětí každý den zabývat určitou vzdělávací oblastí a zaměřit se tak na danou oblast rozvoje. Tyto postupy práce využívají zejména starší učitelé, kteří byli na škole před 20 lety a integrovaný přístup se ještě nevyužíval, tudíž ho odmítají využívat i teď.

Druhá, dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké faktory vnímají učitelé jako významné pro práci s dětmi mladšími tří let v mateřské?** Největším faktorem, který ovlivňuje práci učitele, jsou rodiče a jejich spolupráce v rámci komunikace a předávání informací. Učitelé potřebují ke své práci dostatek informací o dětech, se kterými v mateřské škole pracují, ale rodiče jim zamlčují některé potřebné informace. V rámci vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole je nezbytná spolupráce a efektivní komunikace s rodiči, protože spousta dětí v tomto věku ještě nemá dostatečně rozvinuté komunikační dovednosti. Učitelé tedy zdůrazňují, že komunikace s rodiči a předávání informací o dítěti jsou velmi důležitou součástí efektivní práce učitele. Tento faktor se v rozhovorech ukázal jako nejčastější, poté se objevil i další faktor, který také ovlivňoval práci učitele, a to byl pomocný personál. Avšak většina učitelů, kteří chůvy a asistenty nemají, dokážou pracovat i bez jejich pomoci.

Třetí, dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak učitelé pracují s dětmi mladšími tří let v rámci vzdělávací činnosti v mateřské škole?** Učitelé z nutnosti předělávají veškeré činnosti na téma pohádek, kvůli zjednodušení a neznalosti vhodnějších variant. V podstatě klasické vzdělávací bloky a témata nesou názvy pohádek, protože jsou lépe uchopitelné pro děti

mladší tří let. Dvouleté děti pohádky milují a předělání vzdělávacích bloků, témat a činností učitelům dosti pomohlo při práci s touto věkovou skupinou dětí. Učitelé si tak v podstatě tvoří vlastní metodiku, jak pracovat s dětmi mladšími tří let, aby to bylo jednoduché, děti to bavilo a něco se i naučily. Na to, proč nepoužívají klasická témata, ale pohádky, mají dobré argumenty, a to takové, že děti mají jiné potřeby, jsou nezralé a témata jako ovoce a zelenina většinou nepochopí. Argumenty jsou založené na zkušenostech učitelů, a právě ty zkušenosti jim pomohly v nalezení své vlastní cesty, jak dvouleté děti vzdělávat jednoduše, nenáročně a zábavně.

Čtvrtá, dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak učitelé mateřských škol vnímají svou práci s dětmi mladšími tří let v institucionálním vzdělávání?** Učitelé vnímají odlišnost práce s dvouletými dětmi v porovnání s prací se staršími dětmi. Učitelé také vnímají odlišnost dvouletých dětí a mění se tak jejich náplň práce. Většina učitelů vnímá zařazení dětí mladších tří let do institucionálního vzdělávání negativně a vnímají tak také svou práci s touto věkovou skupinou dětí. Největší odlišnost u dvouletých dětí vidí v tom, že jsou v podstatě ještě miminka, batolata, která mají velmi odlišná vývojová specifika, na která se musí brát ohled. Také vnímají odlišnost v potřebách a nárocích dětí. Dvouleté děti potřebují více doteku, mazlení, tulení se, potřebují kontakt a pozornost dospělé osoby, v tomto případě učitele. Také potřebují jiné hračky a pomůcky, které jsou určeny mladším dětem, protože se spoustou didaktických hraček si ještě neví rady. U samotné práce učitele s dvouletými dětmi jsou hlavní rozdíly v tom, že děti neudrží pozornost, nedá se využívat skupinové či kooperativní vyučování a v popředí je zejména péče.

Za nejzajímavější zjištění svého výzkumu považuji následující kategorie, a to Odmítání integrovaného přístupu ve vzdělávání a Využívání pohádek ve vzdělávacích činnostech. V první kategorii jde o využívání velmi netradičních postupů a metod práce díky absenci RVP PV a metodik pro děti mladší tří let, což si myslím, že je důležité tuto absenci zmínit. A ve druhé kategorii jde o hledání jiných a jednodušších cest k vytváření vzdělávacích činností pro děti mladší tří let, protože si učitelky v mnoha případech neví rady ohledně vytváření programu. Tyto dvě kategorie mi budou tvořit nosný základ pro doporučené postupy práce s dětmi mladšími tří let. Výsledky výzkumu mohou být přínosné jak pro učitelé mateřských školy zejména pro vytváření vzdělávacích činností nebo také pro rodiče, jako návod či inspirace, jak s dětmi pracovat.

V rámci realizace výzkumu a analýzy dat mi přišlo do cesty pár problémů. Jde o tzv. **limity výzkumu**, které ovlivňují mé výsledky práce. Jde tedy přesněji o dva limity výzkumu:

1. Volba učitelek ze smíšených tříd

V rámci výběru participantek jsem vybrala všechny učitelky, které měly alespoň roční praxi s dětmi mladšími tří let v mateřské škole. Už jsem se ale nezaměřovala na to, zda mají věkově heterogenní třídu dvouletých dětí nebo věkově heterogenní třídu od 2 do 4/6 let. Učitelky, které pracují jen s dvouletými dětmi samostatně mají vytvořené jiné postupy a metody práce, pracují s dětmi jinak, specificky a individuálně dle jejich potřeb. Avšak většina učitelek ze smíšených tříd má dvouleté děti ve třídě a nepracují s nimi nijak odlišně. Snaží se je zapojovat do kolektivu starších dětí a v rámci činností je maximálně dají bokem chůvě nebo jim dají stejnou aktivitu, jen lehčí verzi. Takže mi byly větším přínosem učitelky, které pracují jen se skupinou dětí ve věku od dvou do tří let.

2. Neochota učitelek se více rozpovídat

Myslím si, že tento problém vznikl na základě osobnosti učitelek, délkou praxe a zkušeností. Některé učitelky měly potřebu mi říct vše a ještě víc. Některé odpovídaly stroze, přímo na otázku a jen čekaly, až podám další. I když vždy byla navozena příjemná atmosféra, některé učitelky prostě nebyly ochotné se více rozpovídat, jak už z časových důvodů, tak neměly tu potřebu mi sdělovat vše. Učitelky, které měly více let praxe a více zkušeností, mi více sdělovaly konkrétní příklady, což bylo skvělé. Učitelky, které měly méně let praxe a méně zkušeností, se častěji nenechaly unést a snažily se vše co řekly, obhájit. Jak už jsem zmínila, taky šlo zejména o osobnost učitelky, některé byly upovídané, jiné ne. Každopádně, kdyby se mi všechny učitelky otevřely a více se rozpovídaly, výsledky mohly být obsáhlejší a zajímavější.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH

Během rozhovorů s učitelkami z mateřských škol jsem získala velmi zajímavé náměty na práci s dětmi mladšími tří let. Náměty vychází zejména z výsledné kategorie Využívání pohádek ve vzdělávacích činnostech, ve které je spousta dobrých a využitelných nápadů. Následná doporučení předkládám na základě vlastních zkušeností z praxe a zkušeností učitelek mateřských škol, které byly součástí mého výzkumu. Pevně doufám, že toto doporučení bude přínosem pro učitele, kteří pracují s dětmi mladšími tří let, nebo je to teprve čeká.

Hudba, zpěv a pohyb

Děti mladší tří let mají opravdu velkou přirozenou potřebu aktivity, kterou dokáží uspokojovat pohybem. Právě proto je nutné do programu zahrnout zejména pohybové aktivity, jako je např. společné cvičení. Mezi klasické, ale pro děti velmi zábavné aktivity, právě patří pohybové či hudebně pohybové hry, zpívání, říkání básniček, říkanek. Děti milují zejména zhudebněné říkanky k různým aktivitám, např. když se oblíkají nebo něco nacvičují, dost jim pomáhá mít k tomu popěvek, který jim v podstatě říká postup daného úkolu. Také existuje spousta písniček pro malé děti nahrané nějakým interpretem, a právě pouštění těchto písniček dětem pomůže s jejich zapamatováním, kdy se u dítěte píseň pomalu podvědomě ukládá a zanedlouho ji zvládá samo zazpívat.

Jednoduché činnosti a rituály

Většina aktivit by měla být manuálně, prakticky orientovaná, zaměřená na nižší poznávací procesy, jako je například smyslové poznávání. Aktivity zaměřené na vyšší poznávací procesy, jako je například racionální poznávání, jsou pro dvouleté děti ještě náročné, avšak ne nutně nesplnitelné. Obtížnost úkolů volí učitel podle schopností a dovedností každého dítěte, ale dá se říct, že takové činnosti, jako třídění, přenášení věcí, obouvání a vyzouvání si papučí a podobné aktivity, jsou nejvhodnějšími. Dětem je opravdu nutné nabízet základní, jednoduché aktivity například v rámci manuálních dovedností, které uplatní v každodenním životě, jako je skládání oblečení, nabírání vody lžičkou apod. Učitelé dávají dětem někdy příliš složité úkoly a až dost později jim dojde, že je třeba začít u těch nejjednodušších a často je opakovat. U dětí mladších tří let jsou velmi důležité každodenní rituály, které jim dávají jistotu, řád a pravidelnost v činnostech. Díky rituálům se děti lépe adaptují na prostředí, rychleji se učí a je to pro ně více přirozené.

Pohádkové hraní

Děti milují pohádky a u dvouletých dětí to platí dvakrát více. Děti sami kolikrát přijdou s náměty ke hrám, které vychází z jejich oblíbené pohádky. Proto je pro děti vhodné vymýšlet aktivity, které jsou založené na nějakém příběhu, pohádce. Často tak obyčejná témata, jako je ovoce a zelenina, hygiena, vaření apod., se dají spojit s nějakou pohádkou, příběhem, ve kterém si děti představí třeba tu karkulku, jak nese jídlo v košíku, medvídky, jak vaří kaši nebo prasátka, jak staví domeček. Aktivity jsou pak propojené s dějem, kdy nejde jen o postavení domečku z kostek, ale jde o postavení domečku pro ta prasátka v pohádce, aby je vlk nesnědl. Aktivity pak dostávají hlubší smysl a děti jsou nadšené z toho, že to dělají pro někoho, mají vedle sebe své pohádkové hrdiny a rozvíjí svou fantazii a představivost. Pohádky jsou tedy velmi vhodným vodítkem pro tvoření aktivit pro děti mladší tří let, skrze které učitel dokáže nenásilnou formou děti něco naučit.

Strukturované úkoly

Strukturované učení, jehož součástí jsou strukturované úkoly, není primárně určené pro děti mladší tří let, ale pro děti s postižením. V praxi se ale osvědčilo, že tento princip učení se dá velmi úspěšně použít i na dvouleté děti v mateřských školách, pro které je někdy těžké vymyslet aktivity, zejména ve smíšených třídách, kde jsou o dost starší děti a složitější aktivity i hračky. Strukturované úkoly vedou k postupnému osvojování si určité činnosti, krok po kroku tak, jak je to u dvouletých dětí potřeba. Jde o základní činnosti, jako je poznávání barev, třídění předmětů či naučení se oblékat nebo chodit na záchod. Nejčastější jsou krabicové a deskové strukturované úkoly (ukázky viz příloha V). Vše se děje strukturovaně, postupně se zvyšuje náročnost a využívají se principy strukturovaného učení. Individualizace – činnosti jsou dělané na míru každému dítěti; Strukturalizace – činnosti jsou sestaveny dle možností prostředí, času a vytváří se jasná struktura programu; Vizualizace – všechny činnosti a aktivity, pomůcky či hračky musí dítě vidět, mít možnost si je osahat. Tedy například jen nemluvit o tom, kdy se bude jaká aktivita konat, ale vytvořit rozvrh dne dostupný dětem, kde dítě vidí posun v čase. Strukturované úkoly jsou tedy velmi dobře využitelné v mateřské škole, a to i pro děti mladší tří let v rámci vzdělávacích činností.

Pokud by učitelé mateřských škol tvořily program s danými doporučenými prvky, mohlo by se jim pracovat lépe i přes veškeré negativní faktory, které ovlivňují jejich práci. Program by byl vyvážený, zábavný a vhodný pro danou skupinu dvouletých dětí. Jedná se jen o doporučení a náměty pro práci učitele, které mohou učitele inspirovat v jejich práci. Taktéž to může inspirovat kohokoliv, kdo je v interakci s dvouletými dětmi.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala podmínkami práce učitele zahrnující vývojová specifika dětí mladších tří let v kontextu institucionálního vzdělávání dětí v raném věku.

V teoretické části práce byla objasněna problematika preprimárního vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole, a to jak z pohledu odborníků, tak souvisejících dokumentů. Zejména byly popsány změny, které souvisí s přijímáním a podmínkami vzdělávání dětí mladších tří let, jež budou platné od září roku 2020. Dále byla popsána vývojová specifika dětí do tří let věku, která ovlivňují práci učitele a stěžejní část se zabývala podmínkami práce učitele s dětmi mladšími tří let v mateřské škole. Jelikož se náplň práce učitele u dvouletých dětí liší, tak byly v této části popsány odlišnosti práce učitele, proměny kompetencí učitele mateřské školy s ohledem na práci s dvouletými dětmi a bylo porovnáno preprimární vzdělávání a práce učitele v České republice a v zahraničí. Tato část se tak stala teoretickým základem pro realizovaný výzkum.

Empirická část byla zaměřena na kvalitativně orientovaný výzkum, ve kterém se pomocí polostrukturovaného interview zjišťovalo, jak učitelé mateřských škol pracují s dětmi mladšími tří let, jak vnímají svou práci s dětmi mladšími tří let a jaké faktory ovlivňují jejich práci s touto věkovou skupinou dětí. Ze získaných dat vznikly otevřeným kódováním čtyři hlavní kategorie, které vystihují specifika práce učitele, odpovídají na výzkumné otázky a jsou navzájem propojené, navazují na sebe. Výzkumné cíle tak byly naplněny v plném rozsahu. Na základě svých zkušeností a zkušeností učitelek z výzkumu byla nakonec sepsána doporučení pro praxi, která zahrnují i náměty pro práci s dětmi mladšími tří let v mateřské škole.

Limity výzkumu, které ovlivnily mé výsledky práce, shledávám v tom, že jsem si vybrala učitelky z věkově heterogenní třídy a v nich s dvouletými dětmi nepracují tak specificky, jako ve věkově homogenních třídách s dětmi od dvou do tří let věku. Proto bych navrhla dalším výzkumům v rámci této problematiky, aby se zaměřily jen na věkově homogenní třídy. Dalším limitem práce byla neochota učitelek se více rozpovídat. Ne všechny vybrané učitelky byly ochotné se široce rozpovídat na dané téma, a to jak kvůli malým zkušenostem, tak kvůli osobnostním charakteristikám.

Pěvně věřím, že tato práce může dobře posloužit jako zdroj poznání a inspirace pro učitele a rodiče, kteří jsou v každodenní interakci s dvouletými dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace

- [1] Barnett, S. (1995). „Long-term effects of early childhood Programs of Cognitive and School Outcomes”. In Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- [2] Bruce, T. (2004). *Developing Learning in Early Childhood*. Los Angeles: Sage Publications.
- [3] Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (Third edition)*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- [4] Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál.
- [5] Dohnalová, J. (2015). Interakce dětí ve věku do tří let v neformálním vzdělávání [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova univerzita. In Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- [6] European Commission (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe*. (2019 Edition). Brussels: Eurydice report.
- [7] Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research (3th edition)*. Los Angeles: Sage. In Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [8] Gavora, P., Wiegerová, A., & Navrátilová, H. (2019). Preschool education from age two. Parents' reasons and teachers' beliefs. In E. Soriano Ayala & V. Caballero Cala, *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa* (pp. 215-223). Editorial Universidad de Almería.
- [9] Gregora, M., & Kropáčková, J. (2016). *Vývoj batolete: od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada.
- [10] Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Brno: MuniPress.

- [11] Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- [12] Hendrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [13] Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- [14] Charlesworth, R. (2014). *Understanding Child Development* (9th edition). Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- [15] Koch, J. (1963). Předškolní dítě – jeho vývoj a výchova. In Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- [16] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Praha: Raabe.
- [17] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Praha: Raabe.
- [18] Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd.). Praha: Grada.
- [19] Mertin, V. (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- [20] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris.
- [21] Petruš-Kicková, P. (2017). *Poznáváme, hýbeme se a tvoříme: činnosti pro děti od 2 do 3 let*. Praha: Portál.
- [22] Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd.). Praha: Portál.
- [23] Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [24] Saxonberg, S. (2008). Právo na otce: Rodičovská dovolená ve Švédsku. In Křížková, A. (2008). *Práce a péče: proměny "rodičovské" v České republice a kontext rodinné politiky Evropské unie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- [25] Skládalová, M. (2016). *Mámo, už to zvládnu samo: jak vychovávat samostatné, spokojené a úspěšné dítě*. Brno: CPress.
- [26] Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- [27] Splavcová, H. (2019). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: aktivity a činnosti*. Praha: Raabe.
- [28] Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [29] *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. (2016). Bratislava: Raabe.
- [30] Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte* (2. vyd). Praha: Karolinum. In Hendrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [31] Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [32] Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. In Hendrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [33] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (vyd. 2., rozš. a přeprac). Praha: Karolinum.
- [34] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- [35] Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči* (4. ed.). Praha: Portál.
- [36] Williams, L. R., & Fromberg, D. P. (Eds.). (2012). *Encyclopedia of early childhood education*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Právní předpisy a zákony

- [1] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- [2] Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),

ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

- [3] Zákon č. Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách).
- [4] Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Časopisecké příspěvky

- [1] Ludvíková, Z. (2015). Mozek dvouletých dětí je nesmírně plastický. *Informatorium 3-8: Časopis Pro Výchovu Děti Od 3-8 Let V Mateřských Školách A Školních Družinách*, 22(10), 8-10.
- [2] Petruš-Kicková, P., & Těthalová, M. (2017). Předškolní vzdělávání prochází velkými změnami. *Informatorium 3-8: Časopis Pro Výchovu Děti Od 3-8 Let V Mateřských Školách A Školních Družinách*, 24(4), 8-10.
- [3] Mertin, V. (2018). Dvouletí do školky – spíše ne: Rubrika: Aktuálně. *Řízení Školy: Speciál Pro Mateřské Školy*, 2018 (2), 7-8.
- [4] Těthalová, M. (a2016). Do mateřské školy od dvou let? Proč ne, když... *Informatorium 3-8: Časopis Pro Výchovu Děti Od 3-8 Let V Mateřských Školách A Školních Družinách*, 23(5), 14-15.
- [5] Těthalová, M. (b2016). Dvouleté děti jsme v mateřských školách měli vždy. *Informatorium 3-8: Časopis Pro Výchovu Děti Od 3-8 Let V Mateřských Školách A Školních Družinách*, 23(8), 6-9.

Elektronické dokumenty, příspěvky a články

- [1] Department for Educations (2017). *Statutory framework for the early years foundation stage: Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. London: DfE. Dostupné z: https://www.foundationyears.org.uk/files/2017/03/eyfs_statutory_framework_2017.pdf
- [2] ISCED (2011). *International Standard Classification of Education: zařazení českých vzdělávacích programů do Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)* Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

- [3] Kropáčková, J., Syslová Z., & Čapek Adamec M. (2019). *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi: aneb jak usnadnit přechod dětí z předškolního do primárního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/02/Methodika-PV.pdf>
- [4] Mertin, V. (2017). *Konference Budoucnost předškolního vzdělávání: Dvouleté děti v mateřské škole*. Dostupné z: <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/dvoulete-deti-v-materske-skole-phdr-vaclav-mertin>
- [5] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- [6] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2017). *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>
- [7] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>
- [8] Rammeplan for barnehaugen (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Dostupné z: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Akademické práce sloužící ke komparaci výsledků výzkumu

- [1] Gavendová, N. (2018). *Specifika práce s dětmi mladších tří let v mateřské škole* [Bakalářská práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [2] Grósová, B. (2016). *Děti do tří let v prostředí mateřské škol* [Bakalářská práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [3] Svobodová, L. (2015). *Dvouleté děti v mateřské škole* [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova univerzita.
- [4] Šimsová, K. (2019). *Dvouleté dítě v mateřské škole – pohled rodičů a učitelek mateřských škol* [Bakalářská práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
EU	Evropská Unie
EYFS	The Early Years Foundation Stage (česky – Zakládající období raného dětství)
ISCED	International Standard Classification of Education (česky – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
Sb.	Sbírka
Tzv.	Takzvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

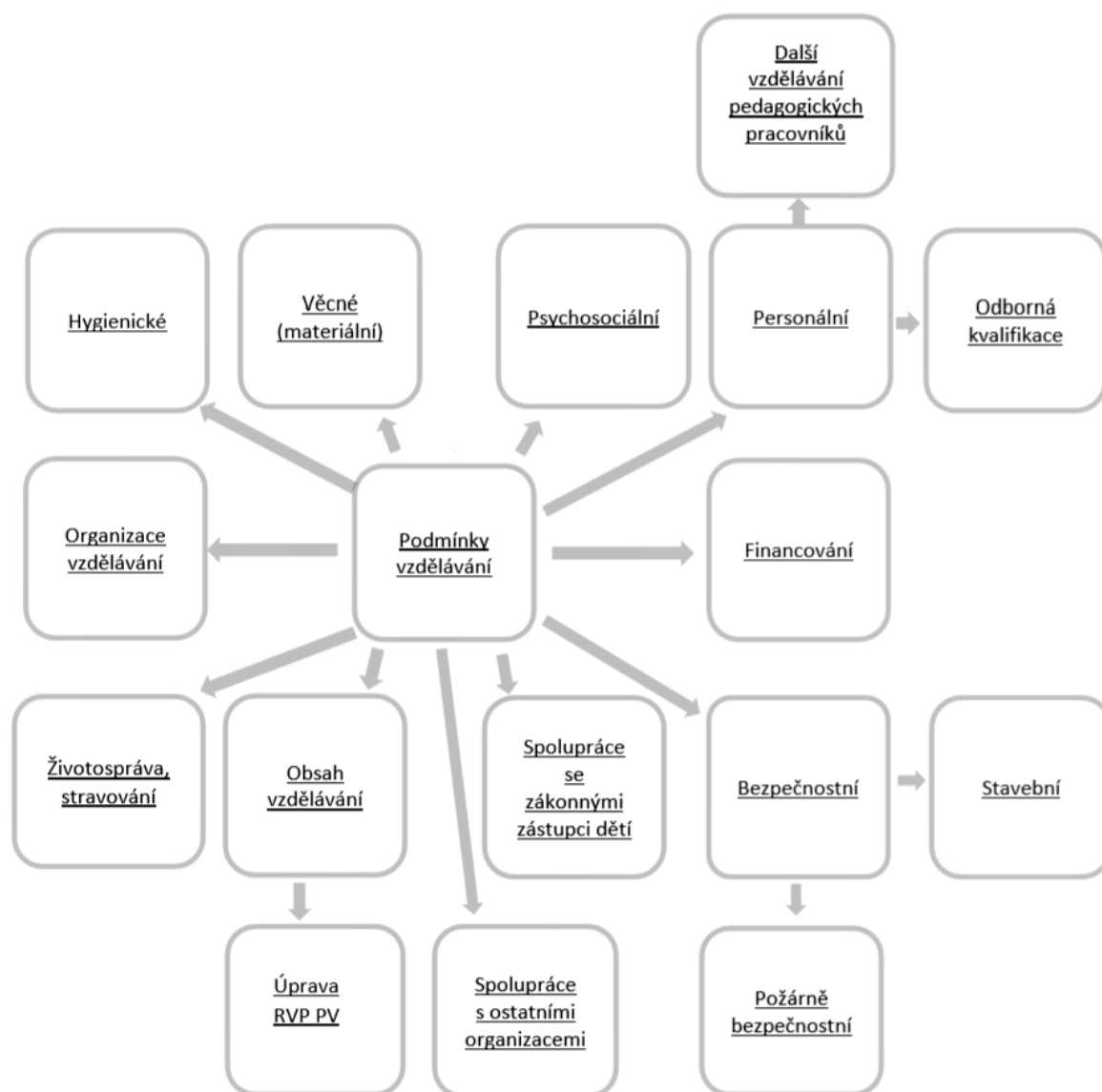
Obrázek 1 Podmínky vzdělávání.....	20
Obrázek 2 Kompetence učitele.....	36
Obrázek 3 Výsledné kategorie.....	49
Obrázek 4 Posloupnost převyprávění obsahu	50

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha PI:** Podmínky vzdělávání
(Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole)
- Příloha PII:** Okruhy otázek k rozhovorům
- Příloha PIII:** Informovaný souhlas
- Příloha PIV:** Rozhovor s učitelkou (U9)
- Příloha PV:** Ukázka strukturovaných úkolů

PŘÍLOHA P I: PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ

(Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole)



(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017, s. 1)

PŘÍLOHA P II: OKRUHY OTÁZEK K ROZHOVORŮM

- A. SPECIFICKÉ POSTUPY PRÁCE S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET**
- B. VZDĚLÁVACÍ ČINNOST PRO DĚTI MLADŠÍ TŘÍ LET**
- C. POHLED UČITELE NA PRÁCI S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET**
- D. ZKUŠENOSTI UČITELEK S DĚTMI MLADŠÍMI TŘÍ LET**

Úvodní otázky:

- a) Jak dlouho pracujete v mateřské škole?
 - b) Jak dlouho pracujete s dvouletými dětmi?
 - c) Máte dvouleté děti v MŠ společně se staršími dětmi nebo pro ně máte samostatnou třídu?
 - d) Máte ve třídě chůvu, zdravotní sestru či asistenta pedagoga?
 - e) Byla jste připravena, v začátcích své praxe, na práci s dvouletými dětmi?
-

A) Specifické postupy práce s dětmi mladšími tří let

- 1. Jaké vidíte hlavní rozdíly v práci s dvouletými a staršími dětmi?
- 2. Jak byste pracovala s celou třídou dvouletých dětí?
Jak byste pracovala se smíšenou třídou, kde by se nacházely dvouleté děti?

B) Vzdělávací činnost pro děti mladší tří let

- 3. Jak pracujete s dvouletými dětmi v dopolední vzdělávací činnosti?
- 4. Kde hledáte inspiraci při vytváření programu pro dvouleté děti?
- 5. Jaké používáte didaktické materiály a pomůcky určené pro děti mladší tří let ve Vaší MŠ? Máte jich dostatek?

C) Pohled učitele na práci s dětmi mladšími tří let

- 6. Jaké vidíte výhody pro děti, které v raném věku navštěvují MŠ?
- 7. Co by se mělo zlepšit/změnit, aby se Vám pracovalo ještě lépe s dvouletými dětmi?
- 8. Jaký je Váš adaptační program pro děti mladší tří let?
- 9. Jakou roli, podle Vás, zaujímá učitel u dětí mladších tří let? Jak ho dvouleté dítě vnímá?

D) Zkušenosti učitelek s dětmi mladšími tří let

10. Vzpomenete si, zda bylo něco, co Vás během práce s dětmi mladšími tří let opravdu překvapilo?
11. Jaké již nabité zkušenosti, dovednosti Vám pomohly při práci s dvouletými dětmi?
12. Prošla jste nějakým kurzem, seminářem, ve kterém Vám poradily, jak pracovat s dvouletými dětmi? Popřípadě přihlásila byste se do nějakého? Proč ano, proč ne?
13. Jaké rady byste dala nové paní učitelce ve školce, která by začínala pracovat s dvouletými dětmi v MŠ?

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU

zaznamenaného pro účely výzkumného projektu bakalářské práce

Specifika práce s dětmi mladšími tří let v mateřské škole pohledem učitelů

Bakalářská práce vedena na: Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obor: Učitelství pro mateřské školy

Studentka: Veronika Gajdová (email: veronika.gajdova@gnj.cz, telefon: +420 736 610 948)

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké se používají specifické postupy při práci s dvouletými v mateřské škole a jak na tuto edukaci pohlíží učitelky mateřských škol. Pro výzkum je zásadní získat informace o postupech práce, 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 a na cokoli odmítnout odpověď.
- Nahrávka rozhovoru bude ihned po přepsání anonymizována.
- Všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se symboly U1-U10 a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Veronice Gajdové pro účely výše popsaného výzkumného projektu.

V dne

Podpis participanta

Podpis výzkumníka

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR S UČITELKOU (U9)

Jak dlouho pracujete v mateřské škole?

U9: „16 let, předtím jsem pracovala jako zdravotní sestra v nemocnici.“

Jak dlouho pracujete s dvouletými dětmi?

U9: „Teď to bude třetím rokem, dříve jsme tu moc dvouletých neměli, vlastně asi žádné no.“

Máte dvouleté děti společně se staršími dětmi nebo pro ně máte samostatnou třídu?

U9: „Máme pro ně samostatnou třídu, letos tu máme děti od dvou a půl roku do čtyř a předtím jsem tu měla jen děti od dvou do tří let.“

A máte ve třídě chůvu, zdravotní sestru, někoho navíc k těm dětem?

U9: „Chůvu, jednu. A když tu byly děti dva až tři tak jsme tedy měly dvě, s tím že jsme tady měly teda 28 dětí. Ale vlastně ta jedna byla zdravotní sestra v důchodu a moc to, jakože nebyl přínos, spíše nám, jakože překážela, jako že to takhle říct. Měla už problém s koleny, nemohla si moc klekat, záda ji bolely, takže moc nápomocná nebyla no, nebylo to to růžové.“

Chápu, chůva by měla být v dobré zdravotní kondici k těm malým dětem no.

A to vás tu na třídu bylo kolik?

U9: „No pět. Pro nás, když jsme byly zvyklé pracovat dvě učitelky a další dvě chůvy plus uklízečka, takže pět dospělých osob, tak to bylo jako potřeba si zvykat. Jako fakt ty tři roky zpátky jsme šli úplně do něčeho nového, jo, a právě nám pomohla tato publikace. (Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: Od podzimu do zimy.). Taky jsme musely ještě zřídit koš na pleny, na podložky počůrané, koš na špinavé prádlo, nočníky, sedátka vlastně mají ještě do teď, ty děcka na záchodech ať nám nepropadnou. U oběda vlastně funguje dokrmování, brindáky z DM na jedno použití, jo, ať to není tak často. A že je to často, že. (smích) No, to teda.“

Když říkáte, že jste šli úplně do něčeho nového, byla jste na tu práci připravená?

U9: „Jo, jako zdravotní sestra, jo praxi jsem měla no. A taky jsem měla dost praxe s dětmi tříletými, tady byly jako ty třídy dříve smíšené od tří do šesti let.“

Takže Vám přijde práce s tříletými a dvouletými velmi podobná?

U9: „*Jo, tak jako není to úplně to samé, ale s těmi tříletými na to taky musíte jinak že. Ale někdy jsou ti tříletí fakt jako ti dvouletí, je to jako dost podobné si myslím.*“

A co Vaše děti? Pomohla Vám i ta zkušenost?

U9: „*Ano, vlastně i moje děti, protože jsem měla tři a věkově celkem dost od sebe, tak jsem si vždycky to jejich batolecí období velmi užívala. Jako celou tu mateřskou že. (smích)*“

V rámci té dopolední vzdělávací činnosti, jak pracujete s dvouletými dětmi?

U9: „*Oni jako vesměs ráno přijdou, vlastně tak je necháváme si pohrát a když teda je nějaká ta dejme tomu výtvarka nebo nějaká ta pracovka, tak vlastně si volám individuálně a chůva se vlastně stará o to, co se děje v herně. I když já přesto vstanu a jdu se podívat, jestli je všechno v pořádku.*“

Takže máte třídu se stoly a pak odděleně hernu?

U9: „*Ano, ta herna se dá i zavřít, je to jako oddělená místnost, takže je tam chodím kontrolovat, i když tam je ta chůva, ale pro jistotu. Mívám to vesměs všechno otevřené, takže ze třídy vidím do umývárny i do herny, mezitím ještě komunikuji s rodiči a vidím vlastně všude. Jo, a ještě jsem si vzpomněla, že vlastně všechny ostatní třídy mají schody akorát vlastně my ne, máme tu i vlastně nájezd na kočárky, ale ty nepoužíváme, protože nemáme ty kočárky kde parkovat a učíme ty děti chodit samotné, a to ještě jsme vlastně s nimi chodily na provázku, že jsme měly mašli, ta pentlička taky měla tehdy písničku a chodíme měsíc po zahradě jo. Potom tady máme dopravní hřiště, kde jsme se učily chodit ve dvojičkách, na tom hřišti a možná až tak v listopadu jsme s nimi vyšli ven. Když bylo třeba šest až osm dětí, tak jsme si troufli vyjít, i do těch ulic, ale jinak to je jako další, jakože náročná věc.*“

Takže vaše třída je jediná bezbariérová?

U9: „*Ano, a vlastně ještě třída berušek, ale tím, že vzniklo i Montessori, jako třída s prvky Montessori, a my, jakože jeslová třída, tak jsme, jakože bokem.*“

A když se vrátíme k těm aktivitám, děláte i něco jiného než jenom výtvarku, máte i nějaké společné činnosti?

U9: „*Jo, máme taky takové ty ranní rituály, na uklízení máme básničku, kdy ví už, že se uklízí. Potom se svoláváme vlastně do kroužku, kde počítáme děti a dává se počasí,*

a s tím že jsou jakoby připravené co se bude dál dít po svačince. Vlastně dítě, když posvačí, tak zas tady máme rituál, že si bere knížku, protože s hračkama už si hrál, tak prohlíží a vyhledávají jo, zas rozvoj řeči, paměti jo. Pak jdeme zas do herny jo, stavíme se do vláčku pak a máme takovou písničku zas, kde přijedem, sedají si teda na lavičku a případně potom tam je chvilka na obrázky, nebo se potom hraje pohádka, příběhy se vypráví, motivace máme ke každému tomu tématu, co potřebujeme.“

Takže takovou tou Vaší dominantní činností je výtvarka a hudebka?

U9: *„Ano, dominantními činnostmi jsou vlastně výtvarka, pracovka, hudebka a taková ta rozumová činnosti, nevím, jak se tomu teď říká, prostě jak se teprve seznamují s tím tématem, co bude jo, takový vždycky v pondělí takový ten velký úvod, takové to, co se bude ten celý týden dít. A zas u těch malých to prostě musíte úplně zjednodušit fakt, aby oni to trochu že, pochopily, o co vlastně jde. Třeba když řeknete ovoce, tak oni vám to nedokážou říct, co to je, to by musely být fakt hodně nadané děti, že by řekly jo, to je jablíčko nebo tak.“*

A využíváte třeba taky i hudebně pohybové hry?

U9: *„No, a taky hlavně ten pohyb, ten je tady na prvním místě, taky děláme dost básničky, písničky no a ty hudebně pohybové hry a činnosti. Bud' cvičíme a tančíme podle cédéčka, třeba Míša Růžičková anebo prostě ta básnička s pohybem no. A taky to třeba trvá těch 14 dní, než se jim to vstěpí do hlavy jo, než se to prostě naučí. Vždycky třeba bývají besídky, třeba vánoční, nebo Mikulšské a ták, ale my to neděláme. Ty děti mají velký problém s adaptací a taky je tu větší nemocnost u těch dětí, tak bychom tam měly třeba jen 4 děti z 26, které by byly něčeho schopné, ale děláme až ke dni maminek, to už zvládají lépe. Jo a taky máme pravidelně ve školce alespoň jedno autistické dítě každý rok, to je šílené, tedy zejména kluci to jsou. Setkala jste se s tím v jiných školkách? **Já teda ne, většinou měly děti jen logopedické vady, ale ani na praxi jsme neměli žádného autistu.** No tak tady to máme opravdu časté, každý rok a buďto se automaticky zařadí tady do té třídy k těm malým nebo se domluvíme s rodiči, že je tu dát nemůžou, protože to ty děti prostě nezvládají a my v tom počtu malých dětí pak taky ne. Ten autista nám dá jako 3 dvouleté děti, jako šílené no.“*

Když mají problém s adaptací, popíšete mi Vás adaptační program?

U9: *„Tak u nás to je těch 6-8 týdnů, s tím, že když to dítě onemocní, tak to pak začíná znova.“*

Mátě nějakou zkušební dobu?

U9: „Žádné zkušební doby nemáme, neděláme to a ani jsem to nechtěla. Vždycky maminkám říkáme, ať to byly i ty větší děti, když jsem dělala, ať si pobřečí venku, protože to dítě to je vyloženě, že se té maminky domáhá s vynuceným pláčem. Jako neřeknu ty začátky, to vždycky to už jsme dokopané, dokousané, poslintané jo, (smích) všechno možné jo, ale tak si to dítě lépe zvyká, než kdyby tady ta maminka byla. Protože co na to máte, když ty maminky přijdou v šest a opravdu letí do práce že, a jak kdyby přišly se podívat na celý den, tak ty děti by viděly ty cizí učitelky, ty chůvy, uklízečku, kuchařku, jedno dítě by bylo v náručí maminky a zbytek někde v koutě jo. Takže máme fakt dobrou zkušenost, když ty mamky tady nejsou. Rituál pusa, zamávat, maminka přijde, nebo jsme říkali rodičům vlastně, když se loučí ať řeknou přijdu pro tebe po práci, měj se hezky, pusa, prostě zavést si je, aby ty děti věděly jo, ano, maminka přijde potom oběde nebo teď je v práci jo, takový ten stereotyp, aby měli tu jistotu, že si pro ně vždycky přijde. Takže my děláme v rámci zápisů takové občůzky, kdy jim ukazujeme prostory, seznámíme se s dítětem a rodičem a odpovídáme jim na otázky třeba. Může si obejít všechny třídy a může se i rozhodnout, ano, tady chci, aby mé dítě chodilo, takže mají i takto na výběr a my se jim to pokusíme splnit. Ale žádné celodenní zapojování i rodičů tady neděláme, to fakt ne.“

Když pracujete se staršími dětmi a pak s těmi dvouletými, jaké vidíte rozdíly v té práci?

U9: „Že jsou nesamostatné a starší jsou samostatnější. Na prvním místě bezpečnost úplně no... hm, a co vlastně, toš trpí záda, pořád jste zohlá anebo na kolenou, i když je oblíkáte nebo si s nimi hrajete. Jo, takže kdo má problém se zádama, tak určitě s malýma dětma určitě ne. (smích) **No to já mám problém s kolenama, nevydržím dlouho sedět na zemi.** No, to je to stejné no, ale to se ještě dá, jen si musíte najít dobrou polohu no. (smích)“

V čem vidíte další rozdíly?

U9: „Už jenom ten režim je jiný, nebo třeba adaptace, jak je u starších dětí adaptace šest týdnů, tak u nich třeba čtvrt roku. Dvouleté děti jsou ze začátku strašně plačtivé, do toho pláčou mamky, a ten návyk do toho režimu nebo i to odloučení vlastně od té rodiny, od té maminky, tak je to fakt náročnější toto. A taky je u mladších dětí větší nemocnost no, to je jasné že, ještě nemají tu dobře vyvinutou imunitu no.“

A měla jste i tu smíšenou třídu?

U9: „*No smíšenou třídu, tu já jsem měla vlastně roky předtím, takže teď můžu srovnávat no.*“

A vidíte nějaké rozdíly přímo ve Vaší práci u těch dětí různého věku?

U9: „*Tak v té práci třeba tak ta soustředěnost, třeba když je ta řízená činnost, jak se tomu říká, tak u předškoláků máte tak těch 20 minut a u těch malých dětí vlastně tak pět, deset minut, když si o něčem povídáme, nějaká pohádka, ať je namotivujete a potom prostě i když nabídneme činnosti a chceme, aby vydržely, ale u těch malých ne, ne-e. Tam jsou vlastně čmáranice jo, všelijaké takové jo. Ale třeba na jemnou motoriku, když jim zadáte věci, když jim dáte nějaké tabulky na magnetky, to oni mají rádi. Jako vesměs je to podobné jako u Montessori, jakože občas jen tak vodu přeléváme a ták.*“

Takže to jsou hlavní pomůcky a hračky, které používáte?

U9: „*No tak taky ještě kinetický písek, pak magnetické tabulky, skládačky, stavění z kostek, šroubování šroubků šroubovákem, pak taky dost mají rádi provlíkání tkaniček, třeba i některé věci s prvky Montessori jako přelívání vody. Vesměs věci, na které si můžou šáhnout jo. Taky dost takové ty námětové hry na něco jo, že se vaří a ták. Pak taky navlékání korálků, ale jako ty větší volit z hlediska bezpečnosti, ale už jenom to, aby se do toho strefili jo. Zas jako myslet co by kdyby, zas je na prvním místě bezpečnost. Nebo třeba jak děláme výtvarku, tak jak průběžně děti chodí jo.*“

A kolik tu máte těch dětí?

U9: „*Máme 26 no. Letos 26 dětí a jindy jsme měli i těch 28.*“

A vyrábíte si hračky a pomůcky nebo jich máte dostatek?

U9: „*A jako dost věci si vyrábíme sami, že něco vytiskneme a zalaminátujeme a už to máme zas na dýl. Takže si myslím, že máme dostatek materiálů a hraček, protože si dost vyrábíme sami no, hlavně k těm tématům a ták. Máme taky bazén s balónkami, odrážedla a máme pro děti i odpočinkový roh, takovou válendu no.*“

A máte více plastových nebo dřevěných hraček?

U9: „*Asi spíš plastových, převážně plastové no, ale nemáme tu nic na baterky, to fakt ne. Jen když něco donesou rodiče, ale jakmile baterky dojdou, nedáváme nové, to ne.*“

Jak byste pracovala se smíšenou třídou, ve které byste měla děti od 2 do 6 let?

U9: „*Tak zase jsou, tak jako zase stupňuju... hm... Tak bych stupňovala třeba výtvarku, školák by nakreslil a vystříhl hrušku, středňák... středňák by ji jen vymaloval a ten nejmenší by ji počmáral, nebo i kdyby jen tečku udělal, tak by to bylo jedno jo, byla by to jeho práce.*“

A pracovala byste se všema naráz, společně, nebo byste je oddělovala?

U9: „*Se všema bych jako třeba v té výtvarce pracovala individuálně. Jako asi bych nejdříve začala s těma malýma, jak by chodily průběžně a jako nenutíme jo, on třeba až za hodinu to chce udělat jo, a až potom ty předškoláky. Ale ti starší by to třeba už zvládly jako pět dětí u stolečku.*“

Takže úvod pro všechny a pak byste si je rozdělila?

U9: „*Takové to povídání na koberečku by dělaly všichni dohromady, to jako se vždy dělá, dejme tomu, že v pondělí začínáme s tématem, kde jsme všichni. Pak se dají nějaké malé úkoly, A my to mámě rozdělené, že třeba v úterý je třeba výtvarka, ve středu je hudebka, ve čtvrtek tělocvik, a pak v pátek bývá ještě třeba nějaká pracovní činnost jo, ale tady v té malé třídě to se pracuje prostě jinak no. (smích)*“

Vy teda nepropojujete oblasti každý den, ale máte to takto rozdělené?

U9: „*No tak já jsem se to takhle ještě učila na škole a víc mi to vyhovuje, jako teď už se to dělá trochu jinak, ale u těch malých dětí je to, je to pro ně takové jednodušší si myslím, lépe snesitelné.*“

A kde hledáte inspiraci při vytváření programu pro dvouleté děti?

U9: „*No tak určitě Pinterest. Školení, jak jezdíváme vlastně, my musíme se neustále vzdělávat. Kolikrát mě samotnou něco napadne, takže jako podle sebe, ten vlastní nápad. Nebo inspirace z roků minulých třeba. (smích) Knížky určitě všelijaké a někdy i vzájemně od kolegyň, třeba že ukážou, co dělaly, nebo nějaké techniky nové nebo něco, a to je vlastně taky zas, že nám ty informace přináší ze školení, kdy máme porady a tady toto si vlastně ukazujeme a říkáme.*“

Je zajímavé, že se inspirujete od kolegyň. Víím, že bývá rivalita mezi učitelkami, kdo bude mít lepší nástěnku a program, to u vás není?

U9: „*Co? No naštěstí ne, my jsme dobrý tým. (smích) A dokonce nám ředitelka dala dobrou knížku, Komunikace s rodiči, kde vlastně ta psychologka uvádí, že nemá ráda, když jsou plné nástěnky, že zas je tam to srovnání, proč to moje dítě nemaluje, a to druhé dítě jo.*“

Taky to nevyzdvihujem jo, prostě uvidíte, že to dítě netáhne k výtvarce, ale třeba k hudebce jo, takže není třeba vyzdvihovat to, co mu nejde, a ještě k tomu na nástěnku. Jak říkám, já mám 3 děti, nejstarší dítě nasadilo vysokou laťku, prostřední proplouvalo a nejmladší je nějak prostě tak mezi těma dvěma. Takže někdy nejde jo... Tam zas je to, aby ten rodič, že i když tam to dítě tu jednu tečku udělá, když je takhle malý, tak aby z toho mělo radost a i rodič, že tam má ten obrázek. No a my jsme vlastně začaly to dělat tak, že ty děti mají svoji značku, takže to dítě, ne jméno, jméno je z druhé strany, ale dítě vlastně přijde a hned uvidí, že ano, toto je moje značka, to je můj obrázek.“

A ti malí už si pamatují svoji značku, symbol?

U9: *„Jo, ti si zapamatujou. Loni jsme dělaly, že měly i na židličkách fotky, ale letos nám ty maminky ne, a ne nám ty fotky dodat takže. Takže mají na skříňkách svoje fotky, a tak vědí, která je jejich, protože jako oni mají někteří ještě problém teď, že neví, kde sedí, taky je dost rozesazujeme, že zjistíme, že nemůžou vedle sebe dané děti sedět jo, takže už máme jen fotky na skříňkách.“*

A jak jste zmiňovala ta školení, byla jste i na nějakém semináři nebo kurzu?

U9: *„Jo, pro dvouletáky mám udělaný tři denní kurz, jojo mám. To hned právě paní ředitelka, jak to viděla, tak nás hned zapsala.“*

A kde probíhal a o čem mluvili?

U9: *„To bylo vlastně tehdy v Novém Jičíně v tom Kvicu (Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků), v tom centru no. Byla to ale spíše teorie, takové přednášky, co je potřeba, ale já si myslím, že to všechno vyšlo pak i v knižní podobě. Byly to vlastně přímo učitelky, které se tomu věnovaly a staly se lektorkama. A ta jedna, to si pamatuju, dělá v porotě na zkouškách na chůvu. A vlastně jak se to před těmi třemi lety začalo, jako ty dvouleté děti do mateřských škol, tak jako začaly i více ty kurzy a semináře no. Předtím nic takového nebylo no, hlavně to bylo nové no, to zařazení těch dětí do školky.“*

Jaké vidíte výhody pro děti, které v raném věku navštěvují MŠ?

U9: *„Výhodu? Hm...No tak asi to, vlastně že jsou mezi vrstevníky svými, takže jakoby ta socializace u těch dětí no. A i vlastně i to, že jdou dál a dál, že už jsou naučené v tom režimu, měly jsme tu zpětnou vazbu od učitelek, že nám jedna učitelka děkovala, že s nimi fakt není žádná práce, že už to mají naučené. Že prostě do těch rituálů, že ty rituály jsou si vlastně dost podobné, a ty děcka fungovaly, opravdu.“*

Takže pomáháte k takovému lepšímu zařazení do dalších let?

U9: „*Ano, ano, takže jim to pak dost usnadní ten přechod do dalších tříd nebo vůbec to jejich fungování ve školce. Jo, že ani ten pláč nebyl, a v tom režimu pak fakt už dobře šlapaly.*“

A jakou vidíte výhodu ve smíšených třídách, ve kterých jsou dvouleté děti?

U9: „*Tak v těch smíšených třídách taky vidím výhodu, že ti starší pomáhají těm mladším, ale zas pokud ten starší má už doma dva mladší sourozence, tak je to pro něj zas otrava, protože pořád musí někomu s něčím pomáhat a vlastně on se vůbec pak nemůže věnovat tomu, co chce dělat on. Takže zas tady by byla výhoda jen u těch jedináčků třeba, nebo v nějakých individuálních případech si myslím. Nebo třeba při procházkách venku jo, když máte třeba těch 20 dětí, abyste mohla vyjít ven, mimo budovu sama, tak zase máte u těch starších jistotu, že to mladší uhlídá jo, prostě že ví, že má jít u toho plotu, a že nesmí jít na cestu a ták. Kdežto s těma malýma to tak úplně samo nejde. Takže na ten pobyt venku je to velké plus i pro učitelku, když tam zůstane sama.*“

Jak si myslíte, že dvouleté dítě zvládá tu novou roli učitele?

U9: „*Myslím si, že to zvládají jo, že si navykají rychle. Jo, hodně jako tety nás berou, ale jo jako, za ty tři roky a za celou dobu té praxe se mi ještě nestalo, aby se u mě ve třídě dítě netěšilo do školky, takže jsem u dětí oblíbená, si myslím teda. (smích) Sice samochvála smrdí ale tak člověk se to doslechne jo. Měla jsem i štěstí na kolegyně, že jsme si sedly a nebyla jedna ta lepší a druhá horší, to ne. **No to je taky zapeklité, když si kolegyně neseďnou, jak osobně, tak pracovní no.** Jako fakt na ty dvouletáky já jsem šla dobrovolně jo, nikdo to nechtěl dělat, i když teď je tu jedna, co je přímo vystudovaná zdravotní sestra, taky si dodělala výšku, pajdák jako, a tu druhou kolegyni jsem do toho natáhla, jsem říkala uvidíš, jaké to bude, ale už je unavená, teď si dodělává dálkově pajdák tak uvidíme. Zas paní ředitelka by chtěla, asi ať si tu ,dřinu‘ vyzkouší každá co jsme tady ve školce.*“

Takže si myslíte, že Vás děti berou více jako ty tety než učitelky, jak jste říkala?

U9: „*Tady v té jeslové třídě je to jako těžší, protože většina dětí nemluví, ale to na nich poznáte že, ale až později začnou chápat, že jsme učitelky, a ne tety nebo další maminky no. Takže jako ta role učitelky přijde trochu později, až to začnou teda chápat, prvně jsme ty tety, maminky, ty pečovatelky no.*“

Co by se mělo zlepšit/změnit, aby se Vám pracovalo ještě lépe s těmi dvouletými dětmi?

U9: „No možná někdy i ta komunikace s rodiči, že oni si myslí, že my se staráme jen o to jejich jedno dítě a já už to беру dneska z toho pohledu, že ty maminky jsou dnes stejně staré, jak já mám dcery a kolikrát prostě ten rodič mě v uvozovkách postaví do latě a ta mamka řekne, bude to prostě tak jo. No a školka není od toho, aby my jsme učily je, já nevím najíst se a prostě základní takové věci jo. Pořád je na prvním místě rodina, my je máme vzdělávat. Aby je prostě vodily do školky s tím, že se umí vysmrkat, vyčůrat, najíst se samo a alespoň základní věci.“

A co například v personální oblasti, uvítala bystě nějaké změny?

U9: „A personální oblast, jako jedna chůva stačí, možná teda méně dětí, to by se pracovalo zas jinak, ale i v tomto počtu (26 dětí) to zvládáme s těma malýma celkem dobře no. Jako naše školka je v těchle starých prostorách, takže ani moc materiální úpravy, více hraček nebo přebalovací pult a takové, to se to prostě nemá kam dát no, ty prostory na to nejsou, bohužel. A taky by mi dost pomohlo, kdyby nám ten rodič všechno popravdě řekl, protože to dvouleté dítě nám neřekne, co se děje doma, nebo co ho trápí, ale jde to na něm vidět a my mu nemáme, jak pomoci, když nám to neřekne a rodiče taky nechtějí mluvit, to je pak těžko no. Jako chápu, že neprijdou a neřeknou my, že se rozvádí. **Jasně no.** Ale my ty psychické problémy na dětech vidíme, tak alespoň naznačit, že se něco děje a pracují na řešení. Někdy se jen počůrává a pak těžko říct, jestli jsou problémy doma, nebo má problém s ledvinama že, to jako, to je problém. Takže ta komunikace s rodiči je zásadní, a kdyby se to zlepšilo, tak by se mi pracovalo určitě lépe, to jako bez debaty. Soustu věci nám zatají a ty malé děti nám to ještě nedokážou říct. Takže tak.“

Vzpomenete si, zda bylo něco, co Vás během práce s dětmi mladšími tří let opravdu překvapilo?

U9: „Třeba taková ta dětská rivalita, navádění k něčemu, kdy tu máme dvě holčičky, co špatně jí a stály u stolečku s jídlem, kde si to sami dávají na talířek tak ta první ji řekla, jestli to bude jíst a ta druhá řekla, že asi ne, že ji to nechutná a ta první ji řekla, no tak to jíst nebudem. A co v nich pak budete jo. Tak jsme šli a rozesadily jsme je. Taky jsme tu měli holčičku, tak pět roků zpátky, co se nám ztrácela před očima, jsme řekli mamince, že to není normální, že odmítá jídlo jo, jako to už je jako anorektička jako už aj ve školce jo. A my už jsme se znali, tak jsem ji řekla, že to není možné, ať ji udělá odběry a jako nakonec ji rozjedla až těma iontovýma nápojema jo, a dneska je gymnastka úplně super jo. Ale tady toto už hraničí jo, kde do budoucna jo.“

Takže se často stává, že se už ty dvouleté děti takhle navádí?

U9: „*No, to je jako hrůza, musíme mít oči i uši všude.*“

A ještě něco Vás překvapilo, třeba i mile překvapilo?

U9: „*Tak třeba mě překvapilo to, že třeba ti malinci, byl červen a dokázaly napočítat do desíti, dokázaly poznat, koho je více-méně, kdo je kluk a holka. A to je tím každodenním rituálem, počítáme se, ukazujem na prstech, počítejte jo, že i když vlastně nám chodí tu kontroly, paní ředitelka nebo zástupkyně, tak loni nám řekla, že úplně hledí, že u ní to předškoláci nedokážou to, co naše děti. Že prostě díky těm rituálům a opakováním si dokážou leccos zapamatovat, bývají fakt šikovné jo.*“

A jaké předchozí zkušenosti Vám pomohly při práci s dvouletými dětmi?

U9: „*No tak ta zdravotní škola a praxe ve zdravotnictví, taky vlastně moje tři děti že, a taky vlastně praxe už i v oboru přímo jakože učitelky, jak jsem vlastně dříve učila ty starší děti. Nebo spíš, já jsem vždycky chtěla s malýma, chtěla jsem být porodní asistentka na dětském, nevyšlo mi to, no a vlastně tady tímto se mi vlastně moje přání, jako co jsem chtěla dělat už jako 15letá, se mi jako splnilo, vrátilo zpětně. (smích) No tak to je hezké. To se moc nestává. (smích)*“

Jaké rady byste dala nové učitelce ve školce, kdyby začínala pracovat s dvouletými dětmi a měla by tu třídu poprvé?

U9: „*No tak měla by být usměvavá. (smích) Taky trpělivá hodně, asi i ta psychika hodně, prostě vydržet a zatnout ruce, pevné nervy že. (smích)*“

A je něco, čemu by se měla vyhnout, co by neměla dělat?

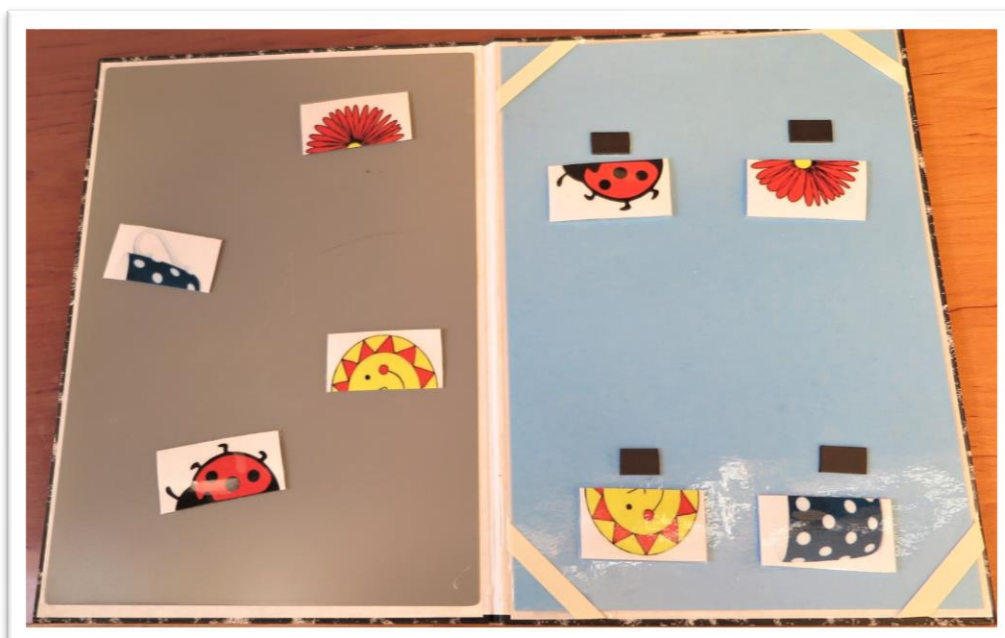
U9: „*No, já nevím. Hm... A asi taky ty jednodušší úkoly, jestli je zvyklá pracovat se staršíma dětma, tak je důležité fakt všechno zjednodušit. A když se to prostě nepodaří tak si s tím nelámat hlavu jo. Opakovat, opakovat, rádi zpívají ještě. Prostě i ten výkres, když se nepodaří, i když udělají jen tečku nebo čáru jo, prostě to neřešit, je to jejich výtvar, takže si nad tím nelámat hlavu a být ráda, že alespoň něco udělají. Nečekat zázraky od nich, prostě když už si třeba obujou papuče jo, tak už to je taky co říct jo. Nebo třeba čepku, nebo teď v zimě ty prstové rukavice, no to je katastrofa fakt. (smích) Jako to oblékání a vyslíkání je na tom to nejhorší no, na to ať se připraví. (smích) Oblečete, vysvlečete, pak na oběd a zase převlíkat no.*“

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA STRUKTUROVANÝCH ÚKOLŮ

Příklad krabicového strukturovaného úkolu



Příklad deskového strukturovaného úkolu



(Klíčky pro autíčky [Online]. Dostupné z: <http://www.klickyproauticky.cz/>)