

Pohled učitelů na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol

Jurčů Chris

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Chris Jurčů
Osobní číslo:	H22215
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Pohled učitelů na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury související s vývojovými a vzdělávacími aspekty dvouletých dětí.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na vývoj a vzdělávání dvouletých dětí.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli mateřských škol, kteří mají zkušenost s přítomností dvouletého dítěte ve třídě MŠ.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich interpretace, včetně doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Grada.
- Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Raabe.
- Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Raabe.
- Meland, A. T., Kaltvedt, E. H., & Reikeras, E. (2015). Toddlers Master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective. *Early Childhood Education Journal*, 44, 349–358. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0718-1>
- Olšáková, K. (2020). *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/52421/>
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Tereza Kolumber**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se pohledem pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Cílem práce je identifikovat, jaké přínosy, problémy a podmínky pedagogové v souvislosti s touto věkovou skupinou vnímají. Teoretická část vymezuje vývojová specifika dvouletých dětí, legislativní rámec přijímání dvouletých dětí do mateřské školy a podmínky adaptace a vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu realizovaného formou polostrukturovaných rozhovorů s učiteli mateřských škol, kteří mají zkušenost se vzděláváním této věkové skupiny. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé vnímají pozitivní vliv na socializaci, samostatnost a řečový vývoj dětí, ale zároveň upozorňují na vývojovou nezralost, nedostatečné materiální a personální zajištění a náročnou adaptaci. Za klíčové podmínky kvalitní práce s touto věkovou skupinou považují přizpůsobené hygienické a prostorové zázemí, dostatečnou personální podporu a efektivní spolupráci s rodiči. Práce zároveň formuluje doporučení směřující ke zlepšení materiálních podmínek, posílení personálního zajištění a podpory adaptace dítěte.

Klíčová slova: batolecí období, institucionální výchova, adaptace, integrace, socializace

ABSTRACT

This bachelor thesis is theoretical and empirical in nature and deals with teachers' perspectives on the education of two-year-old children in kindergarten. The aim of the thesis is to identify what benefits, problems and conditions educators perceive in relation to this age group. The theoretical part defines the developmental specifics of two-year-old children, the legislative framework for the admission of two-year-old children to kindergarten and the conditions of adaptation and education of two-year-old children in kindergarten. The practical part is based on qualitative research conducted in the form of semi-structured interviews with kindergarten teachers who have experience in educating this age group. The results of the research show that teachers perceive a positive influence on children's socialisation, independence and speech development, but at the same time they point to developmental immaturity, insufficient material and personnel provision and challenging adaptation. They consider adapted hygienic and spatial facilities, sufficient staff support and effective cooperation with parents as key conditions for quality work with this age group.

The paper also formulates recommendations aimed at improving material conditions, strengthening staffing and supporting the child's adaptation.

Keywords: toddler period, institutional education, adaptation, integration, socialization

Velké poděkování patří Mgr. Tereze Kolumber za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady, podporu a vstřícnost, kterou mi během celého procesu zpracování poskytla. Dále děkuji pedagogům mateřských škol, kteří ochotně sdíleli své zkušenosti a přispěli tak k realizaci výzkumné části práce. Poděkování si zaslouží také moje rodina za trpělivost a psychickou podporu po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET.....	15
1.1 FYZICKÝ VÝVOJ DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET	15
1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET	16
1.3 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET	18
2 PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET DO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	20
2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRO PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
2.2 ADAPTACE DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET NA MATEŘSKOU ŠKOLU	21
2.3 KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE S RODIČI DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET	22
3 PODMÍNKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
3.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET.....	24
3.2 PODMÍNKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	31
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.2 METODA SBĚRU DAT	32
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
4.4 ANALÝZA DAT.....	33
4.5 ETIKA VÝZKUMU	34
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	35
5.1 PŘÍNOSY VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	35
5.1.1 Přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole pro samotné dítě	35
5.1.2 Přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole pro učitele.....	37
5.1.3 Přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole pro ostatní děti ve třídě.....	38
5.2 ZÁSADNÍ PROBLÉMY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	39
5.2.1 Problémy v oblasti vývojových specifik dvouletých dětí	40
5.2.2 Problémy v oblasti materiálního, prostorového a personálního zabezpečení	44
5.2.3 Problémy v oblasti adaptace dvouletých dětí.....	47
5.2.4 Problémy v oblasti začlenění dvouletých dětí do kolektivu.....	48
5.3 PODMÍNKY PRO ÚSPĚŠNÉ VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	49

5.3.1	Materiální podmínky pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole	51
5.3.2	Prostorové podmínky pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole	52
5.3.3	Pedagogické podmínky pro úspěšnou práci s dvouletými dětmi	53
5.3.4	Podmínky pro efektivní komunikaci s rodiči dvouletých dětí	54
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	56
7	DISKUZE	58
7.1	DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	58
7.2	LIMITY VÝZKUMU	60
7.3	DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	61
	ZÁVĚR.....	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	SEZNAM OBRÁZKŮ	66
	SEZNAM TABULEK.....	67
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Zařazování dvouletých dětí do mateřských škol představuje téma, které v posledních letech vyvolává živou diskuzi nejen mezi odborníky, ale i v širší veřejnosti. Tato problematika je spojena s měnícími se společenskými, ekonomickými i legislativními podmínkami a zároveň otevírá otázky týkající se připravenosti mateřských škol na přijetí dvouletých dětí.

Výběr tématu této bakalářské práce je úzce propojen s mou profesní rolí učitele mateřské školy. V rámci své pedagogické praxe jsem se opakovaně setkával se situacemi, kdy bylo třeba přizpůsobit vzdělávací proces dvouletým dětem, které vykazují specifické potřeby a vyžadují jiný přístup než starší děti. Osobní zkušenosti, ale i potřeba hlubšího porozumění tomuto fenoménu, mě vedly k rozhodnutí věnovat se tomuto tématu podrobněji v rámci mé závěrečné práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký pohled mají učitelé mateřských škol na zařazování dvouletých dětí do vzdělávacího procesu. Záměrem je identifikovat nejen přínosy, ale i problémy a podmínky, které pedagogové vnímají jako klíčové pro úspěšné začlenění této věkové skupiny do předškolního vzdělávání.

Teoretická část se věnuje vývojovým specifikům dvouletých dětí, právnímu rámci jejich přijímání do mateřské školy, procesu adaptace dvouletých dětí, spolupráci s rodiči a podmínkám vzdělávání této věkové skupiny.

Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu, konkrétně z rozhovorů s osmi učitelkami, a zaměřuje se na přínosy, problémy a podmínky spojené se vzděláváním dvouletých dětí v mateřských školách.

Výzkum nabízí aktuální vhled do praxe mateřských škol a poukazuje na konkrétní potřeby a oblasti, které je vhodné dále rozvíjet. Tyto poznatky, vycházející přímo ze zkušeností a výpovědí pedagogů, mohou představovat cenný podklad pro zkvalitňování vzdělávání dětí mladších tří let.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ OD DVOU DO TŘÍ LET

Tato kapitola se zaměřuje na vývojové charakteristiky dětí ve věku od dvou do tří let. Cílem je stručně představit základní vývojové oblasti, které jsou v tomto období pro dítě klíčové.

Splavcová (2018, s. 85) definuje vývoj dítěte jako „celistvý soubor vlastností, potenciálu a možností rozvoje“, k čemuž dodává, že jednotlivé stránky rozvoje se prolínají a nelze je tedy oddělit. Vágnerová a Lisá (2021) zmíněné stránky vývoje dělí do čtyř kategorií, kterými jsou: biosociální vývoj, kognitivní vývoj, motivačně emoční vývoj a psychosociální vývoj. Tyto čtyři oblasti nejsou izolované, ale jejich vzájemné působení je klíčové pro komplexní porozumění vývoji dítěte.

Pro účely této práce budou jednotlivé charakteristiky rozděleny do čtyř kategorií: fyzický, kognitivní, emoční a sociální vývoj dítěte.

1.1 Fyzický vývoj dětí od dvou do tří let

Fyzický vývoj dětí ve věku od dvou do tří let je charakterizován intenzivním rozvojem pohybových dovedností, které zahrnují jak jemnou, tak hrubou motoriku. Dvouleté dítě je velmi aktivní, často se zapojuje do různých pohybových aktivit a rádo spojuje pohyb s hudbou (Dvořáková, 2011). Kromě pohybových dovedností se dle Splavcové (2018) rozvíjí také tělesná konstituce dítěte, jelikož dítě roste, sílí a mění se jeho tělesné proporce.

Nejvýznamnější vývoj probíhá právě v oblasti hrubé motoriky. Většina autorů se ve svých publikacích shoduje na tom, že je zde klíčová postupně se zlepšující schopnost udržet rovnováhu. Ta je dokazována tím, že dvouleté dítě rádo chodí, leze, skáče či dokonce kope. Děti v tomto věku vzhledem k jejich motorickému vývoji lákají výšky, ať už se jedná o obrubníky či třeba stoly. Všechny tyto prvky by se daly shrnout tím, že děti v tomto období rády experimentují s vlastní rovnováhou (Kropáčková & Splavcová, 2016; Matějček, 2005; Splavcová, 2018).

Druhou důležitou oblastí fyzického vývoje dvouletého dítěte je jemná motorika, která zahrnuje široké spektrum činností spojených s koordinací rukou a prstů. Podle odborné literatury dochází v tomto období k výraznému pokroku v manipulaci s předměty, přičemž se jednotliví autoři liší v důrazu na konkrétní dovednosti, které považují za stěžejní (Kropáčková & Splavcová, 2016; Matějček, 2005; Splavcová, 2018).

Matějček (2005) klade důraz na kreslení a uvádí, že dítě v tomto věku intenzivně „čmárá“ po celém papíře. Zmiňuje také skládání kostek, ať už za sebe, nebo na sebe. V jiné

části své práce se však věnuje i oblasti sebeobsluhy a uvádí, že dítě dokáže pít z nádoby a zvládne si obléci čepici, ponožky a rukavice. Splavcová a Kropáčková (2016) k těmto dovednostem přidávají schopnost rozepínat zipy a knoflíky. Splavcová (2018) dále přidává k výčtu první pokusy o samostatné obouvání. Kromě toho zmiňuje zdokonalování manipulace s drobnými předměty či schopnost složit jednoduché puzzle.

Lze tedy říci, že všichni autoři se shodují na významu kreslení a manipulace s kostkami jako klíčových aktivit pro rozvoj jemné motoriky. Zatímco Matějček (2005) se soustředí primárně na hru, Splavcová a Kropáčková (2016) kladou větší důraz na rozvoj samostatnosti dítěte v běžných denních činnostech. Tento rozdíl v pojetí odráží širší pohled na význam jemné motoriky nejen v rámci hry, ale i v kontextu každodenního života dítěte.

Samostatnou, avšak neméně důležitou oblastí fyzického vývoje dvouletého dítěte je schopnost ovládat vyměšování. Autoři se neshodují na konkrétním věkovém rozmezí, ve kterém se tento proces plně rozvine. Kropáčková a Splavcová (2016) uvádí, že většina dětí dosahuje schopnosti kontrolovat své svěrače mezi patnáctým a osmnáctým měsícem života. Naopak, Matějček (2005) definuje tento vývojový proces již mezi dvanáctým a patnáctým měsícem života. Tento proces může trvat až do čtyř let dítěte, přičemž délka tohoto procesu vychází z vnitřních i vnějších faktorů, kterými jsou například funkčnost svěračů nebo naopak působení rodičů.

K výše uvedenému je nutné dodat, že v rozvoji jemné i hrubé motoriky se u jednotlivých dětí nacházejí výrazné individuální rozdíly, které je třeba respektovat. Každé dítě se vyvíjí vlastním tempem, a to jak v oblasti pohybových dovedností, tak i v schopnosti koordinace a kontroly nad svým tělem. Některé děti mohou vykazovat pokročilejší motorické dovednosti, zatímco jiné se mohou nacházet na nižší úrovni (Splavcová & Kropáčková, 2016). Vývojové tempo dítěte může být ovlivněno nejen biologickými faktory, ale i socioekonomickým kontextem rodiny.

1.2 Kognitivní vývoj dětí od dvou do tří let

Kognitivní vývoj lze definovat jako „Rozvíjející se schopnost myslet: učit se, zapamatovávat si a zpracovávat informace, schopnost symbolicky a abstraktně uvažovat, zorganizovat si informace a věnovat náležitou pozornost zpracování informací.“ (Thorová, 2015, s. 245)

Na Thorovou navazuje pojetí kognitivního vývoje od Kropáčkové a Splavcové (2016), které ve své definici zdůrazňuje roli přirozené zvědavosti dítěte a jeho touhy po objevování.

Dítě v tomto věku intenzivně zkoumá svět kolem sebe, objevuje prostor, smyslové vjemy, materiály, své pohybové možnosti, řeč i sociální vztahy.

Vágnerová a Lisá (2021) popisují kognitivní vývoj jako proces, během něhož se dítě postupně učí vnímat svět nejen prostřednictvím přímé manipulace s předměty, ale také pomocí představ.

Autoři se ve svých publikacích shodují na tom, že jedním z nejvýznamnějších aspektů kognitivního vývoje batolat je jejich přirozená touha po poznávání a objevování světa. V tomto věku dochází k výrazné expanzi poznávacích procesů, které dítěti umožňují lépe se orientovat v realitě a porozumět souvislostem (Kropáčková & Splavcová, 2016; Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2021).

Podle výsledků rozsáhlé studie zaměřené na strukturu každodenních aktivit v mateřské škole u batolat (Meland et al. 2015) se jako nejvýraznější silná stránka dětí ve věku od dvou do tří let jeví jejich schopnost kooperovat při každodenních činnostech. Děti jsou již v tomto raném věku schopny spolupracovat s dospělým a aktivně se zapojují do běžných denních aktivit. Výzkum zároveň poukázal na oblasti, které představují pro děti větší vývojovou výzvu. Nejnižší skóre bylo zaznamenáno v dovednosti zůstat krátkou dobu nečinný bez aktivního zapojení dospělého a ve schopnosti zvládat rutinní činnosti mateřské školy. Tyto výsledky potvrzují potřebu vytvoření podpůrného, předvídatelného prostředí, které je bohaté na interakce s dospělými a zároveň poskytuje dostatek příležitostí pro aktivní zapojení dítěte do dění.

Rozdílnou v pojetí kognitivního vývoje různými autory se zdá být řeč, jelikož Kropáčková a Splavcová (2016) považují rozvoj řeči za součást širšího procesu objevování světa, kde dítě nejenom získává nové pojmy, ale také si začíná uvědomovat svou schopnost komunikovat, avšak nevyčleňují ji jako samostatnou oblast rozvoje kognitivních funkcí. Na druhou stranu Thorová (2015) řadí řeč přímo do kognitivního vývoje a vnímá ji jako nezbytnou součást schopnosti učit se, pamatovat si a zpracovávat informace. Oproti výše zmíněným autorům Vágnerová a Lisá (2021) do této oblasti řeč vůbec nezařazují a vyčleňují ji jako samostatnou oblast v jiné části své publikace. Splavcová a Kropáčková (2016) v rámci řečového vývoje dětí od dvou do tří let konstatují, že dítě je v tomto období velmi komunikativní. Rychlým tempem se rozšiřuje jeho aktivní a pasivní slovní zásoba. Mateřská škola je v tomto ohledu velmi přínosná, jelikož dítě zde získává nové příležitosti ke komunikaci, ať už s učitelkou nebo s ostatními dětmi. Mateřská škola je zároveň velmi podnětná pro vývoj řečových a komunikačních dovedností.

Samostatnou, avšak zásadní podoblastí vývoje kognitivních funkcí je pozornost a také paměť. Splavcová a Kropáčková (2016) uvádí, že dvouleté dítě dokáže udržet pozornost pouze na krátkou dobu, obvykle u nových nebo oblíbených činností. Paměť je v tomto věku především krátkodobá a dítě potřebuje neustálé opakování, aby si nově získané informace lépe zapamatovalo.

1.3 Emoční a sociální vývoj dětí od dvou do tří let

Emoční a sociální vývoj jsou úzce propojené oblasti, které ovlivňují celkové fungování dítěte v raném věku, což lze vnímat například v tvrzení, že dítě potřebuje pocit jistoty a řádu, aby se mohlo správně socializovat (Splavcová & Kropáčková, 2016 podle Prekopová, 2014; Koťátková, 2008; Helus, 2009).

Emoční vývoj v tomto období je silně ovlivněn vztahem k hlavní pečující osobě. Pospíšilová (2023) uvádí, že dítě kolem dvou let sice rozšiřuje své sociální kontakty, ale odloučení od matky může stále vyvolávat separační úzkost. Dítě potřebuje častý kontakt, alespoň vizuální nebo sluchový, a nucené dlouhodobé odloučení může vést až k pozastavení vývoje. Před třetím rokem se však tato závislost na matce postupně snižuje. Dítě postupně dokáže lépe zvládat krátkodobé odloučení, zejména pokud se nachází v prostředí, které dobře zná, například u blízkých příbuzných.

Neodmyslitelnou součástí emočního vývoje dvouletého dítěte je také období vzdoru, které Pospíšilová (2023, s. 53) nazývá také „obdobím negativismu“. Období je charakteristické afektivními výbuchy, negováním či popíráním. Příčinou může být touha po nezávislosti dítěte či také přetlak energie, který dítě tímto způsobem ventiluje.

V tomto věku dochází k intenzivnímu rozvoji sociálních dovedností. Dítě začíná aktivně vnímat chování druhých lidí a učí se základním vzorcům sociální interakce. Dítě si stále více uvědomuje svou roli ve společnosti a zapojuje se do sociální hry (Matějček, 2005). Podle Václavkové (2022) hraje v procesu socializace důležitou roli prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Prvním širším sociálním prostředím, se kterým se dítě setkává mimo rodinu, bývá mateřská škola. V souvislosti s tímto sociálním prostředím autorka upozorňuje na význam heterogenních tříd v mateřských školách, které napodobují přirozené prostředí a učí děti spolupráci s různě starými vrstevníky. Tato zkušenost pomáhá dítěti chápat, že spolupráce je klíčovou součástí společenského života.

Kromě prostředí mateřské školy však hraje významnou roli i prostředí rodinné. Výzkumy potvrzují, že faktory jako kvalita péče o dítě a ekonomické zajištění rodiny zásadním způsobem ovlivňují nejen tělesný, ale také sociálně-emoční vývoj dítěte

v batolecím věku (Pangaribuan et al., 2019). Studie například uvádí, že děti pocházející z méně podnětného a ekonomicky nestabilního prostředí častěji vykazují obtíže v oblasti hrubé a jemné motoriky, řeči a socializačních dovedností.

Wittmer a Peterson (2018) k tématu dodávají, že učitel hraje klíčovou roli v socializaci dětí tím, že volbou vhodných strategií podporuje jejich sociální dovednosti. Jednou z osvědčených metod je podpora vzájemné interakce mezi vrstevníky. Například může pomoci stydlivému dítěti navázat kontakt s ostatními při hře nebo jej naučit jemné formy fyzického kontaktu. Dalším způsobem je nabídka alternativy k nevhodnému chování. Tyto strategie nejen posilují pozitivní vztahy mezi dětmi, ale také napomáhají rozvoji složitější hry a omezují nevhodné chování.

2 PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato kapitola se věnuje klíčovým aspektům spojeným s přijímáním dětí mladších tří let do mateřské školy. Úvodní část se zaměřuje na legislativní rámec, který vymezuje podmínky pro zařazení těchto dětí do předškolního vzdělávání. Následně se kapitola věnuje procesu adaptace dětí ve věku od dvou do tří let, přičemž jsou zohledněny různé přístupy i doporučení. Závěrečná část se soustředí na spolupráci mateřské školy s rodiči dvouletých dětí, a to jak z hlediska forem a obsahu vzájemné komunikace, tak i významu partnerského vztahu a důvěry mezi rodinou a školou.

2.1 Legislativní rámec pro přijímání dětí mladších tří let do mateřské školy

Přijímání dětí mladších tří let do mateřské školy je právně specifickou oblastí předškolního vzdělávání, která vyžaduje zvláštní pozornost nejen z hlediska legislativy, ale i z hlediska organizačních podmínek.

Školský zákon vymezuje věkové rozmezí dětí, pro které je předškolní vzdělávání určeno. Uvádí, že mateřská škola je určena dětem ve věku od dvou do zpravidla šesti let. Zároveň však stanovuje, že dítě mladší tří let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, odst. 1 §34).

Toto ustanovení dále konkretizuje odstavec třetí, podle něhož ředitel mateřské školy rozhoduje o přijetí dítěte individuálně. Zákon zároveň umožňuje stanovit zkušební pobyt, jehož délka nesmí přesáhnout tři měsíce. Přednostně by však měly být přijímány děti, které do začátku školního roku dosáhnou alespoň tří let věku a zároveň mají trvalý pobyt ve spádové oblasti školy (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, odst. 3 §34).

MŠMT (2020) na tuto legislativní úpravu navazuje a dále ji rozšiřuje z hlediska praktické aplikace. Přestože děti mladší tří let nemají na přijetí právní nárok, mohou být do mateřské školy přijaty, pokud to umožňují podmínky.

Z hlediska souladu mezi legislativním rámcem a odbornými doporučeními tedy vyplývá, že ačkoli zákon možnost přijetí dítěte mladšího tří let do mateřské školy nezakazuje, činí jej závislým na rozhodnutí ředitele školy a na aktuálních kapacitních a organizačních možnostech daného zařízení.

Lze tedy konstatovat, že každé rozhodnutí o přijetí dítěte mladšího tří let by mělo být zvažováno individuálně, s ohledem na potřeby dítěte, připravenost prostředí i personálu, a s aktivním zapojením rodičů do celého procesu.

2.2 Adaptace dětí od dvou do tří let na mateřskou školu

Dle Kořátkové (2014) adaptace představuje pro dítě i jeho rodiče značnou výzvu. Tento proces zahrnuje nejen zvykání si na nové prostředí, pravidla a vztahy, ale také zvládání emočních reakcí spojených s odloučením od primární pečující osoby. Podle Splavcové (2018) je adaptace individuální záležitostí a může trvat až dva měsíce. Během tohoto období mohou děti projevovat různé reakce, od pláče po uzavřenost nebo naopak vznětlivost. Z tohoto důvodu je důležité, aby pedagogové a rodiče spolupracovali a volili vhodné strategie, jak proces adaptace usnadnit.

Jednou z klíčových otázek je způsob, jakým by adaptace měla probíhat. Splavcová a Kropáčková (2016) doporučují postupnou adaptaci, kdy se dítěti doba pobytu v mateřské škole postupně navyšuje. Kořátková (2014) naopak zdůrazňuje, že adaptace by měla být přirozená a orientovaná na individuální potřeby dítěte.

Specifickou oblastí adaptace u dětí ve věku od dvou do tří let je zvládání odloučení. Splavcová a Kropáčková (2016) považují adaptaci dvouletých dětí za náročnější než u starších věkových skupin, a doporučují, aby adaptace probíhala bez rodičů. Argumentují tím, že přítomnost rodičů může zpomalit proces přizpůsobení dítěte, které si jinak přirozeně hledá v novém prostředí jinou pečující osobu, nejčastěji pedagoga. Kořátková (2014) se k přítomnosti rodičů staví flexibilněji a doporučuje, aby rodiče chvíli zůstávali v mateřské škole alespoň v prvních dnech, což může pomoci dítěti cítit se bezpečněji.

Dalším, avšak velmi důležitým aspektem adaptace je způsob, jakým mateřská škola pracuje s emocemi dětí. Kořátková (2014) klade důraz na empatický přístup učitelky, která by měla dětem pomoci vyjádřit jejich pocity a nabídnout jim činnosti, které jim pomohou adaptaci zvládnout. Oproti tomu Splavcová (2018) se zaměřuje na informovanost rodičů a význam nastavení jasných pravidel adaptace.

Z výše uvedeného vyplývá, že proces adaptace je složitý a jeho úspěšnost závisí na kombinaci individuálního přístupu k dítěti, spolupráce s rodiči a vhodné organizační strategii. Zatímco Kořátková (2014) zdůrazňuje důležitost citlivého a empatického přístupu, Splavcová a Kropáčková (2016) a Splavcová (2018) upozorňují na nezbytnost strukturované

adaptace a komunikace mezi mateřskou školou a rodiči. Společným prvkem všech tří pohledů je ale skutečnost, že dvouleté děti potřebují v adaptaci více podpory než starší děti a klíčové je vytvoření bezpečného a přívětivého prostředí.

2.3 Komunikace a spolupráce s rodiči dětí mladších tří let

Spolupráce mezi mateřskou školou a rodinou dítěte je klíčovým prvkem předškolního vzdělávání. Splavcová (2018) uvádí, že mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu, přičemž zdůrazňuje, že vzájemný soulad mezi školou a rodiči je nezbytný pro zdravý vývoj dítěte. Podobně Kropáčková a Splavcová (2016) zdůrazňují, že efektivní spolupráce mezi školou a rodinou by měla být nastavena již od počátku docházky dítěte. Obě publikace se tedy shodují na významu komunikace a partnerství mezi mateřskou školou a rodiči, přičemž zdůrazňují jeho pozitivní dopad na rozvoj dítěte.

Zatímco výše zmíněné zdroje zdůrazňují obecný význam spolupráce, Krejčová (2015) upozorňuje na nutnost individualizovaného přístupu nejen k dětem, ale i k jejich rodičům. Svobodová (2010) a Lažová (2013) ve svých publikacích doporučují poskytnout rodičům dostatek informací k režimu a chodu mateřské školy. Rodič by měl mít také dostatek prostoru pro dotazy. V rámci obsahu prvního setkání s rodičem dodává Lažová (2013), že učitel by se měl rodiče zeptat na všeobecné informace o dítěti (např. oslovení dítěte, jeho schopnosti v sebeobsluze, stolování, hygieně či na jeho povahu a zájmy.)

Swim (2017) k tématu dodává, že získávání těchto informací nemusí probíhat pouze formálně. Vhodné je kombinovat vstupní rozhovor s dalšími nástroji, jako jsou například dotazníky, ve kterých mohou rodiče doplnit podrobnosti o denních zvycích, preferencích a potřebách dítěte. Díky těmto údajům mohou učitelé lépe porozumět individuálnímu nastavení dítěte a přizpůsobit mu prostředí v mateřské škole. Cenné jsou rovněž neformální rozhovory při každodenním předávání dítěte, které umožňují průběžně reagovat na jeho aktuální vývoj a prohlubují vzájemné porozumění mezi rodinou a školou.

Na tento přístup metodicky navazují Kropáčková a Splavcová (2016), které uvádějí, že je vhodné již při prvním setkání s rodičem navodit pozitivní a klidnou atmosféru či také pocit bezpečí. Autorky zdůrazňují význam podpory rodičů v komunikaci, která by měla být častá, otevřená a založená na porozumění individualitě dítěte. Spolupráce mezi školou a rodinou by měla vycházet z principů vzájemného partnerství, ochoty a respektu.

Formy komunikace a spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči detailně popisuje Musilová (2018). Podle ní probíhá interakce s rodiči nejen během každodenního kontaktu při předávání dítěte, ale také prostřednictvím individuálních konzultací, hromadných setkání či školních akcí. Dále upozorňuje na rostoucí význam elektronické komunikace, která usnadňuje informovanost rodičů. Splavcová a Kropáčková (2016) rozšiřuje tento pohled o netradiční metody, například seznamovací odpoledne pro rodiče nových dětí, které usnadňují adaptaci nejen dětem, ale i jejich rodinám. Další formy spolupráce zahrnují společné oslavy narozenin, výlety nebo tvořivé dílny.

Zatímco Musilová (2018) se zaměřuje na tradiční a formální způsoby komunikace, Splavcová a Kropáčková (2016) zdůrazňuje neformálnější přístupy. Obě perspektivy se doplňují a lze se domnívat, že kombinace obou může vést k efektivnější spolupráci mezi mateřskou školou a rodiči.

Kropáčková a Splavcová (2016) upozorňují na specifické výzvy, se kterými se rodiče dětí ve věku od dvou do tří let mohou v této oblasti potýkat. Autorky zmiňují například pocit viny rodiče spojený s předčasným nástupem dítěte do kolektivu, často podpořený společenským tlakem na dlouhodobou domácí péči o dítě. Spolupráce mateřské školy s rodiči je v tomto věku nejen přínosná, ale dokonce nezbytná. Učitelky proto budují důvěru nejen s dítětem, ale i s jeho rodiči, k čemuž slouží pravidelné neformální rozhovory zaměřené na individuální potřeby dítěte.

3 PODMÍNKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Následující kapitola se zaměřuje na organizaci a podmínky vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole. První část kapitoly se věnuje specifikům organizace výuky a druhá část se zaměřuje na klíčové podmínky pro rozvoj dětí. Tyto podmínky zahrnují materiální faktory, hygienické podmínky, psychosociální podmínky a personální podmínky.

3.1 Organizace vzdělávání dětí mladších tří let

Organizace vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole hraje zásadní roli v jejich adaptaci a rozvoji. Důraz je kladen na individuální přístup, dostatek času na běžné činnosti a dodržování legislativních pravidel týkajících se počtu dětí ve třídě (MŠMT, 2020). Zatímco právní předpisy stanovují rámec organizace, odborná literatura nabízí různé pedagogické přístupy k této problematice.

Zákonné normy jasně vymezují podmínky vzdělávání dětí mladších tří let, dle kterých platí, že „za každé ve třídě zařazené dítě mladší 3 let se do doby dovršení 3 let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce 3 snižuje o 2 děti. Postupem podle věty první lze snížit nejvyšší počet dětí ve třídě nejvýše o 6.“ (Vyhláška č. 14/2005 Sb., 2005, odst. 6 §2)

MŠMT (2020) se zaměřuje na organizační a administrativní opatření pro hladký chod mateřské školy. Zdůrazňuje potřebu individuální adaptace, dostatečného času na běžné činnosti a dodržování legislativních požadavků.

Podobně i Splavcová a Kropáčková (2016) v dané oblasti kladou důraz na individuální vzdělávací potřeby dětí. Dvouleté děti si neumí samostatně vybírat činnosti a potřebují více vedení a podnětů. Aktivita by měly probíhat spíše individuálně nebo v malých skupinách. Ač děti mladší tří let udrží pozornost velmi krátkou dobu, k provádění sebeobslužných činností, jako je oblékání či hygiena, je vhodné jim poskytnout více času.

Jednou z diskutabilních oblastí je pravidelnost denního režimu. Splavcová (2018) zdůrazňuje jeho důležitost pro pocit jistoty a stability dětí, zároveň však v jiné části své publikace upozorňuje na potřebu flexibility, která umožňuje jeho úpravy podle aktuálních potřeb bez výraznějších komplikací. Zároveň však upozorňuje na to, že jakékoli změny jsou pro děti mladší tří let velkou zátěží.

Co se týče docházky, autoři se shodují, že pevně stanovený čas příchodu nemusí být pro dvouleté děti nutný. Splavcová (2018) navrhuje flexibilní dobu příchodu, která pomáhá

dítěti zůstat v klidu. Podobně Splavcová a Kropáčková (2016) zdůrazňují, že přísné časové omezení by se mělo týkat spíše starších dětí.

Celkově lze konstatovat, že efektivní organizace vzdělávání dvouletých dětí musí vyvažovat legislativní požadavky s potřebami dětí. Tento komplexní přístup zajišťuje optimální podmínky pro rozvoj dvouletých dětí v mateřské škole.

3.2 Podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let

Podmínky pro vzdělávání dětí od dvou do tří let v mateřské škole hrají klíčovou roli v zajištění jejich harmonického rozvoje. RVP PV (2021) vymezuje základní požadavky na organizaci vzdělávání vztahující se ke specifickým potřebám nejmladších dětí, které zahrnují stabilní režim, emoční podporu, podnětné prostředí a dostatek individuální péče. Lze ovšem konstatovat, že RVP PV (2021) se v této oblasti zaměřuje zejména na materiální podmínky a ostatní oblasti, jako jsou personální, hygienické či psychosociální podmínky, zde nejsou podrobněji rozpracovány. Tento nedostatek však doplňuje MŠMT prostřednictvím Informačního materiálu ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole (2020), který poskytuje konkrétní doporučení a slouží jako praktický manuál pro mateřské školy.

Důležitost vhodných podmínek potvrzují i odborné publikace. Například Splavcová (2018) a Kropáčková a Splavcová (2017) zdůrazňují, že kvalitní vzdělávací podmínky vznikají kombinací materiálních, hygienických, psychosociálních a personálních faktorů, které přispívají k naplňování individuálních potřeb dětí a k zajištění kvalitního předškolního vzdělávání.

Věcné podmínky představují zásadní aspekt pro zajištění bezpečného a podnětného prostředí pro dvouleté děti v mateřské škole. Jak vyplývá z odborných publikací, materiální podmínky zahrnují nejen prostorové uspořádání tříd a zahrad, ale také vhodné vybavení, hračky a pomůcky odpovídající věku a potřebám dětí (Splavcová & Kropáčková, 2016; Kropáčková & Splavcová, 2017).

RVP PV (2021) stanovuje, že prostředí mateřské školy by mělo být vybaveno dostatečným množstvím hraček a pomůcek, které odpovídají potřebám dvouletých dětí a zároveň splňují bezpečnostní požadavky. Z hlediska organizace prostoru klade důraz na opatření zajišťující bezpečnost, například regulaci dostupnosti hraček podle věkového složení třídy. Dále vyzdvihuje význam flexibilního uspořádání prostoru, které umožňuje dětem volný pohyb a přirozené zapojení do herních aktivit.

Obdobný, avšak podrobnější přístup lze spatřit v odborných publikacích od Kropáčkové a Splavcové (2016, 2017) které detailně popisují více oblastí věcných podmínek.

Vnitřní prostory mateřské školy by měly odpovídat hygienickým normám a zároveň poskytovat bezpečné prostředí pro dvouleté děti. Autorky doporučují umístění tříd v přízemí, což přispívá k větší bezpečnosti. Důraz je kladen na dostatečné úložné prostory v šatně, které usnadňují přístup k náhradnímu oblečení a hygienickým potřebám.

Vybavení tříd by mělo odpovídat tělesným proporcím a motorickým schopnostem dvouletých dětí. Nábytek by měl být stabilní a přizpůsobený jejich věku, přičemž prostor by měl být uspořádán flexibilně, aby podporoval pohyb a různé herní aktivity.

Hračky a pomůcky by měly být bezpečné a vhodné pro rozvoj dětí. Mezi ideální hračky pro dvouleté děti patří ty, které podporují pohyb, jako jsou odrážedla, kočárky a velká auta. Dále jsou doporučovány manipulační hračky, například jednoduché stavebnice nebo také vkládací a skládací prvky, které napomáhají rozvoji jemné motoriky (Kropáčková & Splavcová, 2017; Splavcová, 2018; Splavcová & Kropáčková 2016).

MŠMT (2020) podtrhuje výše zmíněné zásady pro vnitřní prostory mateřské školy a poskytuje praktické pokyny pro jejich realizaci. Například zdůrazňuje, že mateřské školy musí pečlivě posoudit vhodnost stávajících hraček, a to zejména s ohledem na věkové hranice uvedené na obalu výrobku.

Významnou roli hraje i vybavení zahrad. Splavcová a Kropáčková (2016) upozorňují, že dvouleté děti potřebují dostatek prostoru pro pohyb, bezpečnou herní zónu a různé povrchy podporující hrubou motoriku. RVP PV (2021) obecně konstatuje nutnost prostoru pro hru a pohyb, zatímco MŠMT (2020) doporučuje přizpůsobit zahradní vybavení věku dětí.

Organizace hygienických podmínek pro vzdělávání dětí mladších tří let v mateřských školách se řídí vyhláškou č. 160/2024 Sb., která stanovuje hygienické požadavky na prostory a provoz zařízení určených pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Podle ní musí být hygienické zařízení vybaveno dětskými záchodovými mísami, které mají velikost a výšku odpovídající věku dětí. Dále je nezbytné mít dětská umyvadla, která jsou přizpůsobena věku dětí a jsou napojena na přívod tekoucí pitné a teplé vody. Hygienické zařízení musí také obsahovat dětské nočníky, které se musí dezinfikovat v prostoru odděleném od prostoru používaného dětmi. Umývárna by měla být vybavena sprchovým koutem s přívodem tekoucí

pitné a teplé vody. Umývárna musí také zahrnovat krytý odpadkový koš. (Vyhláška č. 160/2024 Sb., 2024, příl. 1)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021, s. 39) se v této oblasti vyjadřuje stručně a konstatuje, že „mateřská škola je vybavena dostatečným zázemím pro zajištění hygieny dítěte“. Tato věta, i když je stručná, naznačuje důraz na nezbytnost hygienického komfortu. Ačkoliv RVP PV neřeší detaily, jak je tomu v případě vyhlášky, potvrzuje nutnost adekvátního vybavení mateřských škol pro tuto věkovou skupinu.

V odborné literatuře, konkrétně v knihách Splavcové (2018) a Kropáčkové a Splavcové (2017), jsou některé z těchto hygienických požadavků stále aktuální, i když autorky neberou v úvahu nejnovější vyhlášku, protože jejich práce vycházejí z předchozích právních norem, ale přesto poskytují praktické a relevantní pokyny, které jsou i dnes v mnohých ohledech stále užitečné.

Kropáčková a Splavcová (2017) upozorňují na to, že u vyšších toalet není vhodné používat plastové stupínky, které mohou být nestabilní, a doporučují zde místo nich umístit bezpečný dřevěný stupínek, který lépe zajistí stabilitu a bezpečnost dětí při používání toalety. Dále, ačkoliv to právní předpisy momentálně nevyžadují, Splavcová a Kropáčková (2016) doporučují pořízení přebalovacího pultu. Ovšem sama Splavcová (2018) ve své další publikaci upozorňuje na obtížnost zvedání dvouletých dětí na přebalovací pult a navrhuje přebalit dítě ve stoje nebo využít jednorázovou přebalovací podložku.

Ačkoliv tyto odborné publikace nevycházejí z nejnovější právní úpravy, jejich závěry a doporučení zůstávají v souladu s vývojovými potřebami dětí a jsou v mnoha případech aplikovatelné i na aktuální právní rámec. Autorky se totiž zaměřují na to, jaký komfort a funkčnost hygienické zařízení pro děti potřebuje, aby bylo pro ně bezpečné a přístupné. To je v souladu s principy vyhlášky, která přináší podrobnosti o tom, jak má hygienické zázemí v mateřských školách vypadat (Kropáčková & Splavcová, 2017; Splavcová, 2018; Splavcová & Kropáčková 2016).

Psychosociální podmínky mateřské školy jsou klíčovým faktorem v procesu adaptace a celkového rozvoje dětí mladších tří let. Jak uvádí Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021), prostředí mateřské školy by mělo být nastaveno tak, aby odpovídalo individuálním potřebám dítěte a podporovalo jeho pocit bezpečí a jistoty. MŠMT (2020) v tomto kontextu zdůrazňuje důležitost pozitivních vztahů a spolupráce s rodinou, které jsou zásadní pro zajištění pocitu jistoty u dětí.

Důležitou součástí psychosociálních podmínek je způsob, jakým pedagogové přistupují k dítěti. Podle RVP PV (2021) by měl být tento přístup vlídný, ale zároveň důsledný, což pomáhá budovat oboustrannou důvěru mezi dítětem a učitelem. Tento přístup zdůrazňují i Kropáčková a Splavcová (2017), které ve své publikaci uvádějí, že by měl učitel ovládat několik důležitých dovedností. Mezi ně patří schopnost srozumitelně sdělovat informace, podporovat spolupráci a vzájemnou pomoc mezi dětmi, reflektovat vlastní práci na základě zpětné vazby a podněcovat vnitřní motivaci dětí k učení.

V souvislosti se socializací dítěte je nezbytné, aby mělo možnost osvojovat si základní sociální dovednosti a normy. MŠMT (2020) poukazuje na to, že děti v tomto věku již zpravidla dokážou rozlišovat základní pravidla chování, ale potřebují jasně definované hranice. Splavcová (2018) k tématu dodává, že zatímco krátkodobá frustrace může být pro rozvoj dítěte přínosná, jelikož ho například učí čekat, dlouhodobá nejistota může negativně ovlivnit jeho psychický vývoj.

Dalším zásadním faktorem je spolupráce mateřské školy s rodinou. MŠMT (2020) uvádí, že sladění režimu mateřské školy s rodinným prostředím podporuje dítě v procesu adaptace a zvyšuje jeho pocit jistoty. Tento přístup souvisí i s otázkou vytváření pevných rituálů a pravidel, které podle Splavcové (2018) přispívají k pocitu bezpečí a stability.

Z výše uvedeného lze tedy konstatovat, že psychosociální podmínky v mateřské škole musí reflektovat jak individuální potřeby dětí, tak i širší souvislosti jejich sociálního vývoje. Zajištění bezpečného a vstřícného prostředí, postupná adaptace, jasná pravidla i spolupráce s rodinou jsou vzájemně propojené faktory, které přispívají k úspěšnému začlenění dětí mladších tří let do předškolního vzdělávání. (Kropáčková & Splavcová, 2017; MŠMT, 2020; RVP PV, 2021; Splavcová, 2018).

Personální podmínky hrají klíčovou roli ve vzdělávání dětí mladších tří let, přičemž různí autoři akcentují odlišné aspekty této problematiky. Klíčovými faktory jsou dostatečný počet kvalifikovaných pedagogů, efektivní organizace práce a podpora dalšího personálu.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) se personálním podmínkám specificky nevěnuje, zatímco MŠMT (2020) zdůrazňuje nutnost efektivního rozdělení úvazků a souběžného působení více pedagogů v organizačně náročných částech dne. Dle Informačního materiálu ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole (MŠMT, 2020, s. 10) k tomu lze využít finanční prostředky z projektu „OP VVV Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování“, což umožňuje zapojení školního asistenta,

školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga či chůvy. Chůva se zaměřuje především na pomoc při sebeobsluze a zajištění bezpečnosti dětí.

Kropáčková a Splavcová (2017) zdůrazňují nejen potřebu dostatečného personálního zajištění, ale také význam spravedlivého ohodnocení a promyšleného rozdělení učitelů do tříd, přičemž je kladen důraz na jejich zkušenosti a individuální předpoklady. Dále upozorňují na důležitost společného řízení a otevřené komunikace v pedagogickém kolektivu, které jsou klíčové pro efektivní spolupráci.

Zatímco předchozí zdroj klade důraz na kvantitu pedagogů, Splavcová a Kropáčková (2016) kladou důraz na zajištění vysoké kvalifikace pedagogů a jejich kontinuální profesní rozvoj, což je v souladu s myšlenkou MŠMT (2020). Budoucí pedagogové jsou již během studia připravováni na práci s dvouletými dětmi. Klíčové je, aby teoretické znalosti dokázali uplatnit v praxi, zejména při podpoře vývoje dítěte a porozumění jeho individuálním potřebám. Grůzová a Syslová (2015) upozorňují, že důležitou součástí profesních kompetencí pedagoga je schopnost vytvářet přijímající a podpůrné prostředí. Učitel by měl být otevřený, tolerantní a každé dítě přijímat bez podmínek a předsudků. Zásadní roli zde hraje také empatie. Neznamená to však automatické schvalování všech projevů dítěte, ale schopnost pochopit jeho aktuální emoční stav a reagovat na něj s citlivostí a porozuměním. Problematickou se ovšem zdá být myšlenka, že „přestože učitelé mateřské školy splňují kvalifikační předpoklady pro vzdělávání dětí od dvou let, někteří z nich dosud nemají zkušenost se vzděláváním těchto dětí.“ (MŠMT, 2020, s. 11) Lze se tedy domnívat, že absence zkušenosti s dvouletými dětmi může ovlivnit kvalitu vzdělávání této věkové skupiny.

Z uvedených pohledů vyplývá, že personální podmínky pro vzdělávání dětí mladších tří let by měly být nastaveny tak, aby reflektovaly jak potřebu kvalifikovaného pedagogického vedení, tak i nutnost zvýšení kvantity personálu, což usnadní každodenní provoz a péči o děti. Kombinace dostatečného personálního zajištění, profesního rozvoje pracovníků a efektivní organizace práce významně přispívá ke kvalitnímu vzdělávání dětí této věkové skupiny.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část mé bakalářské práce se věnuje pohledu učitelů mateřských škol na zařazování dvouletých dětí do vzdělávacího procesu. Nejprve představuji hlavní cíle výzkumu a výzkumné otázky, které jsem si stanovil. Následně popisuji použitou metodologii, charakteristiku výzkumného souboru, způsob sběru dat a jejich analýzu. Závěrečná část kapitoly se věnuje etickým aspektům výzkumného šetření.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaký pohled mají učitelé mateřských škol na zařazování dvouletých dětí do vzdělávacího procesu. Abych lépe porozuměl této problematice, vytyčil jsem si tři dílčí výzkumné cíle, které se zaměřují na konkrétní aspekty práce s touto věkovou skupinou.

Dílčí výzkumné cíle:

- Identifikovat, jaké přínosy učitelé vnímají při vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole.
- Identifikovat, jaké problémy se objevují při práci s dvouletými dětmi v mateřské škole.
- Identifikovat, jaké podmínky považují učitelé za klíčové pro úspěšné začlenění a vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách.

Na základě těchto cílů jsem formuloval výzkumné otázky, které mi pomohly zacílit rozhovory a následně interpretovat získaná data.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaký je pohled učitelů na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jaké přínosy spatřují učitelé ve vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole?
- Jaké problémy považují učitelé za zásadní při práci s dvouletými dětmi?
- Jaké podmínky považují učitelé za klíčové pro úspěšné začlenění a vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách?

4.2 Metoda sběru dat

Pro potřeby praktické části bakalářské práce jsem zvolil kvalitativní výzkumné šetření. Tento přístup mi umožnil nahlédnout do zkušeností a názorů učitelů mateřských škol v souvislosti s přijímáním a vzděláváním dvouletých dětí. Jak uvádějí Eger a Egerová (2022), kvalitativní výzkum se soustředí na detailní porozumění tématu a přináší hlubší vhled do subjektivních názorů a zkušeností účastníků.

Zvolenou metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory. Tento způsob vedení rozhovoru vychází z předem sestaveného seznamu otázek (Švaříček & Šed'ová, 2014). Zároveň však poskytuje prostor pro flexibilitu, doplňující dotazy a přizpůsobení se odpovědím dotazovaného (Mišovič, 2019). Díky této formě rozhovoru bylo možné lépe zachytit individuální zkušenosti participantů a zároveň zůstat věrný hlavním výzkumným tématům.

Rozhovory probíhaly v průběhu února a března roku 2025, přičemž polovina z nich byla uskutečněna osobně a druhá polovina prostřednictvím online platformy. Každý rozhovor trval přibližně 30 až 40 minut. Při jejich vedení jsem se opíral o připravenou strukturu otázek rozdělenou do specifických oblastí. Vzhledem k provázanosti oblastí ovšem v praxi často docházelo k situacím, kdy participant odpověděl na některé otázky dříve, než k nim rozhovor formálně došel. V takových případech jsem otázky přeskočil, aby rozhovor zůstal plynulý a přirozený.

4.3 Výzkumný soubor

Do výzkumu bylo zahrnuto osm pedagogů mateřských škol, kteří působí ve Zlínském kraji. Všichni participanté byli vybráni na základě jejich odborné praxe ve vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, což bylo pro výzkum klíčové. Pro účely výběru jsem nejprve oslovil učitele, se kterými jsem měl již předchozí kontakt a věděl jsem, že mají s tématem zkušenost. Poté jsem pokračoval v oslovování dalších účastníků na základě doporučení těchto pedagogů.

Co se týká charakteristik výzkumného souboru, všichni participanté byly ženy. Délka jejich praxe se pohybovala mezi 1 a 43 lety, což přináší rozmanité pohledy na vzdělávání této věkové skupiny dětí. Pedagogové pocházejí z různých částí Zlínského kraje, což může mít také vliv na rozmanitost získaných pohledů. Rozdílnost lze spatřit i ve složení skupiny,

se kterou daní učitelé pracují, jelikož v polovině případů se jedná o věkově heterogenní skupinu a v polovině o věkově homogenní skupinu.

V následující tabulce jsou uvedeny charakteristiky jednotlivých účastníků výzkumu, které se zaměřují na věk, délku pedagogické praxe a typ skupiny, se kterou pedagogové pracují. Každému účastníkovi byla přiřazena kódová značka pro zajištění anonymizace, která usnadňuje přehlednost a zajišťuje ochranu osobních údajů.

Tabulka 1 – Informace o rodičích

Označení	Věk	Délka praxe	Typ skupiny
U1	22 let	1 rok	Heterogenní, 2-6 let
U2	25 let	3 roky	Homogenní, 2-3 roky
U3	27 let	4 roky	Homogenní, 2-3 roky
U4	46 let	6 let	Homogenní, 2-3 roky
U5	31 let	12 let	Heterogenní, 2-7 let
U6	36 let	16 let	Heterogenní, 2-4 roky
U7	39 let	18 let	Heterogenní, 2-4 roky
U8	61 let	43 let	Homogenní, 2-3 roky

(zdroj: vlastní)

4.4 Analýza dat

Pro analýzu dat jsem zvolil techniku otevřeného kódování, která mi umožnila nahlédnout do hloubky výpovědí jednotlivých participantů a strukturovaně pracovat s jejich obsahem. Otevřené kódování, jak ho popisuje Hendl (2005), představuje první fázi analýzy kvalitativních dat, při níž výzkumník systematicky prochází text rozhovorů, identifikuje klíčová témata a přiřazuje jim označení, tzv. kódy. Tyto kódy pomáhají zachytit podstatné myšlenky a orientovat se v rozsáhlém množství informací.

Po provedení transkripce rozhovorů jsem jednotlivé výpovědi opakovaně pročítal a postupně rozděloval na smysluplné úseky. V průběhu této práce jsem vytvořil přes 80 kódů, které jsem dále třídil, propojoval a seskupoval do širších tematických oblastí. Díky tomuto procesu bylo možné identifikovat vzorce, opakující se motivy a rozdílné pohledy

mezi jednotlivými participanty. Takto vzniklá struktura mi poskytla přehledný rámec pro interpretaci dat a odpovědi na výzkumné otázky.

4.5 Etika výzkumu

Během sběru dat jsem věnoval náležitou pozornost etickým zásadám výzkumu, přičemž klíčovými principy byly zajištění důvěrnosti a získání informovaného souhlasu participantů. Důvěrnost byla zajištěna tím, že osobní údaje byly anonymní a nebudou sdíleny s žádnou třetí stranou. Věk participantů byl zveřejněn pouze s jejich výslovným souhlasem, který jsem od všech získal. Účast v rozhovorech byla zcela dobrovolná a účastníci měli možnost kdykoli rozhovor ukončit.

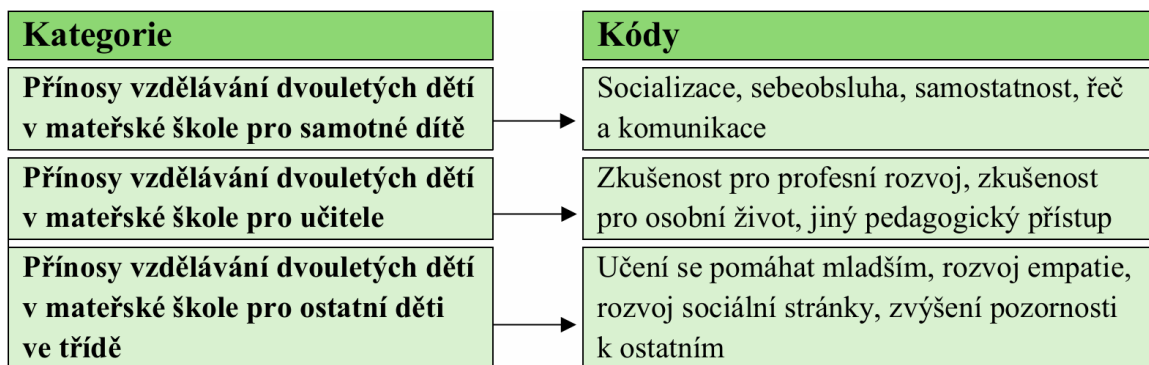
Před zahájením rozhovorů jsem participantům podrobně vysvětlil účel výzkumu a průběh celého rozhovoru. Následně jsem jim předal informovaný souhlas, který obsahoval informace o účelu a formě rozhovoru. Podpisem tohoto souhlasu rovněž participanté souhlasili s nahráváním rozhovoru, přičemž byli obeznámeni s tím, že nahrávka bude po přepsání rozhovoru smazána.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola přináší interpretaci dat získaných prostřednictvím rozhovorů s učiteli a učitelkami mateřských škol. Zaměřuje se na pohledy pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, a to jak z hlediska přínosů, tak i obtíží, se kterými se v praxi setkávají. Výpovědi byly analyzovány s ohledem na klíčová témata, která se opakovaně objevovala napříč rozhovory, a byla rozdělena do několika hlavních oblastí. Výsledkem je komplexní pohled na realitu zařazování dvouletých dětí do mateřských škol, tak jak ji vnímají samotní pedagogové.

5.1 Přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

Tato podkapitola přináší různé pohledy pedagogů na přínosy zařazení dvouletých dětí do mateřské školy. Zaměřuje se na tři hlavní perspektivy, a to přínosy pro samotné dítě, pro pedagogy a pro ostatní děti ve třídě. Na základě analýzy rozhovorů byly vytvořeny kategorie a k nim přiřazeny odpovídající kódy, které jsou přehledně znázorněny ve schématu.



Obrázek 1 Struktura kategorií a přiřazených kódů I.

(zdroj: vlastní)

5.1.1 Přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole pro samotné dítě

Názory učitelů mateřských škol na přínos vzdělávání dvouletých dětí pro samotné dítě se v rámci výzkumu ukázaly jako velmi různorodé. Někteří participanti vnímali výrazné benefity zejména v oblasti socializace, rozvoje samostatnosti, řečových dovedností a osvojování základních sebeobslužných návyků. Jiní však přínosy zpochybňovali nebo zcela odmítali a upozorňovali na vývojovou nezralost dvouletých dětí, nedostatečné porozumění požadavkům či celkovou náročnost adaptačního procesu.

Nejčastěji zmiňovaným přínosem byla bezesporu socializace. Téma začlenění dítěte do kolektivu, rozvíjení vztahů s vrstevníky a přirozeného učení se sociálním interakcím se objevovalo v odpovědích napříč několika rozhovory. Někteří participanté považovali raný kontakt s ostatními dětmi za významnou výhodu, zejména pokud dítě nemá přirozenou možnost setkávat se s vrstevníky v běžném rodinném nebo komunitním prostředí.

„Pokud dítě třeba zrovna nemá v okolí vrstevníky jako ve stejném věku, tak setkala jsem se s tím hodně, že vyrůstají vlastně jenom s těmi dospělými. A tak z tohoto hlediska si myslím, že to přínos pro to dítě určitě má.“ (U2)

Podobně participant U5 se také domníval, že dřívější nástup dítěte může mít pozitivní přínos v oblasti socializace. Uvedl: *„Může mít přínos v oblasti sociální, protože se rychleji začlení do té společnosti a rychleji pozná ty své vrstevníky a může i rychleji nabrat nějaké ty automatické činnosti, dokáže si najít ten svůj vlastní řád vlastně a všechno to vlastně bude dělat o rok dříve i nějaká ta sebeobsluha.“* Dítě se dle něj díky nástupu do mateřské školy ve dvou letech může rychleji začlenit do společnosti a snáz navázat kontakt se svými vrstevníky.

Někteří participanté, kteří se celkově staví proti zařazování dvouletých dětí do mateřské školy, připustili možný přínos v této oblasti. Například participant U1, který považoval zařazení dvouletých dětí za nepřínosné, připustil: *„Za mě jako je jako přínos jedině, že tam má starší kamarády.“ (U1)*

Dalším významným tématem byla oblast sebeobsluhy a samostatnosti. Participanté, kteří zařazení dvouletých dětí podporují, často argumentovali tím, že právě pobyt v mateřské škole přispívá k rychlejšímu osvojování dovedností, jako je oblékání, hygienické návyky nebo samostatné stolování. Participant U5 uvedl, že díky zařazení dítěte do mateřské školy již ve dvou letech se dítě může rozvíjet v oblasti sebeobsluhy o rok dříve. Ve své výpovědi poté dodává konkrétní příklady. *„Může i rychleji nabrat nějaké ty automatické činnosti, dokáže si najít ten svůj vlastní řád.“ (U5)*

Participant U7 výslovně zmiňoval důležitost budování samostatnosti: *„Učí se hodně té samostatnosti už v tom raném věku, což je super a učí se těm hygienickým návykům.“ (U7)*

Dva participanté upozornili také na možný přínos v oblasti řeči a komunikace. Dítě v mateřské škole slyší jiné děti i dospělé, vnímá jazyk v běžných situacích, a to může jeho řečový vývoj urychlovat. Participant U7 ve své výpovědi zdůraznil jednoznačné tvrzení: *„Rozvíjí tam tu řeč, komunikaci mezi dětmi.“* Naopak participant U5 vyjádřil určitý odstup

a nejistotu. Podle něj může být přínos v tom, že dítě začne komunikovat rychleji a porozumí větám, avšak není to zaručené. Uvedl: „*Může to být jakože dobré, že může začít komunikovat rychleji, porozumět těm větám, ale nemusí.*“

Z výpovědí participantů je patrné, že pohled na přínosy zařazení dvouletých dětí úzce souvisí s jejich obecným pohledem na věk nástupu do mateřské školy. Ti, kteří podporují zařazování dětí v raném věku, uvádějí konkrétní oblasti rozvoje. Naproti tomu ti, kteří jsou k tomuto kroku skeptičtí, často sice uznávají určité pozitivní efekty, ale zároveň poukazují na nezralost dítěte, jeho neporozumění požadavkům a možnou psychickou zátěž.

Závěrem lze říci, že přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole nelze hodnotit jednotně. Participantů vnímají významné individuální rozdíly mezi dětmi a zdůrazňují, že některému dítěti může zařazení do kolektivu prospívat, zatímco jiné může zažívat frustraci a nejistotu.

5.1.2 Přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole pro učitele

Z odpovědí participantů vyplývá, že práce s dvouletými dětmi bývá často vnímána jako velmi náročná, přesto však přináší řadu specifických profesních zkušeností, které by učitelé jinak nemuseli získat. Mnozí participantů popsali, že právě tato náročnost je vedla k rozvoji nových dovedností, větší pedagogické pružnosti a hlubšímu pochopení individuálních potřeb dvouletých dětí. Někteří účastníci přiznávali, že si vzděláváním dvouletých dětí mohou osvojit nové pedagogické postupy a přístupy, které nejsou běžné při práci s dětmi staršími. Například participant U1 uvedl, že práce s dvouletým dítětem ho donutila přizpůsobit svůj přístup individuálním potřebám dítěte. V jeho výpovědi zaznělo: „*Musela jsem jako přistupovat k nim jinak a individuálně.*“ Tento názor se částečně opakuje i u participanta U7, který hovoří o nutnosti přizpůsobit metody výuky individuálním potřebám dětí. Uvedl: „*Takže používá ten učitel i jiné metody, musí se s nimi celkově jinak komunikovat, jinak se s nimi zacházet, takže i pro toho učitele je to jiná práce zase.*“

I když některé výpovědi naznačují, že tato zkušenost bývá zpočátku emočně náročná, většina participantů ji zároveň vnímá jako výrazný podnět k profesnímu zrání. Participant U3 sice uvedl pozitivum v podobě praktické zkušenosti, ale zároveň ji popisuje jako velmi náročnou a emočně vyčerpávající zejména v začátcích školního roku, tedy v období adaptace dítěte: „*Já osobně jsem celé září a říjen probířela prostě a nebylo mi z toho vůbec dobře. Byla jsem z toho úplně vyždímaná.*“ Z jeho výpovědi však zároveň vyplývá, že právě zvládnutí těchto náročných situací je zdrojem určitého osobního i profesního posunu.

Zajímavým prvkem je i individuální rovina osobního rozvoje. Participant U2 zmínil, že zkušenost s dvouletými dětmi může být přínosná zejména pro učitelky bez vlastních dětí, protože jim pomůže získat určitou představu o výchově a tím si ujasnit, co by chtěly nebo nechtěly ve výchově svého vlastního dítěte. Participant sdělil: „*Tak určitě zkušenosti, ty jsou vždycky dobré, zvlášť pro ženskou, která třeba ještě jako nemá své děti, tak tím získá nějaké zkušenosti a potom bude vědět, co chce a co nechce při výchově svého dvouletého dítěte.*“ Tento přínos byl však zmíněn spíše okrajově či jako výjimečný případ.

Celkově lze říci, že přítomnost dvouletých dětí ve třídě sice klade na učitele zvýšené nároky, zároveň však vytváří prostor pro osvojení nových přístupů a větší senzitivitu vůči vývojovým potřebám. Mnoho participantů vnímá tuto zkušenost jako odlišnou od běžné pedagogické činnosti, která vyžaduje zcela jiný přístup a přináší nové výzvy. Rozdíly lze nalézt v tom, do jaké míry jednotliví participanté dokázali tuto zkušenost interpretovat jako profesní růst.

5.1.3 Přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole pro ostatní děti ve třídě

V odpovědích participantů se opakovaně objevovaly rozmanité názory na to, jak přítomnost dvouletých dětí ovlivňuje ostatní děti ve třídě. Ukázalo se, že zkušenost s mladšími dětmi může mít pro starší děti jak pozitivní, tak negativní důsledky. Shoda panovala v tom, že důsledky se zásadně liší dle podmínek ve třídě, pedagogického vedení a složení skupiny. Přítomnost dvouletých dětí může být pro starší děti významným zdrojem pozitivních zkušeností, zejména v oblasti rozvoje sociálních dovedností, empatie a odpovědnosti. Zároveň však participanté upozorňovali, že tyto přínosy nejsou automatické a mohou být podmíněny nebo dokonce zastíněny náročnými aspekty soužití s mladšími dětmi.

Část participantů vnímá, že starší děti získávají díky kontaktu s dvouletými dětmi významnou zkušenost v oblasti péče o druhé. Mohou se učit, jak mladším pomoci, jak být vzorem, a rozvíjet tak svou sociální kompetenci. Participant U8 například uvedl: „*Já si myslím, že zase ti starší, že je to rozvine v té oblasti sociální, že třeba se učí starat se o někoho, pomáhat někomu.*“

Podobnou zkušenost popsal i participant U3, který zmínil situace, kdy se třídy spojují, a starší děti se ujímají mladších. Uvedl: „*Ovšem když se třídy spojovaly, tak vím že ti předškoláci pomohli mladším dětem se převléci před spaním nebo když se šlo ven, tak si každé starší dítě vzalo to mladší dítě a pomáhal jim.*“ Pomoc při oblékání nebo při orientaci

ve školním prostředí podle něj podporuje nejen praktické schopnosti, ale především ochotu pomáhat a citlivost vůči potřebám druhých.

Některé děti tuto roli dokonce aktivně vyhledávají a soutěží mezi sebou, kdo pomůže mladším. Participant U5 popsal: „*Dokonce se i předbíhají, kdo pomůže tomu nejmladšímu, že vlastně se do toho ,hrnou‘, že rychle se obují, aby mohli pomoci tomu mladšímu.*“

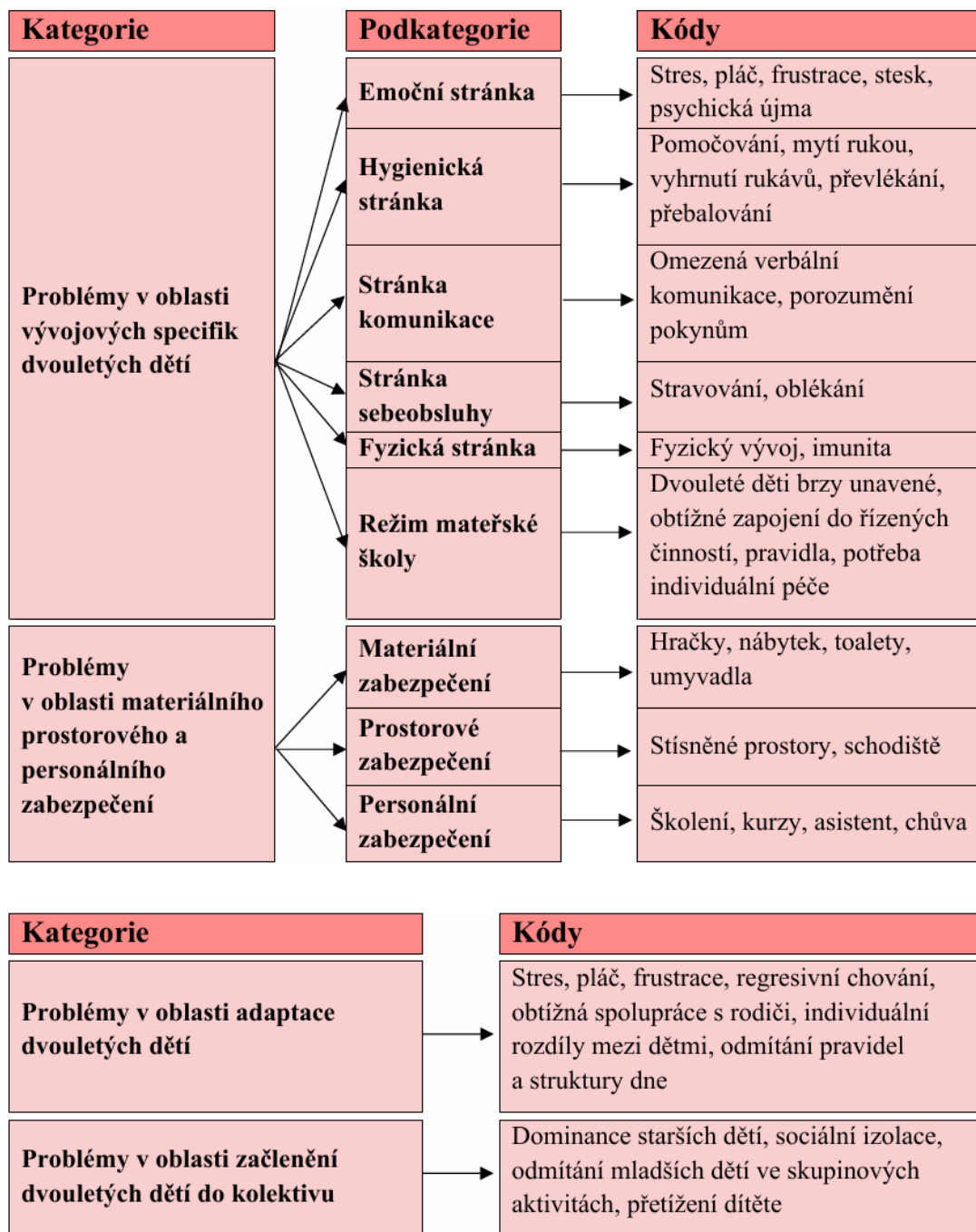
Zároveň však upozornil na důležitou hranici. Pokud se pomoc stane příliš samozřejmou, mladší děti si na ni mohou zvyknout a přestat vyvíjet vlastní úsilí. Uvedl konkrétní příklad: „*Sedí a čekají, než jim nějaký ten chlapec přijde pomoci.*“ Takové očekávání může vést ke vzniku pasivity nebo závislosti, což může z dlouhodobého hlediska bránit samostatnosti a působit značně kontraproduktivně.

Zajímavý je však i určitý prvek ambivalence, který zazníval v odpovědi participanta U8. I on potvrzoval, že starší děti se díky kontaktu s mladšími mohou učit empatii, ohleduplnosti a odpovědnosti. Zároveň ale upozornil, že ne u všech dětí se projevují pozitivní reakce. Některé děti mohou naopak mladším záměrně škodit. Popsal: „*Třeba se učí starat se o někoho, pomáhat někomu. Že ví, že to menší je slabší, takže třeba se snaží mu pomoci. Ale pak jsou taky i malý záškodníci, kteří prostě můžou i zas naopak ublížit.*“ Tento poznatek ukazuje, že role starších dětí jako vzorů není automatická a vyžaduje důkladné pedagogické vedení.

Z obecného pohledu tedy vyplývá, že kontakt s dvouletými dětmi může představovat významný přínos pro rozvoj starších dětí, zejména v oblasti sociálního učení, spolupráce a péče o druhé. Tyto přínosy jsou však podmíněné. Z výpovědí participantů jasně vyplývá, že je nezbytné vytvořit bezpečné a stabilní prostředí, ve kterém učitel aktivně pracuje s dynamikou skupiny a nastavuje jasná pravidla. V opačném případě může být přítomnost mladších dětí pro starší spíše stresujícím faktorem.

5.2 Zásadní problémy při vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

Tato podkapitola se věnuje hlavním problémům, které učitelé mateřských škol identifikovali v souvislosti se vzděláváním dvouletých dětí. Na základě výpovědí participantů byly problémy rozděleny do čtyř tematických oblastí, a to vývojové specifika dětí, institucionální oblast, proces adaptace a začleňování do kolektivu. Struktura kódů a jejich rozdělení do jednotlivých kategorií je znázorněna v následujícím schématu.



Obrázek 2 Struktura kategorií a přiřazených kódů II.

(zdroj: vlastní)

5.2.1 Problémy v oblasti vývojových specifík dvouletých dětí

Nástup dvouletého dítěte do mateřské školy představuje specifické období, během něhož se objevují rozdíly v individuální zralosti a připravenosti dětí na prostředí mateřské školy. Tato kapitola reflektuje zkušenosti pedagogů v konkrétních oblastech, ve kterých se tyto odlišnosti nejčastěji projevují.

Nejvýraznějším a nejčastěji akcentovaným problémem, který participanti zmiňovali v souvislosti s nástupem dvouletých dětí do mateřské školy, byla emoční nezralost a s ní spojené projevy stresu, frustrace, pláče a hlubokého stesku po rodičích. Téma se objevilo v odpovědích téměř všech participantů.

Participant se shodli, že pláč je velmi častý a především dlouhodobý. Participant U1 popisoval situaci jedné konkrétní dívky: *„Ta emoční stránka, to bylo taky velice náročné, protože fakt jako jenom plakala celý ten den a kolikrát, když ji fakt ta mamka nechala jako spát, tak jako než jsem ji uspala a to.“*

Participant U3 popisoval až znepokojivé projevy hlubokého stesku u dětí, které byly v mateřské škole ponechány na celý den: *„To byl mazec, protože ty děti odmítaly si lehnout, seděly na postýlce a opravdu, když jsem viděla ty stavy, kdy to dítě sedělo na postýlce, kývalo se dopředu a dozadu, já jsem to nezvládala. Prostě ten stesk je hodně silný.“* Takto silné projevy emočního diskomfortu podle ní narušují chod celé třídy: *„Obtíž je potom, že se v té třídě nefunguje jako ve školce.“*

Dalším z nejvýraznějších problémů, které participanti zmiňovali v souvislosti se vzděláváním dvouletých dětí v mateřské škole, byly obtíže spojené s hygienickými návyky. Výpovědi ukázaly, že děti v tomto věku často ještě nemají osvojené základní dovednosti, jako je používání toalety, mytí rukou nebo samostatné převlékání.

Opakovaně se objevoval problém s pomočováním. Některé děti si ještě neumějí samy říci, že potřebují na toaletu, případně mají strach použít zařízení v mateřské škole, což vede k nehodám: *„Nevyleze na ten záchod, takže se raději počůrá.“* (U1)

Dalším výrazným tématem bylo nošení plen. Zatímco v některých mateřských školách je přítomnost plen u dětí běžnou realitou, jinde jsou pleny zcela nepřípustné. Některé instituce mají nastavené jasné požadavky na to, že dítě může do mateřské školy nastoupit pouze v moment, kdy již pleny nenosí.

Participant U4 popsal: *„To by asi vedení neschválilo, tady musí děti už být odplenkované. Nemáme na to ani žádné hygienické uschovávání tady tohoto materiálu.“*

Participant U6 obdobně sdělil: *„My máme takovou paní vedoucí, která vlastně, když jdou děti na ten zápis a řeknou, že prostě má 2 roky a že by ho chtěli do školky, tak prostě apeluje na to, aby bylo bez plenky, aby si uměl říct na záchod.“*

Zajímavým kontrastem se zdá být i zkušenost participanta U1: *„Je dané to, že dítě by mělo nastoupit, i to dvouleté, by mělo nastoupit bez plenek. Ovšem to se dneska neděje a dneska, nebo alespoň z mé zkušenosti, dvouleté děti nastupují většinou s plenkami.“*

Tato zkušenost poukazuje na rozpor mezi oficiálními požadavky a reálnou praxí v mateřských školách, kdy učitelky čelí situacím, jež neodpovídají předpokládané úrovni samostatnosti dítěte při nástupu do předškolního zařízení.

Tento rozdílný přístup v praxi odhaluje odlišné nastavení mateřských škol vůči této věkové skupině a odlišnou míru připravenosti na práci s takto malými dětmi. V případech, kdy dítě přijde bez pleny, ale není ještě schopné se samo hlásit o potřebu, vzniká pro učitele náročná situace: *„Maminka řekla: ‚No plenky nemáme, jak jste chtěli, ale na záchod si říct neumí, takže se jako vždycky počůrá.‘“ (U6)*

Kromě samotného používání toalety bylo jako náročné hodnoceno i zvládání dalších hygienických návyků, především mytí rukou. Děti často neví, jak si správně vyhrnout rukávy či si neumí pustit vodu. *„Samo si neumyje ruce, protože neví, jak si má vyhrnout rukávy.“ (U1)*

Celkově lze shrnout, že hygiena představuje jednu z nejproblematictějších oblastí v práci s dvouletými dětmi v mateřské škole. Vypovídá nejen o úrovni vývojové zralosti dítěte, ale také o míře podpory a spolupráce ze strany rodičů i o institucionálním nastavení jednotlivých zařízení.

Téma verbální komunikace nebylo mezi participanty tak výrazně zastoupené jako jiné oblasti, přesto ho zmínila přibližně polovina účastníků. Z jejich výpovědí vyplývá, že omezená slovní zásoba nebo úplná absence verbálního projevu u některých dvouletých dětí může být významným faktorem, který ztěžuje vzájemné porozumění a spolupráci.

Nejčastěji se objevovala zkušenost s dětmi, které nemluví vůbec nebo pouze omezeně. *„Neumí mluvit a nerozumí ani. Záleží jací dvouletáci, že někteří už krásně mluví, ale třeba my jsme měli tu holčičku, která jako nemluvila vůbec, (...) takže domluvit se s ní, to bych řekla, že bylo asi nejhorší.“ (U1)* Problém tak nespočívá jen v omezeném vyjadřování dítěte, ale i v tom, že dítě nerozumí instrukcím dospělého.

Podobnou situaci popsal participant U3: *„Měli jsme holčičku, která byla opravdu nezralá a navíc jiné národnosti, takže nám nerozuměla.“* Kombinace jazykové bariéry a vývojové nezralosti zde představovala dvojí překážku v běžné každodenní komunikaci.

Rozdílný pohled k tématu přidal participant U6, který však upozorňoval na rozdíly mezi jednotlivými dětmi: „*Já jsem naštěstí měla vždycky štěstí, že nám, když nastoupilo dvouleté dítě, tak bylo fakt šikovné a mluvilo krásně. Ale teď nám nastoupila jedna holčička, která nemluvila vůbec.*“ I když dítě participantovi rozumělo, nedokázalo samo své potřeby vyjádřit. „*Udělá to, rozumí, ale neodpoví ti.*“

Z výpovědí participantů vyplývá, že ačkoliv téma verbální komunikace nebylo natolik akcentované jako jiné oblasti, její význam v každodenní praxi nelze přehlížet. Omezená schopnost dítěte dorozumívat se, ať už kvůli vývojové nezralosti, jazykové bariéře nebo jiným faktorům, může zásadně ovlivnit kvalitu vzájemného porozumění a spolupráce mezi dítětem a pedagogem.

Další oblastí, která se ve výpovědích objevovala je oblast sebeobsluhy. Zejména při stravování a oblékání se ukázalo, že dvouleté děti často vyžadují výrazně větší míru podpory ze strany pedagogů. Participant se shodli, že děti přicházejí do mateřské školy s velmi různorodou úrovní sebeobslužných dovedností, přičemž některé z nich postrádají i základní návyky.

Nejčastěji se vyskytují obtíže v oblasti samostatného stravování. Děti často neovládají používání příboru, nejsou zvyklé na pevnou stravu, případně odmítají běžné pokrmy nabízené v mateřské škole. Jak popisoval participant U1: „*Jako nějaká sebeobsluha to vůbec. To prostě furt se polévala. (...) Ta naše dvouletá holčička jako vůbec nechytla lžičku, to nic, tak to jenom rukama. A když už něco snědla, tak to bylo něco jo, protože ona byla zvyklá na flašku, na mléko.*“ Taková zkušenost ukazuje nejen nepřipravenost dítěte na kolektivní stravování, ale i potřebu individuálního přístupu.

Kromě stravování se obtíže objevují také při oblékání a dalších činnostech spojených se sebeobsluhou. Participant U3 zmiňoval náročnost těchto úkonů v kontextu personálního zajištění: „*Musím obstarat, abych je převlékla a samozřejmě jsou tam ještě ty další děti, které ty věci taky neumí.*“ Z výpovědí je zřejmé, že zvládání sebeobslužných činností dvouletými dětmi je často podmíněno intenzivní podporou ze strany pedagoga, která je v mnoha případech limitována počtem přítomného personálu.

Z výpovědí participantů vyplynulo, že také fyzický vývoj dvouletých dětí nemusí být vždy na takové úrovni, která by odpovídala běžnému provozu mateřské školy. Některé děti přicházejí do mateřské školy ve velmi raném stádiu vývoje, kdy ještě nejsou plně motoricky zralé, jak uvedl participant U1: „*Když ti tam dají třeba čerstvé dvouletého, což byla ta naše*

holčička, tak jako je to masakr. Ona pořádně ani neuměla chodit, vrávorala.“ Tento popis poukazuje na fyzickou nevyzrálост některých dětí a zároveň na zvýšené nároky, které jejich péče klade na pedagoga.

Kromě motorické zralosti se participant dotýkali i otázky imunity. Ta bývá u nejmladších dětí často slabší, což může vést k častým absencím a ztížené adaptaci. Participant U8 podotknul: *„A v podstatě i třeba ta stránka imunity, si myslím, že opravdu že to je taky jako minus.“*

Okrajovým, avšak zmiňovaným tématem, bylo v rozhovorech také přizpůsobení se režimu mateřské školy. Ač téma nebylo zahrnuto hojně, poukazovalo na určité výzvy, které mohou v souvislosti s dvouletými dětmi nastávat. Tyto děti bývají často vnímány jako méně přizpůsobivé vůči nastavené denní struktuře, pravidlům a řízeným činnostem.

Některé děti nezvládají reagovat na pokyny nebo se orientovat v očekáváních, která od nich školní režim vyžaduje. Participant U3 popsal: *„Ona měla problém opravdu se vším. Nezvládala pokyny, nezvládala režim a prostě to ztroskotalo no.“* Tato zkušenost ukazuje, že nezralost ve schopnosti přizpůsobit se režimu mateřské školy může výrazně ovlivnit adaptaci dítěte i fungování celé skupiny.

Z výpovědí vyplývá, že dvouleté děti mají také nižší kapacitu soustředit se na řízené činnosti. Participant U6 uvedl: *„Bývají určité ty dvouleté děti dřív unavené, takže třeba jako jsme zvyklí hrát, dejme tomu, tři hry prostě za to nějaké dopoledne a ty dvouleté děti prostě už třeba u té druhé hry, jakože jsou, že už třeba nechcou nebo už je to nebaví.“* Podle tohoto popisu je patrné, že řízené aktivity, které jsou běžné pro starší děti, mohou být pro dvouleté děti příliš náročné, a to jak fyzicky, tak mentálně.

Přestože se toto téma mezi participanty objevovalo jen v menší míře, ukazuje se, že režim mateřské školy může být pro některé dvouleté děti zatím nevhodně nastavený a může vyžadovat určité přizpůsobení.

5.2.2 Problémy v oblasti materiálního, prostorového a personálního zabezpečení

Problematika vzdělávání dvouletých dětí se neomezuje pouze na otázky vývojové zralosti a adaptace, ale úzce souvisí také s kvalitou institucionálního zázemí. Tato kapitola se zaměřuje na tři vzájemně propojené oblasti, a to materiální, prostorové a personální podmínky, které mají zásadní vliv na průběh vzdělávání i celkový komfort dětí a pedagogů.

V materiální oblasti participantů opakovaně poukazovali na to, že řada mateřských škol není připravena na přijetí dvouletých dětí. Nedostatky se objevují jak v oblasti hraček a didaktických pomůcek, tak v hygienickém zázemí či nábytku. Participantů popisovali konkrétní situace, kdy prostředí třídy neodpovídalo vývojovým potřebám dvouletých dětí a komplikovalo jejich začlenění do každodenního režimu.

Jedním z často zmiňovaných problémů byla nevhodná skladba hraček. Mnohé mateřské školy jsou vybaveny především hračkami určenými pro starší děti, zatímco pro dvouleté děti chyběly předměty, které by odpovídaly jejich věku. Participant U1 popsal: *„Máme hračky pro starší děti. (...) Když právě nastoupila ta holčička, tak si tam s ničím nechtěla hrát, protože my nemáme panenky.“* Participant dále zmiňuje nutnost dodatečného nákupu hraček pro jemnou motoriku, které v mateřské škole původně zcela chyběly.

Problematická je také absence vhodného vybavení pro hygienu. V některých školách chybějí základní pomůcky jako přebalovací pulty či nočníky, přestože, jak vyplynulo z části 5.2.1, dvouleté děti často ještě nosí pleny.

Podobně participant U4 upozorňoval na nevyhovující umývárny: *„My na to nejsme přizpůsobení ani třeba co do umýváren, protože tam oni by měly mít asi nočníky, určitě ne záchody, byť teda jsou nízké, ale pro ty dvouleté děti určitě neodpovídají.“* Nízké toalety nejsou podle participantů dostatečně přístupné ani pro některé tříleté děti, což svědčí o tom, že vybavení často nereflektuje reálné potřeby mladších dětí. Dále uvedl, že *„určitě by potřebovaly vyšší židle nebo nižší stolky“*, čímž poukazuje i na nevyhovující rozměry nábytku.

Participant U8 shrnul nedostatky prostředí slovy: *„Celkově si myslím, že prostory tady nejsou úplně ideální. Je to prostě běžná třída, není to vyloženě přizpůsobené tak malým dětem.“* Tato výpověď potvrzuje, že prostředí je často koncipováno pro starší děti a chybí mu základní prvky, které by dvouletým dětem umožnily bezpečný a přiměřený pohyb i samostatnost.

Někteří participantů upozornili také na nedostatek odpovídajících didaktických materiálů. Jak zaznělo v rozhovoru: *„Třeba máme puzzle s malými dílky, tak třeba i nakoupit s většími dílky, ať mají jakože šanci i oni to poskládat, jako aby se cítili líp, že taky něco dokázali.“* (U6) Nedostatečné přizpůsobení materiálů má podle participantů vliv nejen na rozvojové možnosti dítěte, ale i na jeho sebehodnocení a motivaci.

Problematické se ukázalo také prostorové uspořádání mateřských škol, které podle participantů často neodpovídá potřebám dvouletých dětí. Nedostatky se nejčastěji objevují v podobě stísněných prostor, nevhodně řešených šaten či hygienického zázemí, což ztěžuje běžné denní činnosti.

Participant U4 popsal, jak náročné je převlékání dvouletých dětí ve stísněných podmínkách: „*Převlékání v šatně, která má malé rozměry a ty děti by potřebovaly převlékat (...) ten prostor tomu nevyhovuje, aby to dítě v nějaké pohodě a klidu se to třeba učilo.*“ Zmíněná výpověď zároveň reflektuje, že v těchto podmínkách není prostor ani čas na rozvoj samostatnosti dítěte.

Také hygienické prostory bývají podle participantů nedostačující. Participant U5 uvedl: „*Jelikož máme tu koupelnu takovou menší, tak tam chodí většinou na skupiny (...) bylo by dobré ty koupelny mít větší, ale není možnost.*“ Omezený prostor v umývárkách zpomaluje organizaci dne a klade zvýšené nároky na koordinaci mezi mladšími a staršími dětmi.

V některých školách se objevují i architektonické bariéry, které nejsou přizpůsobeny dvouletým dětem. Participant U6 upozorňuje na nutnost každodenního pohybu po schodišti: „*Až třeba na ty schody, které fakt děti malé musí vycházet, protože se obědvá ve druhém patře, tak třeba to je pro ty dvouleté horší furt chodit schody navrch a dolů.*“ Přestože se jedná o zdánlivě běžnou součást budovy, pro dvouleté dítě představuje chůze po schodech výrazně vyšší fyzickou i psychickou zátěž.

Významnou výzvou v oblasti vzdělávání dvouletých dětí se podle participantů stává také personální zajištění tříd. Výpovědi ukazují, že přítomnost dvouletých dětí ve skupině výrazně zvyšuje nároky na počet přítomných dospělých i na jejich odbornou přípravu.

Participantů se shodovali, že práce s dvouletými dětmi je natolik náročná, že ji nelze zvládnout pouze v jedné či dvou osobách. V prvních týdnech školního roku je podle nich nutná zvýšená podpora kvůli hygienickým potřebám, emoční nestabilitě i pomalejšímu tempu dětí. Participant U3 uvedl: „*Když se počítají třeba tři děti, tak je to nemožné zvládnout. (...) Já bych byla za to, aby když je ve třídě dvouleté dítě, aby tam byla učitelka, asistentka a chůva.*“ Podobně participant U8: „*Na to jedna paní učitelka nestačí. (...) Víc než jedno, dvě děti, by bylo hodně náročné.*“

Přítomnost asistenta pedagoga nebo chůvy podle participantů výrazně usnadňuje organizaci dne i snižuje stres pedagoga. U2 uvedl: „*Byly jsme dvě učitelky plus paní*

ředitelka nám tam dala školní asistentku. Bylo to k nezaplacení.“ V některých případech však asistentka chybí i přes zjevnou potřebu, jak ilustroval participant U7: *„Já právě jsem vždycky byla u malošků a nikdy jsem zatím asistentku neměla v té třídě a je to fakt náročné.“*

Opakovaně se objevovala i kritika nedostatečné odborné přípravy pro práci s touto věkovou skupinou. Participant U2 uvedl: *„My teda proškolení nejsme. Kurz nebo nějaké proškolení by se hodilo.“* Podobně participant U7 potvrzuje: *„Školení si myslím, že vůbec není jako proti, že to je fajn zkušenost si to vyzkoušet.“* Absence specializované přípravy tak může vést k nejistotě učitelů i k neefektivnímu zvládnání situací, které s tímto věkem přirozeně souvisejí.

Některé výpovědi reflektovaly, že situace se liší podle typu zařízení či počtu dvouletých dětí ve třídě. Participant U5 uvedl, že na malé vesnici, kde bývají zpravidla jen dvě až tři dvouleté děti, se zatím obejdou bez další podpory: *„Je to hodně individuální, ale zatím jsme ji nepotřebovali.“* Přesto většina participantů zastávala názor, že by přítomnost asistenta pedagoga měla být v případě dvouletých dětí samozřejmostí.

5.2.3 Problémy v oblasti adaptace dvouletých dětí

Adaptace dvouletého dítěte na prostředí mateřské školy představuje velmi citlivé období, které je podle participantů často provázeno výraznými obtížemi. Mezi nejčastěji zmiňované patří silný stres dítěte, dlouhodobý pláč, neschopnost navázat kontakt s ostatními dětmi nebo regrese v chování. Výrazně se zde uplatňuje osobnost dítěte, přístup rodiny a nastavení prostředí mateřské školy.

Stres a úzkost se u některých dětí projevují tak silně, že ovlivňují nejen jejich chování, ale i základní potřeby. Participant U7 popsal: *„Dítě třeba na začátku toho adaptačního období nejedlo, prostě z toho stresu. Někteří se fakt báli vůbec něco sníst.“* Podobnou zkušenost přinesl i participant U3: *„Na pískovišti jen sedí a brečí a opravdu těžce se to dá vyřešit. Samozřejmě taky žádná spolupráce, žádná hra s kamarádem.“*

Silné emocionální vypětí může vést i k regresivnímu chování. Participant U6 uvedl případ chlapce, který po prvním týdnu pochopil, že pobyt v mateřské škole není dočasný, a reagoval odmítavě: *„Válel se tam na zemi jako úplně v hysterickém záchvatu. (...) Chtěl utéct ze školky.“* Tuto situaci participant staví do kontrastu s pozitivním příkladem jiné dívky, která naopak zvládla adaptaci velmi dobře. Tento rozdíl naznačuje, jak výrazně se může lišit připravenost dětí na mateřskou školu i jejich způsoby zvládnání nové situace.

Podmínky ve třídě navíc často neumožňují poskytovat dětem dostatečnou individuální péči. Participant U4 upozornil, že: „*U těchto dětí by bylo potřeba, aby měl u sebe někoho blízkého, třeba tetu, mohl být v náručí, spočinout si. Ale když je ve třídě 25 dětí a jeden pedagog, tak si to nedokážu představit.*“

Participant U3 popsal i mimořádně náročnou adaptační situaci, která podle jeho názoru mohla mít dlouhodobý dopad. Uvedl: „*Zažili jsme i problém s rodičem dvouletého dítěte, které mělo tu adaptaci neskutečně těžkou.*“ Snahu pedagogů domluvit se s matkou na zkrácené docházce odmítla s tím, „*že prostě musí do práce a že to nejde.*“ Podle participanta „*byl vidět moment, kdy to vzdala*“ a dodává: „*A může to být teoreticky i důsledky na celý život, ale to je pouze hypotetické.*“ Tato zkušenost poukazuje na bezmoc pedagogů v situacích, kdy je potřeba dítěti ulevit, ale vnější okolnosti, zejména pracovní povinnosti rodičů, jim to neumožňují. V těchto případech se zájem dítěte dostává do střetu s provozní realitou a systémovými limity.

Kromě samotných dětí hrají v adaptačním procesu zásadní roli také rodiče. Někteří participanté popsaly, že rodiče nevědomky adaptaci ztěžují. Například tím, že se příliš dlouho zdržují v šatně nebo dítěti neumožní rychlé rozloučení. „*Když to dítě odtrhneme, tak se po deseti minutách uklidní. (...) Nesmí se tam ta maminka prostě zdržovat deset minut.*“ (U5)

Výrazná část výpovědí poukazuje i na nároky, které na děti klade režim mateřské školy. Děti nejsou z domova zvyklé na pravidla ani na vlastní zodpovědnost za běžné činnosti, jako je uklízení hraček nebo odnášení použitého nádobí. Podle participantů pak mají na začátku obtíže pochopit, že v mateřské škole se určité činnosti očekávají automaticky a podle pevně daných pravidel. Tato změna často vyžaduje trpělivé vedení a čas, než si dítě na novou strukturu zvykne.

Z výpovědí participantů je zřejmé, že adaptace dvouletého dítěte vyžaduje čas, trpělivost a především citlivý a respektující přístup. Pokud chybí podpora ze strany dospělých, ať už rodičů nebo pedagogů, může být adaptační období pro dítě psychicky velmi zatěžující a zanechat následky i do dalších měsíců školní docházky.

5.2.4 Problémy v oblasti začlenění dvouletých dětí do kolektivu

Začlenění dvouletých dětí do kolektivu starších dětí představuje pro pedagogy i samotné děti značnou výzvu. Výpovědi participantů ukazují, že proces je zatížen velkým množstvím

faktorů, které vyplývají jak z rozdílné vývojové úrovně, tak z reakcí samotných dětí i dynamiky celé skupiny.

Jedním z často zmiňovaných problémů byla nerovnost v komunikaci a projevy dominance ze strany starších dětí. Participant U1 popsal, že starší děti často „*toho malého nenechají třeba ani domluvit*“ a přirozeně se snaží být ve skupině silnější. Jak uvádí: „*Je tam hodně vidět ta dominance těch starších. (...) Kolikrát ta rivalita je tam dost veliká.*“ Podobně participant U5 konstatuje, že některé děti vnímají přítomnost dvouletého dítěte negativně, protože „*kvůli němu trvá dýl než půjdou ven*“ nebo „*kvůli němu ta učitelka nemůže být jakože se všema*“.

Z výpovědí rovněž vyplynulo, že samotné dvouleté děti často nejsou schopné se do skupiny přirozeně zapojit. Participant U6 o dvouletých dětech uvedl: „*Oni vedle sebe sedí, hrají si se stejnou stavebnicí (...) a každý si skládá to svoje.*“ I když se děti fyzicky nacházejí v jednom prostoru, sociálně zůstávají oddělené.

Někteří participanté upozornili na problém odmítání ze strany starších dětí, například při hrách ve dvojicích nebo během vycházek. Jak popisuje participant U7: „*Stalo se, že nějaký ten starší nechtěl být ve dvojici s tím menším, že to pro něho, když to tak blbě řeknu, byla jako potupa.*“ Takové situace mohou dvouleté dítě izolovat a negativně ovlivnit jeho začlenění do kolektivu.

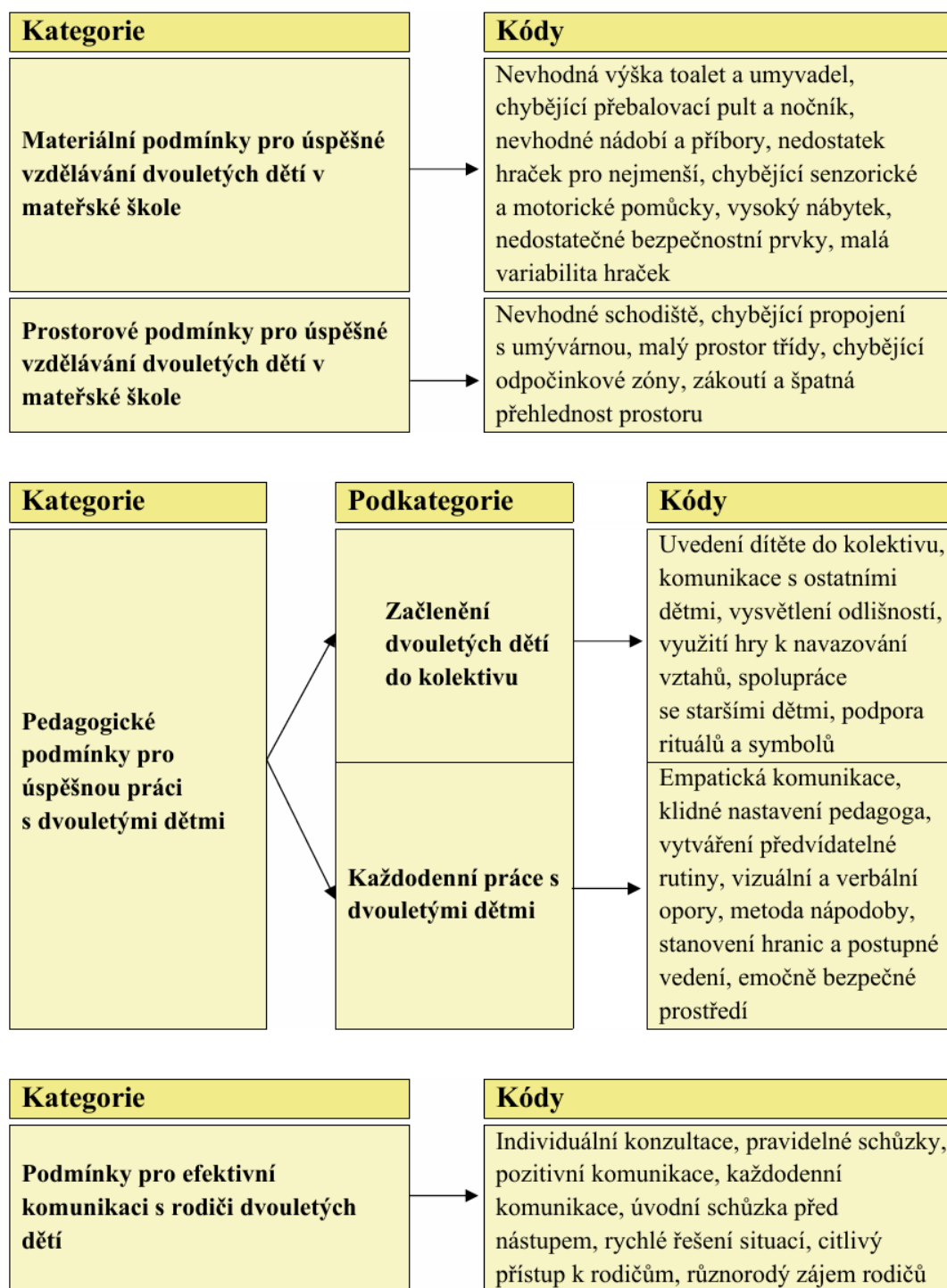
Z výpovědí vyplynulo také riziko, že začlenění dvouletých dětí může zpětně negativně ovlivnit i některé starší děti. Participant U3 uvádí: „*Mám ve třídě jednoho chlapce, který tam byl už minulý rok. (...) Najednou tam byly zase ty miminka plačící. (...) On sám se posunul o úroveň níž. (...) Začal si cucat palec.*“ Přítomnost výrazně mladších a nezralých dětí tak může narušit vývojové tempo i u těch, kteří by za běžných okolností postupovali dál.

Z výpovědí plyne, že přirozené začlenění dvouletých dětí do věkově smíšených tříd je značně náročné, vyžaduje individuální přístup a často narušuje fungování třídy jako celku. Bez dostatečné podpory a úprav režimu může vést k sociální izolaci, stresu nebo vývojovému zpomalení jak u dvouletých, tak u starších dětí.

5.3 Podmínky pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

Tato podkapitola se zaměřuje na podmínky, které pedagogové považují za klíčové pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. Výpovědi participantů byly rozděleny do čtyř tematických oblastí – materiální, prostorové a pedagogické podmínky a podmínky

efektivní spolupráce s rodiči. Schéma níže přehledně znázorňuje jednotlivé kódy a jejich zařazení do kategorií.



Obrázek 3 Struktura kategorií a přiřazených kódů III.

(zdroj: vlastní)

5.3.1 Materiální podmínky pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

Materiální vybavení tříd a školního prostředí je vnímáno jako klíčová podmínka pro smysluplné a bezpečné vzdělávání dvouletých dětí. Participantů často upozorňovali na potřebu výraznějšího přizpůsobení nábytku, pomůcek i hygienického zázemí této věkové skupině.

Velkou pozornost vzbuzovaly zejména toalety. Participant U1 popsal rozdíl mezi mateřskými školami takto: *„My máme všechny v jedné rovině a nebo v jedné velikosti a někde třeba měli fakt jakože pro ty starší a na druhé straně pro ty maloušky.“* Výška toalet se často ukazovala jako nevhodná pro nejmenší děti, stejně jako absence přebalovacích pultů či nočníků.

„Určitě nějaký ten přebalovací pult, pokud ty děti dojdou s těma plenkami.“ (U2)

„Aby byly toalety přiměřené k výšce dětí. Třeba případně i možnost mít nějaké nočníčky.“ (U8)

Problematické se jevílo i zajištění pomůcek pro stolování. Dvouleté děti podle participantů často nedokážou udržet běžné nádobí, proto se objevily návrhy na umělé příbory nebo lehčí talíře. Participant U1 vysvětlil: *„A určitě bych i nějaký ten příbor s těma talířkami. Aspoň bych dala pro tady tyto malouše třeba umělé.“* Zazněla i potřeba pořízení bryndáků, které by předešly nehodám u stravování. Konkrétně participant U1 uvedl: *„Určitě taky nějaké bryndáky pořídit“*

Hračky jsou další oblastí, kde běžné školní prostředí podle výpovědí zaostává. Některé školy mají k dispozici především hračky pro starší děti. Participantů navrhovali pořízení hraček určených pro dvouleté děti. (U1, U2, U3)

Participant U1 sdělil: *„Určitě bych doplnila ty hračky nebo nějaké takové ty věci k procvičení třeba motoriky, protože fakt máme všechny hračky, jako bych řekla 4,5+.“*

Participant U2 upozornil, že *„tyto děti jsou takoví kramáři (...) vezmou jednu hračku a za 5 minut vymění za další hračku.“* a zdůraznil tak potřebu většího výběru. U3 pak doplnil význam senzorických a námětových prvků: *„Je potřeba tam mít hodně hraček, které napomáhají námětovým hrám.“*

V neposlední řadě se často zmiňovala bezpečnost. Nábytek by měl být nízký a bez ostrých hran (U7), podlahy pokryté kobercem kvůli komfortu při hře na zemi (U8). Dále

participanti upozorňovali na potřebu vyřazení hraček s drobnými díly, které by mohly být nebezpečné pro malé děti (U8). Uvedená tvrzení dokazují výpovědi níže:

„Tak určitě z hlediska bezpečnosti ty zaoblené rohy, ta ochrana. Určitě nízký nábytek.“
(U7)

„Měl by být na zemi koberec, aby nebyl chlad od země.“ (U8)

„Mezi hračkami, aby jim nebyly žádné malé díly, které by dítě mohlo spolknout, vdechnout a tak dál.“ (U8)

5.3.2 Prostorové podmínky pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

Uspořádání prostoru a dispoziční řešení třídy i hygienického zázemí hraje při práci s dvouletými dětmi zásadní roli. Participanti se shodují, že běžné prostředí mateřských škol často neodpovídá potřebám nejmladších dětí, především z hlediska bezpečnosti, přehlednosti a možnosti odpočinku.

Jedním z často zmiňovaných problémů bylo schodiště. Participant U1 upozornil na jejich výšku i celkové řešení: *„Máme celkem dost schodů, (...) ty schody máme celkem vysoké, velké. (...) Určitě bych ty schody nějak jako celkově vylepšila.“*

Další výpovědi ukazovaly na potřebu propojení hygienického zázemí s třídou. Participant U3 uvedl: *„Z třídy opravdu vůbec nevidím do umývárny, takže třeba nějaké prosklené okno, aby tam bylo vidět.“* Stejný návrh zazněl i od participanta U5, který poukazuje na bezpečnostní hledisko takového řešení. *„Bylo by dobré mít okno mezi třídou a umývárnou kvůli bezpečnosti. Určitě je dobré v rozmístění třídy nemít nějaké velké zákoutí.“*

Vícekrát se objevil požadavek na větší a přehlednější prostor. Podle participanta U4 by měl být prostor: *„každopádně větší, než na co jsme zvyklí.“* I participant U6 vnímal jako přínosné, pokud jsou v třídě vymezeny relaxační koutky, kde se dítě může samo rozhodnout, zda se chce účastnit činnosti, nebo potřebuje klid: *„Dali těm dětem na výběr (...) ,když budeš unavený, můžeš si jít lehnout a odpočinout si.“*

Zaznívaly také obavy z nepřehledných zákoutí a prostoru, který neumožňuje učitelce mít děti pod kontrolou. Participant U6 poznamenává: *„Některé třídy jsou fakt, že pomalu za rožek nevidíš (...), ty dvouleté děti jsou takové nevyzpytatelné.“* Také participant U5 doporučil vyhnout se větším zákoutím kvůli přehlednosti a bezpečnosti. Sdělil: *„Určitě je dobré v rozmístění třídy nemít nějaké velké zákoutí.“*

Z pohledu každodenního fungování byla jako důležitá zmiňována i volnost pohybu. Participant U8 shrnul: *„Aby ty prostory nebyly příliš zaskládané, aby tam byla možnost volného pohybu.“*

Z výpovědí vyplývá, že při vzdělávání dvouletých dětí je nutné klást důraz na otevřenost, přehlednost a flexibilitu prostoru, stejně jako na dostupnost hygienického zázemí a možnost individuálního odpočinku. Stávající dispozice některých tříd však těmto potřebám často nevyhovují.

5.3.3 Pedagogické podmínky pro úspěšnou práci s dvouletými dětmi

Začlenění dvouletého dítěte do kolektivu mateřské školy vyžaduje specifický přístup, který respektuje vývojovou úroveň dítěte a zároveň citlivě reaguje na dynamiku skupiny. Participanti se shodli, že důležitou roli hraje komunikace s ostatními dětmi a také vhodné představení nového dítěte a pojmenování jeho potřeb. Participant U1 popsal: *„Když to dítě přišlo, tak jsme si rovnou sedli do kroužku a všem jsme řekli, že tady máme malou holčičku a že by bylo hezké, kdyby se k ní chovali prostě jako fakt hezky. Kdyby jí pomáhali, kdyby potřebovala, aby na ni nebyli zlí, když jí něco nepůjde.“*

Již v počáteční fázi adaptace sehrává klíčovou roli pedagog, který cíleně vstupuje do sociálních interakcí mezi dětmi a podporuje jejich začleňování do skupiny. Participant U2 uvedl: *„Nejdřív si s nimi jdu hrát dohromady třeba já. Sednu si s nimi ke stolu, vezmu tam nějakého dalšího staršího kamaráda a postupně se snažím vytvářet nějaké ty vztahy mezi těmi dětmi.“* Citlivé navazování kontaktů skrze společné aktivity a modelové situace se ukazuje jako účinná strategie, jak podpořit začlenění dítěte do skupiny přirozeným a nenásilným způsobem.

Důležitým faktorem je také spolupráce s rodinou. Participanti poukazovali na význam adaptačních rituálů, které pomáhají dítěti lépe zvládat přechod do institucionálního prostředí a oddělení od rodičů. Participant U4 uvedl: *„Domluvit si nějaké rituály, třeba i si nakreslit srdíčko na ruku nebo fotku rodiče do kapsičky.“* Tyto podpůrné prvky posilují pocit bezpečí a předvídatelnosti.

Po úvodní fázi adaptace následuje každodenní pedagogická práce, která podle participantů klade vysoké nároky na schopnost přizpůsobit styl komunikace, tempo i organizaci činností vývojovým potřebám dvouletých dětí. Důraz je kladen na citlivost, předvídatelnost, trpělivost a pozitivní emoční naladění. Participant U2 vysvětlil: *„Pokud se*

tohle neděje, tak si ty děti učitelka nezíská. Ony to vycítí a potom se s nimi špatně jako pracuje.“

Jedním z často zmiňovaných prvků bylo zavedení jasné a pravidelné denní rutiny. Děti v tomto věku se podle participantů lépe orientují ve známém a stabilním prostředí, které jim poskytuje oporu. Participant U4 potvrdil: *„Stoprocentně. (...) Když máme zajeté koleje, třeba pravidla třídy, tak děti to uvítají a rády se tomu přizpůsobí.*“

Dále byla zmiňována účinnost metody nápodoby, kdy pedagog s dítětem vstupuje do hry a napomáhá mu porozumět pravidlům a očekáváním ve skupině. Participant U8 uvedl: *„Musí z toho cítit kamarádký přístup (...), spíš takové ty figly, jako že si s ním hraješ tu hru, že si jako kdyby ve stejném věku.*“

Napříč výpověďmi se jako společný jmenovatel objevovala snaha vytvořit bezpečné, klidné a emočně podpůrné prostředí. Úspěšné začlenění dvouletého dítěte je podle participantů výsledkem vyvážené kombinace citlivého přístupu, jasně nastavených hranic, spolupráce s rodinou a respektu k individuálním potřebám dítěte.

5.3.4 Podmínky pro efektivní komunikaci s rodiči dvouletých dětí

Efektivní komunikace mezi mateřskou školou a rodiči je jedním z klíčových předpokladů pro úspěšné začlenění a vzdělávání dvouletých dětí. Vzhledem k nízkému věku těchto dětí je právě rodinné prostředí často tím nejvýznamnějším informačním zdrojem, ze kterého mohou pedagogové čerpat při nastavování vhodného přístupu a režimu ve třídě. Výpovědi participantů ukázaly, že ačkoli jsou přístupy k rodičům různé, existují určité společné prvky, které se osvědčují jako efektivní.

Jako velmi přínosné se ukázaly pravidelné konzultace a individuální schůzky, které poskytují prostor pro hlubší rozhovor a reflexi vývoje dítěte. Participant U2 zmínil: *„U nás ve školce máme každé dva měsíce konzultační hodiny.*“ Stejný přístup popsal i participant U3: *„Za rok máme dvoje takovéto individuální schůzky, což je za mě super forma, protože se ti rodiče mohli na hodně věcí zeptat.*“ Tyto schůzky umožňují nejen sdílení aktuální situace, ale mohou také posílit vzájemnou důvěru a motivaci obou stran.

Jako přínosné se ukázaly i úvodní schůzky před zahájením školního roku, kde mohou pedagogové představit své očekávání a navázat první kontakt s rodiči. Participant U8 popsal: *„Je vždycky přínosem taková ta první schůzka s těmi rodiči, kdy je seznámíte s pravidly v mateřské škole, co budeme vyžadovat z naší strany.*“

Běžná každodenní komunikace pak často probíhá při předávání dítěte, nicméně participanti se shodují, že pokud je třeba řešit něco zásadního, je vhodné si domluvit osobní konzultaci. Participant U5 konstatoval: *„Jsou klasické třídní schůzky a jsou i konzultační hodiny, protože mezi těmi dveřmi se to nedá řešit.“*

Důležitým prvkem, na který participanti opakovaně upozorňovali, je vhodná forma komunikace. Mnozí zdůraznili, že s rodiči je třeba jednat citlivě a začínat rozhovor pozitivně. Jak uvedl participant U3: *„Nemůžu na ně vychrlit bez filtru, jak to ten den bylo. (...) Většinou začínám s těmi pozitivními věcmi opravdu, aby se trochu zklidnil ten rodič a ty negativa zmíním jen trochu.“*

Podmínky pro kvalitní komunikaci však nevznikají pouze na straně školy. Jejich úspěšnost závisí také na přístupu rodičů. Participant U6 zmínil rozdílné reakce: *„Některým rodičům, mně přijde, že právě chci něco říct, jenom je třeba pochválit a oni jenom řeknou jako ‚hmm, tak jo‘. (...) Některé to jako absolutně nezajímá.“* I proto je důležité, aby školy vytvářely prostor pro otevřenou a partnerskou komunikaci, která rodiče aktivně vtahuje do života jejich dítěte v mateřské škole.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola poskytuje souhrn klíčových zjištění, která vyplynula z rozhovorů s pedagogy mateřských škol. Shrnutí je strukturováno dle výzkumných otázek stanovených v metodologické části.

Jaké přínosy spatřují učitelé ve vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole?

Pedagogové ve výzkumu popsali několik oblastí, ve kterých vnímají přínosy vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. V oblasti přínosů pro dítě byl nejčastěji zmiňován rozvoj socializace, kdy dítě získává zkušenosti s kolektivem, učí se navazovat kontakt s vrstevníky a osvojuje si základní sociální dovednosti. Další přínos byl spatřován v oblasti samostatnosti a sebeobslužných návyků, jako je stolování, oblékání či používání toalety. Uváděn byl i pozitivní vliv na rozvoj řečových a komunikačních schopností.

V oblasti přínosů pro učitele participanté vnímají jako přínos obohacení profesní zkušenosti. Práce s touto věkovou skupinou podle nich vyžaduje specifický přístup, větší míru trpělivosti a citlivosti, ale zároveň umožňuje rozvíjet dovednosti v oblasti individualizace a přizpůsobení metod. Někteří ji vnímají i jako příležitost k osobnímu růstu.

Za přínos byla označena také možnost pozitivního vlivu na starší děti ve třídě. Ty podle učitelů rozvíjejí empatii, ochotu pomáhat i schopnost převzít odpovědnost.

Jaké problémy považují učitelé za zásadní při práci s dvouletými dětmi?

Pedagogové upozornili na několik zásadních obtíží. Za klíčový problém označují především vývojovou nezralost, která se promítá do emoční oblasti, hygienických návyků, schopnosti sebeobsluhy, verbální komunikace i přizpůsobení se školnímu režimu.

Další problematickou oblastí se ukázaly být institucionální podmínky. Učitelé poukázali na nedostatek materiálního zázemí, nevhodně řešené prostory a nedostatečný počet personálu, který neodpovídá specifickým potřebám dvouletých dětí. Chybějící vybavení, jako jsou vhodné hračky či hygienické pomůcky, podle nich ztěžuje každodenní chod třídy.

Za velmi náročnou označují také fázi adaptace. Ta bývá doprovázena silnými emočními výkyvy, dlouhodobým pláčem, odmítáním jídla nebo navazování kontaktu. Pokud navíc chybí spolupráce s rodiči nebo je vyvíjen tlak na rychlé začlenění, adaptace dítěte může být ještě obtížnější.

V oblasti začlenění do kolektivu se pak jako problematické ukázalo soužití různě starých dětí. Mladší děti se hůře zapojují do skupinových činností a někdy jsou staršími vrstevníky odmítány. Jejich přítomnost může v některých případech narušit celkovou dynamiku skupiny a nepříznivě ovlivnit i vývoj starších dětí.

Jaké podmínky považují učitelé za důležité pro úspěšné vzdělávání a péči o dvouleté děti?

Pedagogové ve výzkumu identifikovali čtyři klíčové oblasti podmínek, které považují za zásadní pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole, a to materiální, prostorové, pedagogické a podmínky efektivní spolupráce s rodiči.

V oblasti materiálních a prostorových podmínek učitelé zdůrazňovali potřebu přizpůsobeného hygienického zázemí, včetně přebalovacích pultů, nočníků a nízkých toalet. Důraz kladli také na vhodný nábytek, bezpečné a rozmanité hračky a celkovou přehlednost prostoru.

V oblasti pedagogických podmínek participantů zmiňovali potřebu empatického a individuálního přístupu a přehledného denního režimu. Jako přínosné se ukázalo využití her, rituálů a vizuálních opor, které pomáhají dětem v orientaci v čase i prostoru a snižují stres.

Také efektivní komunikaci s rodiči považují pedagogové za nezbytnou pro úspěšnou spolupráci. Důležitá je pravidelnost kontaktu, citlivý přístup a možnost osobních konzultací. Rodiče by podle učitelů měli být do adaptačního procesu aktivně zapojeni a mít možnost sdílet informace i obavy.

7 DISKUZE

Tato kapitola se zaměřuje na širší zasazení výsledků mého výzkumu do kontextu stávajících odborných poznatků. Cílem je identifikovat souvislosti a rozdíly v oblasti vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole. V rámci diskuze se postupně věnuji jednotlivým tematickým oblastem, které odpovídají stanoveným výzkumným otázkám, přičemž zjištění konfrontuji s bakalářskými pracemi Hlaváčkové (2021), Fouňové (2021), Kodetové (2015) a Šimsově (2019) jejichž výzkumy se tematicky prolínají s mým šetřením. Zahrnuta jsou rovněž zahraniční šetření Case et al. (2022) a Andersson Søre et al. (2023), která přinášejí mezinárodní pohled na práci s dvouletými dětmi ve vzdělávacích institucích. Závěrečná část kapitoly je věnována limitům výzkumu a doporučením pro pedagogickou praxi.

7.1 Diskuze výsledků výzkumu

V rámci mého výzkumu pedagogové nejčastěji zmiňovali přínosy vzdělávání dvouletých dětí především v oblasti socializace, samostatnosti a rozvoje komunikačních dovedností dětí. Za pozitivní byla označena také možnost osobního a profesního rozvoje učitele a pozitivní vliv na sociální rozvoj starších dětí ve třídě. Tyto závěry korespondují se zjištěními Hlaváčkové (2021). Její participanté také vnímali jako přínos posilování samostatnosti a adaptaci na nové prostředí. Na rozdíl od mého výzkumu však učitelé hodnotili přínosy spíše opatrně, často je podmiňovali vhodnými podmínkami a někteří výslovně uvedli, že žádné pozitivum nevidí. Podobně i Fouňová (2021), která se ve svém výzkumu zaměřuje na pohled ředitelů mateřských škol na tuto problematiku, zmiňuje, že většina ředitelek žádné přínosy nevnímá, výjimečně se zde objevovalo obohacení pedagogických zkušeností. Výsledky mého výzkumu se tedy jeví jako optimističtější, což může být ovlivněno zaměřením na učitele, kteří mají každodenní zkušenost s prací s touto věkovou skupinou a nikoli pouze na ředitele mateřských škol, kteří mohou mít odlišný pohled.

V rámci mého výzkumu se jako nejvýraznější problém spojený se zařazením dvouletých dětí do mateřské školy ukázala vývojová nezralost dvouletých dětí. Nejčastěji se objevovala emoční nezralost, potíže s hygienickými návyky, nedostatečná sebeobsluha, omezené komunikační schopnosti a obtížné přizpůsobení se dennímu režimu. Srovnatelná zjištění uvádí Hlaváčková (2021), jejíž participanté zmiňovali absenci samostatnosti, potřebu klidu a fixaci na matku.

Problematickou oblastí byly dále institucionální podmínky. Učitelé v mém výzkumu často upozorňovali na nedostatek materiálního zázemí, nevhodné prostory i nedostatečný

personál. Podobné výhrady zaznívaly i u Hlaváčkové (2021), která popisuje přetížení učitelek ve smíšených třídách, chybějící vybavení a neodpovídající prostorové řešení. Podle Fouňové (2021) považují ředitelky za největší rizika bezpečnost, vysokou nemocnost učitelek v důsledku přetížení a nezralost dětí, přičemž některé upozorňovaly i na degradaci pedagogické práce, což je v souladu s mými výsledky. Také zahraniční výzkum Case et al. (2022) potvrzuje, že kvalitní vzdělávání dvouletých dětí je podmíněno adekvátním materiálním a prostorovým zázemím.

Adaptace byla všemi mými participanty označena jako velmi náročná fáze, často doprovázená pláčem, regresí nebo odmítáním jídla. Velmi podobné projevy popisuje i Šimsová (2019), která zdůrazňuje potřebu fyzického kontaktu, silnou fixaci dětí na matku a přítomnost úzkosti či snahy o útěk. Z výpovědí v mém výzkumu rovněž vyplynulo, že adaptace je komplikována nedostatkem personálu a nedostatečnou spoluprací s rodiči, což z části reflektuje i Hlaváčková (2021), podle níž pedagogové často vnímají přítomnost dvouletých dětí jako zátěž, která znemožňuje plnohodnotnou práci s ostatními dětmi ve třídě. Zajímavý doplněk v této oblasti přináší zahraniční studie Andersson Sõe et al. (2023), která popisuje tzv. „*parent-active model*“, což je aktivní přítomnost rodičů během prvních dnů v mateřské škole, jež přispívá k větší emoční stabilitě dětí i důvěře mezi učiteli a rodinami. Z výpovědí švédských učitelů vyplývá, že emoční stabilita rodiče se přímo promítá do emoční pohody dítěte, což významně usnadňuje adaptační proces. Tato zkušenost může být relevantní i pro české prostředí, kde by aktivnější zapojení rodičů mohlo přispět k hladšímu začlenění dítěte do mateřské školy.

V rámci podmínek důležitých pro úspěšné vzdělávání dvouletých dětí pedagogové v mém výzkumu nejčastěji zmiňovali nutnost přizpůsobení hygienického zázemí, vhodného nábytku a hraček, celkové přehlednosti prostoru a zajištění klidového zázemí. V pedagogické rovině kladli důraz na individuální přístup, vizuální opory a citlivé vedení adaptačního procesu. Za nezbytnou podmínku považovali také pravidelnou a partnerskou komunikaci s rodiči. Podobné důrazy kladly i učitelky ve studii Case et al. (2022), které označily emocionální pohodu dítěte, důslednou každodenní rutinu a podporující interakci mezi učitelem a dítětem za klíčové faktory při práci s touto věkovou skupinou. Zároveň zdůraznily důležitost komunikace s rodiči a spolupráce v rámci celého týmu. Andersson Sõe et al. (2023) v této oblasti akcentují význam vztahové stability, například přidělení konkrétního pedagoga, který dítě provází adaptačním obdobím, či důraz na menší skupiny

a klidný průběh prvních dnů. Tato zjištění korespondují s výsledky mého výzkumu, který poukazuje na potřebu vyšší personální podpory a citlivého pedagogického vedení.

V bakalářské práci Fouňové (2021) se podmínky objevují spíše zprostředkovaně, a to prostřednictvím popisu konkrétních úprav ve školách řediteli daných škol. Zmiňovány jsou přizpůsobené hračky, a nábytek či přítomnost chůvy. V mém výzkumu jsou tyto aspekty rozvinuty z pohledu pedagogů, což umožňuje podrobnější porozumění tomu, jak konkrétní podmínky ovlivňují každodenní pedagogickou praxi.

Důležitý doplněk pak přináší práce Kodetové (2015), která poukazuje na potřebu přehodnotit vzdělávací obsah a cíle pro dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Ve shodě s mým výzkumem akcentuje, že bez odpovídajících podmínek není možné plnohodnotně naplňovat vzdělávací funkci mateřské školy.

Závěrem lze říci, že výsledky mého výzkumu korespondují s některými dosavadními studiemi, zároveň však přinášejí i nové poznatky vyplývající z každodenní zkušenosti pedagogů. Výpovědi učitelů ukazují, že vzdělávání dvouletých dětí je vnímáno jako komplexní oblast, která s sebou nese jak potenciální přínosy, tak řadu výzev. V porovnání s jinými výzkumy se ukazuje, že klíčové otázky zůstávají podobné, liší se však míra důrazu, s jakou jsou některé aspekty reflektovány. Významným přínosem pro diskuzi jsou i zahraniční studie, které ukazují, že podpora vztahové stability, zapojení rodičů a důsledná struktura denního režimu jsou klíčové faktory pro úspěšné začlenění dvouletých dětí do mateřské školy.

7.2 Limity výzkumu

Přestože kvalitativní přístup umožnil hlubší porozumění pohledu pedagogů na vzdělávání dvouletých dětí, je třeba zohlednit několik omezení, která mohou ovlivnit přenositelnost výsledků.

Výzkum byl realizován v omezeném geografickém rámci, konkrétně pouze ve Zlínském kraji, což může omezovat možnost zobecnění zjištění na jiné regiony s odlišnými podmínkami.

Výzkum se zaměřil výhradně na výpovědi učitelů mateřských škol, a tedy nezachycuje perspektivu dalších aktérů, jako jsou rodiče či vedení škol. Zařazení rodičů by mohlo přinést odlišný úhel pohledu, například na otázky adaptace, přínosů či spolupráce s mateřskou

školou, a přispět tak k celistvějšímu pochopení dané problematiky. Výsledky tedy reflektují především praktické zkušenosti pedagogů, nikoli systémové či rodičovské aspekty.

Dalším omezením může být i subjektivní rovina interpretace dat, která je s kvalitativní metodologií úzce spojena. Přestože byla analýza vedena s důrazem na pečlivost a transparentnost, je třeba zohlednit, že interpretace dat může být do určité míry ovlivněna subjektivním pohledem výzkumníka.

7.3 Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě výzkumných zjištění lze formulovat několik doporučení, která mohou přispět ke zkvalitnění vzdělávání a péče o dvouleté děti v mateřských školách.

Zajištění přizpůsobeného hygienického zázemí (nízké toalety, přebalovací pulty, nočníky), vhodného nábytku a bezpečných hraček by mělo být základním předpokladem pro přijetí dvouletých dětí. Důraz by měl být kladen také na prostorovou přehlednost a dostupnost klidových zón, které dětem umožňují individuální odpočinek.

Vzhledem k nárokům péče o dvouleté děti je žádoucí navýšit personální zabezpečení ve třídě, například formou asistentů pedagoga či chův. Tato podpora by umožnila individuálnější přístup a snížení zátěže pro učitele.

Adaptační období by mělo být postupné, flexibilní a uzpůsobené individuálním potřebám dítěte. Doporučuje se využívat adaptační rituály, vizuální opory a systematickou spolupráci s rodiči, která napomáhá dítěti zvládnout přechod do nového prostředí.

Vzhledem k odlišnostem vývojových potřeb dvouletých dětí je také vhodné zaměřit se na další vzdělávání učitelů, zejména v oblasti vývojové psychologie, komunikace s rodiči a metod práce s dvouletými dětmi.

ZÁVĚR

Závěry této bakalářské práce potvrzují, že zařazování dvouletých dětí do mateřských škol zůstává velmi aktuálním tématem, které vyvolává řadu otázek jak v oblasti pedagogické praxe, tak v souvislosti s nastavením systému předškolního vzdělávání.

Výzkum ukázal, že přestože učitelé vnímají některé pozitivní aspekty zařazení dvouletých dětí do mateřských škol, převažují v jejich výpovědích zejména obtíže a limity spojené s touto věkovou skupinou.

Tato zjištění poukazují na potřebu cílené podpory vzdělávání dvouletých dětí a důkladného promýšlení podmínek, za nichž jsou do mateřských škol zařazovány.

Z výpovědí pedagogů přímo vyplynuly konkrétní oblasti, které je třeba rozvíjet, a které by měly být zohledněny při nastavování vzdělávacích strategií. Patří mezi ně především posílení personálního zabezpečení o další odborné pracovníky, systematická příprava pedagogů na práci s touto věkovou skupinou a důsledná adaptace vzdělávacího prostředí potřebám dvouletých dětí.

Výsledky výzkumu tak mohou představovat cenný podklad pro další diskusi o podobě předškolního vzdělávání a přispět k jeho zkvalitnění ve prospěch dvouletých dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Andersson Søe, M., Schad, E. & Psouni, E. (2023). Transition to Preschool: Paving the Way for Preschool Teacher and Family Relationship-Building. *Child Youth Care Forum*, 52, 1249–1271. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09735-y>
- Case, J., Wardle, F. & Otter, J. (2022). Toddler and preschool teachers' beliefs and perceptions about the use of developmentally appropriate practice. *Cogent Education*, 9(1), Article 2018908. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2018908>
- Dvořáková, H. (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Portál.
- Eger, L., & Egerová, D. (2022). *Metodologie výzkumu*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Fouňová, V. (2021). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. [Bakalářská práce, Univerzita Karlova]. Digitální depozitář Univerzity Karlovy. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/125943?show=full>
- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Portál.
- Hlaváčková, T. (2021). *Pohled rodičů a učitelek na dvouleté děti v mateřské škole*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/x2w46/?kod=p950;lang=cs;id=240486>
- Kodetová, K. (2015). *Dvouleté děti v mateřské škole*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/i4ddu/>
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2.vyd.). Grada.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
- Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Raabe.
- Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Raabe.
- Lažová, L. (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Grada.

- Meland, A. T., Kaltvedt, E. H., & Reikeras, E. (2015). Toddlers Master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective. *Early Childhood Education Journal*, (44), 349–358. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0718-1>
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>
- MŠMT (2020). *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole*. <https://www.msmt.cz/file/52421/>
- Pangaribuan, I. K., Simanullang, E., & Poddar, S. (2019). The analyze toddler growth and development according to family's economic status in Village Limau Manis, Districts Tanjung Morawa. *Enfermería Clínica*, 30(S5), 92–95. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.11.029>
- Pospíšilová, Z. (2023). *Rozvoj dětské řeči*. Grada.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Portál.
- Splavcová, H., Nowaková, M., Mouchová, A., Zelenková, B., Smolková, J., & Zemanová, K. (2018). *2leté a 3leté děti v mateřské škole*. Raabe.
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejsová, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
- Swim, T. (2017). *Infants and toddlers : caregiving and responsive curriculum development*. Cengage Learning.
- Syslová, Z., Najvarová, V., Nováková, E., Pospíchalová, A., & Václavková, K. (2022). *Věkově heterogenní třídy*. Portál.
- Šimsová, K. (2019). *Dvouleté dítě v mateřské škole – pohled rodičů a učitelek mateřských škol*. [Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Repozitář publikací JU. <https://dspace.jcu.cz/handle/20.500.14390/40320>
- Šmelová, E., Prášilová, M., Rýdl, K., Musilová, M., Szotkowski, R., & Tomanová, D. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie*. Karolinum.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., *Vyhláška o předškolním vzdělávání*. (2005).
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14#p2>

Vyhláška č. 160/2024 Sb., *Vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin*. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2024-160>

Wittmer, D. S., & Peterson S. H., (2018). *Infant and toddler development and responsive program planning : a relationship-based approach*. Pearson.

Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Struktura kategorií a přiřazených kódů I.	35
Obrázek 2 Struktura kategorií a přiřazených kódů II.	40
Obrázek 3 Struktura kategorií a přiřazených kódů III.	50

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Informace o rodičích.....	33
---------------------------------------	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
U	Učitel

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka transkripce rozhovoru

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím informací pro výzkumný rozhovor a jejich následném využití pro bakalářskou práci pod názvem Pohled učitelů na zařazení dvouletých dětí do mateřských škol

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat, pro potřeby výzkumu do bakalářské práce Chrise Jurčů. Cílem výzkumu je zjistit, jaký názor mají učitelé mateřských škol na zařazování dvouletých dětí do mateřských škol.
- Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat a jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním v bakalářské práci. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce.
- Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v bakalářské práci, a tudíž i se zpřístupněním těchto citací na internetu v rámci bakalářské práce.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita.

Datum:

Podpis participanta:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

V: Jaké podle tebe má vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole přínosy konkrétně pro to dítě?

U3: Tak jako záleží, je to hodně individuální. Že vlastně některé dítě už je velmi zralé na to jít do nějaké společnosti, rozvíjet tu svoji socialitu jako takovou, pro ty to může být jako úžasné jít do nějakého kolektivu, ale samozřejmě to se zjistí, až se tam to dítě dá, ale většinou je to velmi náročné, hlavně ze začátku. Já tomu tak říkám, že to dítě to víceméně vzdá. Můj názor je prostě takový, že by dvouleté děti měly být doma s maminkou, že to je ještě hodně brzo, ale samozřejmě liší se to.

V: Jaké vnímáš přínosy pro učitele, kteří mají dvouleté dítě ve své třídě MŠ?

U3: Tak jako určitě možná nějaká praktická zkušenost jako takto, ale že by to mělo vyloženě přínos, to asi ne. Většinou je to velice trýznivé a takové velmi vyčerpávající, je to velká zátěž, protože to dítě přichází od té maminky, která mu dává 100% lásky, takže pro učitele to může být náročné, protože ty dvouleté děti to z tebe prostě vyloženě vysávají. Já osobně jsem celé září a říjen probrečela prostě a nebylo mi z toho vůbec dobře. Byla jsem z toho úplně vyždímaná, takže pro učitele si myslím že to nemá moc přínosy.

V: Jaké vnímáš přínosy pro ostatní děti v té třídě?

U3: Tak možná takové to že ten starší těm mladším pomůže, já mám teda homogenní třídu, takže starší dítě je v podstatě tříleté, takže u mě se to nedá úplně porovnat. Ovšem když se třídy spojovaly, tak vím že ti předškoláci pomohli mladším dětem se převléci před spaním nebo když se šlo ven, tak si každé starší dítě vzalo to mladší dítě a pomáhaly jim. Takže možná nějaká ta empatie.

V: Jaká rizika vnímáš při vzdělávání dětí mladších tří let? A teď to myslím hodně všeobecně, později to rozebereme více.

U3: Myslím si že jich je tam moc, protože dítě přichází do nového prostředí, setkává se s novou autoritou která je cizí, jsou tam další děti které jsou cizí, je tam hodně nových věcí, které to dítě třeba nedokáže zpracovat. Hlavně to vnímání u dvouletého a tříletého je velký rozdíl u těchto nových vjemů a to dvouleté dítě ještě nezvládá úplně pochopit že ta maminka přijde. Tříletý to ví, ale ten dvouletý si myslí, že tam zůstane navždy, takže se u něho rozvíjí nějaká separační úzkost.

V: Jak vnímáš připravenost mateřských škol na tuto věkovou skupinu? Ať už z materiálního hlediska, prostorového hlediska či také z personálního hlediska.

U3: Tak za mě si myslím že úplně připravené nejsou, hlavně z toho personálního hlediska. Čím více malých dětí, tím více dospělých je tam potřeba, protože dvouleté děti ještě nemají kontrolu nad svým močovým měchýřem, takže když se počurají třeba 3 děti tak je to nemožné zvládnout. Já mám to štěstí že mám asistentku, ale někdy i ta asistentka je málo, ze začátku to bylo peklo. Já bych byla za to, aby když je ve třídě dvouleté dítě, aby tam byla učitelka, asistentka a chůva, protože čím víc očí a rukou, tím líp. Jinak v tom materiálním si myslím že hraček je tam dost i pro ty nejmenší děti, možná bych byla třeba pro aby bylo více otevřeného prostoru s policemi, aby ostýchavé děti viděly kde co je, to by bylo lepší, Protože by ty děti viděly na první pohled, kde co je, takže by se nebáli si pro něco jít. Asi to není estetické, ale je to funkční. Nábytek je přizpůsoben jejich velikosti, toalety také i umyvadla, všechno tam takhle jako je. Personální zajištění aby bylo větší u těch nejmladších hlavně na tom začátku. Pak je to lepší, ale ty první dva měsíce jsou opravdu kruté.

V: Jaké jsou podle tebe ideální postupy pro začlenění dvouletých dětí do mateřské školy?

U3: Tak určitě jako hodně komunikovat s tou rodinou, ptát se co to dítě má rádo, jak se k němu chovat v určitých situacích a snažit se tomu dítěti vnést ten domov do školky, ale je to hodně o tom prostě mu dávat dostatek té lásky. Že i když se třeba naštvě tak to brát jakože potřebuje tu lásku. Já jsem dělala to že jsem byla hodně empatická, hodně jsem je objímala, chovala, samozřejmě zase se to nemůže dělat moc dlouho, protože to dítě se pak k té učitelce může upnout, takže když je třída třeba patnácti dětí, tak se moc nedá fungovat, když jsou všechny uplé na paní učitelku. Takže objímáme se, chováme se, ale musí tam být nějaké hranice. Ať si donesou z domu plyšáka, ať si nosí oblíbené oblečení. Potom radíme těm rodičům ať si zkusí doma sjednotit ten rituál tak jak ho máme ve školce, aby si dítě zvyklo vstávat v určitou dobu, v určitou dobu mít snídani atd.

V: S jakými nejčastějšími problémy jsi se setkala při práci s dvouletými dětmi? Co bývá největší problém?

U3: Já si vzpomínám, že opravdu v to září, my jsme tam měli jednu holčičku, která byla opravdu jakože nezralá a navíc byla jiné národnosti, takže nám nerozuměla. Ona měla problém opravdu se vším. Nezvládala pokyny, nezvládala režim a prostě to ztroskotalo no, takže jsme rodičům doporučili, ať ještě zůstane doma, že ještě není připravená. Ale ten pláč, jakože ranní, když tam dojdou ty děti než si zvyknou. Musím říct že tento rok byl u nás hodně silný tím, že ty maminky nechávaly ty dvouleté děti rovnou celý den. To byl mazec protože ty děti odmítaly si lehnout, takže seděly na postýlce a opravdu, když jsem viděla ty stavy, kdy to dítě sedělo na postýlce, kývalo se dopředu a dozadu, já jsem to nezvládala. Prostě ten stesk je hodně silný a je zajímavé jak to různě dlouho trvá. Ale nemůžu říct že to

je obtíž, je to prostě přirozené, obtíž je potom, že se v té třídě nefunguje jako ve školce. V ten moment jsme tam opravdu pro ty děti jako hlídačky. Někaké řízené činnosti začínáme dělat až na konci prosince třeba. Ohledně hygienických návyků je to taky náročné, protože asistentka odchází během spinkání, tudíž když se třeba 4 děti počůrají, tak to je mazec. Musím obstarat, abych je převlékla a samozřejmě jsou tam ještě ty další děti, které ty věci taky neumí. Jako ta druhá osoba mi tam odpoledne chybí hodně.

V: Vidiš nějaké problémy které se můžou objevit vyloženě přitom zařazování dvouletých dětí do kolektivu starších dětí?

U3: Tento rok mám ve třídě jednoho chlapce, který tam byl už minulý rok a ostatní děti jsou úplně nové. A když se na to podívám z jeho pohledu, tak pro něho to bylo opravdu těžké, protože najednou tam byly zase ty miminka plačící a on jako postrádal. Všimli jsme si že i on sám se posunul o úroveň níž a posunul se na úroveň těch menších, příklad - začal si cucat palec.

V: Jaký je důvod toho, že tam jako jediný zůstával?

U3: Protože nebyl připravený a má tam paní asistentku.

V: Vnímáš nějaké problémy v materiálním zabezpečení tříd, které by mohly mít vliv na vzdělávání dvouletých dětí? Ať už z hlediska hygieny, bezpečnosti, materiálu, hračky atd.?

U3: Já jsem tento školní rok v jiné mateřské škole, než jsem byla minulý školní rok, a tam teďka musím říct že to tam je hezky zabezpečené. Všechno tam je tak hezky nastavené, ale třeba minulý školní rok jsem byla v mateřské škole, kde byl zastaralý nábytek, kde opravdu děti mohly chytout třísku, šuplíky byly těžké, byly prostě staré, takže záleží školka od školky.

V: Jaké vnímáš problémy v adaptaci dvouletých dětí?

U3: Mě se tam vyloženě vybavuje, že si ty děti nehrají třeba. Oni tak vnímají ten stesk, že si nehrají. Například na pískovišti jen sedí a brečí a opravdu těžce se to dá vyřešit. Samozřejmě taky žádná spolupráce, žádná hra s kamarádem. Zažili jsme i problém s rodičem dvouletého dítěte, které mělo tu adaptaci neskutečně těžkou, tak jsme se chtěli domluvit s maminkou, aby si ji třeba zpočátku brala po obědě, ale maminka, že ne, že prostě musí do práce a že to nejde. Takže u této holčičky byl vidět moment, kdy to vzdala. A může to mít teoreticky i důsledky na celý život, ale to je pouze hypotetické.

V: Jaké materiální a prostorové podmínky považuješ za nezbytné při vzdělávání dvouletého dítěte v mateřské škole?

U3: Aby tam byla herna, což já jsem jako mimo jiné nezažila v jedné mateřské škole, Protože děti se tam mohou vyřádit, vyblbnout a je super, když jsou tam nějaké divočejší prvky, třeba

ted' nově tam máme takovou menší skluzavku a takový stan. Určitě je potřeba tam mít hodně hraček, které napomáhají námětovým hrám, kuchyňka, domeček apod. Aby tam nebyly jen didaktické hry ale i něco na odreagování. Ještě by určitě všude měly být senzorické hračky, já bych třeba uvítala senzorické tácy, ale to je finančně náročná záležitost.

V: A v oblasti toho hygienického zázemí to vnímáš jak?

U3: Aby to hygienické zázemí bylo určitým způsobem propojené se třídou, že učitelka by mohla pustit dítě samotné a vidět ze třídy do té místnosti. Já to tak ted' bohužel vůbec nemám, že ze třídy opravdu vůbec nevidím do umývárny, takže třeba nějaké prosklené okno, aby tam bylo vidět.