

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Zařazení dvouletých dětí do systému předškolního
vzdělávání**

Inclusion of two-year-old children in preschool educational system

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Mottlová, Ph.D.

Autor:

Barbora Řeřichová, Dis.

Praha 2023

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Janě Mottlové, Ph.D za vedení, podporu a cenné rady během vedení mé bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat všem respondentkám, které mi poskytly rozhovory a potřebné informace jen díky nim jsem mohla uskutečnit mé výzkumné šetření. V poslední řadě bych chtěla poděkovat manželovi a rodině za podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „zařazení dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání“ zpracovala samostatně a výhradně s použitím uvedených zdrojů a literatury. Tato práce nebyla využita k získání žádného jiného titulu.

V Praze dne

Barbora Řeřichová

Anotace

Hlavním tématem bakalářské práce je zařazení dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje základní vývojová specifika dvouletých dětí týkající se biologického, kognitivního a psychosociálního vývoje. Dále tato část zabývá socializací a jejími činiteli.

V empirické části bakalářské práce poskytnu data získané pomocí kvalitativního šetření a jeho metody polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami v mateřských školách, které mají zkušenost se zařazením dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání. Cílem mé bakalářské práce je zjistit za jakých podmínek je možné zařadit dvouleté děti do systému předškolního vzdělávání. A zda bylo nutné provést nějaké změny v pedagogickém přístupu.

Klíčová slova:

Předškolní vzdělávání, mateřská škola, dvouleté děti, specifika vývoje dvouletých dětí, vzdělávání, učitelé

Annotation:

The main topic of the bachelor's thesis is inclusion of two-year-old children in the preschool education system. This bachelor's thesis is divided in two parts, theoretical part and empirical part. The theoretical part contains basic developmental specifics of two-year-old children regarding biological, cognitive, and psychosocial development. Furthermore, this part also refers to the process of socialisation and factors that influence this matter.

In the empirical part of the thesis are provided data obtained using qualitative research method via semi-structured interviews with teachers in kindergartens, who have experience with the inclusion of two-year-old children in the preschool education system. The goal of my bachelor's thesis is to find out under what conditions it is possible to include two-year-old children in the preschool education system. And whether it would be necessary to make any changes in the pedagogical approach.

Keywords:

Preschool education, kindergarten, two-year-old children, specifications of preschool children development, educational system, teachers experience

Obsah	
Úvod.....	7
1 Vývojová specifika dvouletých dětí.....	8
1.1 Biologický vývoj dítěte.....	8
1.1.1 Hrubá motorika.....	9
1.1.2 Jemná motorika.....	10
1.2 Kognitivní vývoj.....	11
1.2.1 Hra.....	11
1.2.2 Myšlení.....	13
1.2.3 Pozornost a paměť.....	14
1.2.4 Rozvoj řeči.....	15
1.3 Psychosociální vývoj.....	16
1.3.1 Sebepečetí (sebeuvědomění) a chování.....	16
1.3.2 Emoce.....	18
2 Socializace.....	20
2.1 Činitelé socializace.....	21
2.1.1 Rodina.....	21
2.1.2 Vrstevnická skupina.....	22
2.1.3 Pedagogové.....	22
3 Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole.....	23
4. Empirická část.....	26
4.1 Výzkumný problém a cíl práce.....	26
4.2 Metoda sběru dat.....	26
4.2.1 Kvalitativní výzkum.....	26
4.2.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	27
4.3 Výzkumný vzorek.....	28
4.4 Analýza získaných dat.....	31
5. Výsledky výzkumného šetření.....	32
5.1 Vývojová úroveň a připravenost dítěte.....	32
5.1.1 Sebeobsluha.....	32
5.1.2 Jazyk a komunikace.....	33
5.1.3 Socializace.....	34
5.1.4 Adaptace.....	35
5.2 Požadavky při nástupu do mateřské školy.....	36
5.3 Potřeba změn v pedagogickém přístupu.....	38

5.2.1 Úprava programu	38
5.2.2 Režim dne	40
5.2.3 Personální změny	40
6. Diskuse.....	42
Závěr	46

Úvod

Téma mé bakalářské práce se týká zařazení dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání. Toto téma jsem si zvolila především z důvodu toho, že je mi velmi blízké z vlastní pracovní zkušenosti a zajímá mě, jak na výše zmíněnou problematiku zařazení dvouletých dětí do mateřských škol nahlíží pedagogové a jak vnímají změny, které jsou s nástupem této věkové skupiny spjaté.

Cílem mé práce je zjistit na základě subjektivních zkušeností pedagogů, za jakých podmínek je možné zařadit dvouleté děti do systému předškolního vzdělávání, a zda pedagogové dvouleté děti vnímají jako připravené pro vstup do mateřské školy. Zajímají mě také i případné změny, které je nutné provést s ohledem na celou třídu a její fungování. Přeci jen období od dvou do tří let věku má spoustu specifik.

V teoretické části se zabývám vývojovými specifiky dvouletých dětí, které jsou rozděleny dle odborné literatury do tří základních skupin. Tyto skupiny se týkají biologického, kognitivního a psychosociálního vývoje dítěte. Každá tato skupina má své určité oblasti, které nelze opomenout, protože jsou velmi důležité pro zdravý vývoj dítěte. Dále se tato část práce věnuje socializačním činitelům, kteří jsou důležitou součástí procesu socializace dítěte.

Empirická část je zaměřena na získání dat a její následnou analýzu s ohledem na stanovený cíl práce. K získávání dat bylo využito kvalitativního šetření a jeho metody polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly vedeny s respondentkami, které mají zkušenosti s dvouletými dětmi v systému předškolního vzdělávání.

1 Vývojová specifika dvouletých dětí

Při práci s dětmi je velmi důležité porozumění, ke kterému je zapotřebí znát vývojová specifika daného období. Tato kapitola pojednává o období batolecího věku, které trvá od jednoho roku do tří let, protože právě v tomto období dochází k zásadnímu rozvoji mnoha schopností, dovedností, ale i celkově dětské osobnosti. Charakteristickým znakem tohoto období je osamostatňování a uvolňování vazeb. Erikson toto období označil jako období autonomie.¹ Právě v tomto období probíhá první separace a socializace mimo rodinný kruh. Uvolňují se vazby (nejčastěji na matku), které měly v předchozím období neopominutelný význam, ale nadále by již bránily rozvoji dítěte. Batole usiluje o „*sebeprosazení, o potvrzení svých kompetencí, ale i o zjištění svých limitů.*“ K tomu, aby se dítě ve všech těchto oblastech rozvíjelo je zapotřebí pevné vedení a kontrola, které nesmí být blokováno nedostatkem důvěry a nejistotou.²

Odbornice jako Kateřina Thorová či Marie Vágnerová považují toto období za jedno z nejdůležitějších období života člověka. Právě vzhledem k tomuto tvrzení považují za důležité se v této kapitole zaměřit na vývojová specifika dvouletých dětí. Vývojová specifika se dělí na tři základní oblasti ve vývoji dítěte: biologický, kognitivní a psychosociální vývoj. Všechny tyto složky se vzájemně prolínají a navzájem se ovlivňují.

1.1 Biologický vývoj dítěte

V batolecím období lze vidět největší pokrok v oblastech hrubé a jemné motoriky.³ V pohybové oblasti je dítě již zcela samostatné a dokáže ovládat lokomoci, pomocí které získává větší pocit samostatnosti, ale ta má také sociální význam vzhledem k tomu, že je na tento milník nahlíženo jako na symbol úspěšného vývoje dítěte tzv. je to důkaz toho, že dítě přešlo na vyšší stupeň úrovně ve vývoji.⁴ I když dítě dosáhlo vyšší úrovně vývoje a je schopno samostatné chůze dospělá osoba hraje stále důležitou a nezastupitelnou roli v jeho životě. Dospělý nenápadně dítě podněcuje a podporuje k samostatnosti a zvědavosti, zároveň je pro dítě jakýmsi bezpečným přístavem kam se dítě může vracet, aby získalo potřebnou jistotu, emoční zklidnění, ale i energii pro další zkoumání okolního světa.⁵

¹ ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 120

³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str. 69

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 123

⁵ ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4. Str. 62

Vágnerová také uvádí, že „rozvoj motoriky zahrnuje všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo a svěrače.“ S tímto pojetím jsou v podvědomí známe dva druhy pohybu: retence a eliminace.

- **Retenci** lze chápat jako udržení něčeho či setrvání na určitém místě,
- **eliminaci** lze chápat jako schopnost dítěte něco pustit, zahodit či opustit to, co již nechce anebo opustit místo, kde již nechce setrvávat.⁶

Výše zmíněné dovednosti retence a eliminace považoval za důležité již psycholog Sigmund Freud, který právě toto batolecí období označil jako fázi análně-uretrálně-muskulární, kdy největší důraz kladl na ovládání svěračů a schopnost dítěte ovládat vyměšování, a právě vzhledem k tomu toto období často nazýval pouze obdobím análním.⁷ Když dítě dosáhne toho, že je schopno ovládat retenci i eliminaci a je schopno v tomto směru udržovat čistotu, přináší mu právě tato nová svalová aktivita uspokojení. Dosažení těchto schopností je velmi individuální a dítě by jich mělo dosáhnout z vlastní vůle ve chvíli, kdy je na to dostatečně zralé. V případě, že je dítě okolím nuceno k nácvičku či brzkému učení vykonávání potřeby na toaletu je možné, že se vyskytnou problémy, které se ovšem projeví až v pozdějším věku dítěte.⁸ Mezi druhým a třetím rokem je dítě schopno samo použít toaletu a v rámci dalších hygienických návyků si například umýt a utřít ruce, ale jak jsem již výše zmínila, tak všechny tyto schopnosti jsou velmi individuální a závisí na míře osamostatnění dítěte.

1.1.1 Hrubá motorika

K významnému rozvoji hrubé motoriky dochází od prvního roku života dítěte a tento rozvoj je patrný na první pohled. Dítěti se otevírá nový a neprozkoumaný svět, který díky prvnímu batolení začíná poznávat a okolo třináctého měsíce se mění batolení (lezení po čtyřech) na chůzi vzpřímenou. Od lezení je rychle opuštěno, protože dítě velmi brzy zjistí, že chůze je mnohem pohodlnější a rychlejší způsob lokomoce v prostoru.⁹ Mezi druhým a třetím rokem dochází k velkému rozvoji pohybových schopností. Dítě si je již jistější v chůzi a k padání dochází ojedinele. Při chůzi je znatelné rozkročení, které umožňuje dítěti vzpřímenějšího pohybu, kdy došlapuje nejdříve na patu a poté na špičku. Dokáže se při chůzi bez problémů vyhnout překážce, zvládá běhat, ale v tom si je stále nejisté.

⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 121

⁷ FREUD, Sigmund. *Spisy z let 1904-1905: Pátá kniha*. Přeložil Miloš KOPAL. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. Sebrané spisy Sigmunda Freuda. ISBN 80-86123-16-2.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 122

⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str. 70

Na okamžik zvládá udržet rovnováhu na jedné noze, skáče, dokáže vylézt na židli apod.¹⁰ V oblasti hrubé motoriky dítě zvládá mnohem více pohybových aktivit. Dvouleté dítě již lépe zvládá nerovný terén, chůzi do kopce či z kopce a bez potíží překročí práh nebo schůdek. Chůze po schodech je pro dvouleté dítě ze začátku problém především proto, že jsou jednotlivé stupně schodů svými rozestupy přizpůsobeny dospělým a tím pádem jsou rozestupy mezi schody pro dítě příliš velké. Zprvu dítě zdolává schody prisouváním obou nohou na jednotlivé schody, ale není tak schopno činit bez přidržování. Přibližně ve dvou a půl letech je dítě schopno vyjít schody po vzoru dospělých tzv. zvládá již střídat nohy. Ovšem chůze dolů ze schodů je pro dítě stále náročná a ke střídání nohou dochází až kolem třetího roku života dítěte.¹¹

1.1.2 Jemná motorika

Ke zdokonalení pohybů ruky a prstů při uchopování předmětů dochází v oblasti jemné motoriky, ale dítě se také velmi zdokonaluje při pouštění a manipulaci s předměty. Ze začátku je pro dítě obtížným úkolem i pouhé upuštění předmětu, ale postupně se v této zdokonaluje v oblasti jemné motoriky a zvládne upustit předmět jemněji a s daleko větší přesností. Právě díky zdokonalení této dovednosti dokáže postavit věž z několika kostek jak svisle, tak vodorovně a o nějakou dobu později zvládne dítě stavět podle vzoru i složitější konstrukce. Nadále je dítě schopno také pracovat s geometrickými tvary, které zvládne vkládat do odpovídajících otvorů a činí tak s mnohem větší přesností.

V jemné motorice lze pokroky dobře pozorovat především při tvůrčích činnostech, jako například když dítě začíná držet tužku. Zprvu dítě v tomto věku drží tužku v pěsti, Allen nazývá toto držení dlaňovým úchopem, dítě se také učí pracovat se štětcem, lepidlem a nůžkami. Nejvíce viditelné pokroky v oblasti jemné motoriky jsou na pokusech o čmárání, kdy ve dvou letech dítě usiluje o zachování směru čáry a snaží se napodobit kruhy což dle předlohy zvládá na konci batolecího období.¹²

Do oblasti jemné motorika také spadají sebeobslužné činnosti, které je již dítě schopno samostatně zvládat. V období mezi druhým a třetím rokem by se dítě mělo zvládnout samo svléknout a obléknout, ovšem je zcela běžné, že dítě stále bude potřebovat menší pomoc ze strany dospělé osoby, a to především při oblékání, neboť svlékání již většinou dítě zvládá bez větších obtíží samostatně. Největší obtíže činí dětem oblékání ponožek a nazouvání bot, ale naopak samostatně zvládají například zapnout i rozepnout zip či větší

¹⁰ ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4. Str. 89

¹¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str.70-71

¹² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str.71

knoflík. Mezi další sebeobslužné činnosti, které dítě zvládá v tomto období samostatně je udržení hrnku či sklenice v jedné ruce a při stolování je schopné se samo nakrmit pomocí lžičky, kdy stále v některých situacích nadále potřebuje dopomoc dospělé osoby. Neobvyklé ani není, že si dítě během stolování stále dopomáhá rukama.¹³

1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je proces, který probíhá po celý život člověka. Každý jedinec prochází vývojem, který postupuje od nejjednoduššího jednání ke složitějšímu a tím, že procházíme procesem různých událostí na sebe navazujících se každý jedinec stává zralejším. Poznávací funkce jsou pro vývoj dvouletého dítěte zásadní a jejich rozvoj je důležité neopomenout. Důležité je rozvíjet rovnoměrně všechny kognitivní funkce jako je myšlení, pozornost, paměť a řeč. Úvod této kapitoly se zabývá hrou, která pomáhá dětem v rozvoji výše zmíněných kognitivních funkcí. Hra je pro dítě velmi důležitá, nejen v období kolem druhého roku věku.

1.2.1 Hra

V období předškolního věku, tzv. 3-6 let věku, hraje hra v životě dítěte významnou roli a proto toto období bývá označováno jako „období hry“. Hra je náplní každého dne dětí předškolního věku. To ovšem neznamená, že dvouleté dítě není schopno si hrát. Dvouleté děti si hrají, ale z odborného hlediska je tato činnost spíše označována jako experimentace. Český pedagog Václav Příhoda popisuje, že „*mezi hrou a experimentací je podstatný rozdíl. Experimentace vzniká sama ze situace, je nepředvídatelná, nahodilá, vyrůstá a rozvíjí se zdola, jaksi induktivně bez určení cíle. Naproti tomu tkví v každé hře, i když také potřebuje podnětu z nahodilých podmínek, jakási úmyslnost předem jakoby formulovaná, cíl, který organizuje činnost a dává jí větší souvislosti a ukončenosti. Někdy přechází experimentace ve hru, jindy hra degraduje v experimentaci.*“¹⁴

Hra rozvíjí dítě v mnoha oblastech, kdy se jedná především o oblast tělesnou, sociální a rozumovou, ale je také neopomenutelným komunikačním prostředkem. Hra poskytuje dítěti radost a vnitřní uspokojení, ale má také edukační charakter. Mezi druhým a třetím rokem dochází k proměně hry, kdy se od manipulačních a lokomočních her dostává k propracovanějším konstruktivním hrám, to znamená že dítě staví z kostek vyšší stavby,

¹³ ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4. Str. 90

¹⁴ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str.98

méně je bourá a více staví, rádo propojuje, zapojuje a ovládá.¹⁵ Kolem druhého roku začíná navazovat první vztahy s vrstevníky, a to i ve hře. Objevuje se paralelní hra, která je značně omezena na jednoduchou manipulaci, zvědavé odhalování základních vlastností věcí a experimentování. Nejedná se tedy o přímou hru s druhým dítětem, ale spíše zaujaté pozorování a snahu napodobení činností ostatních dětí.¹⁶

Již od 9. měsíce můžeme u dětí pozorovat hru napodobivou, kdy objevují první slovní hry spojené s pohybem. Jedná se především o různé druhy básniček, říkanek a říkadel například *Paci, paci* nebo *Vařila myšička kašičku*. Prostřednictvím hry napodobivé se děti učí dovednostem dospělých, především po vzoru svých rodičů. Ve druhém roce života se hra napodobivá proměňuje ve hru námětovou neboli hru „na něco“ (například na paní učitelku či policistu). V průběhu této hry dítě záměrně napodobuje určitou situaci z běžného života. Od druhého roku života začínáme ve hře dítěte spatřovat symboly, to znamená, že děti přiřazují určitým předmětům symbolický význam. Tento způsob hry můžeme nazvat hrou na „jako“, kdy dítě například označí gauč jako auto. Piaget hru mezi 2. a 7. rokem označuje jako hru symbolickou právě kvůli výše zmíněným symbolům ve hře.¹⁷

Důležitým úkolem dospělých je dítě ve hře podporovat a rozvíjet jejich fantazii a představivost právě pomocí hry. Vhodné jsou pro tento rozvoj věci denní potřeby (krabice, hrnce, obaly a ostatní věci), ale také práce s obrázkovými knížkami, které dítěti umožní obrázky pojmenovávat a případně je ukazovat dospělým. Obrázkové knihy také dítěti poskytují možnost vytvořit si svůj vlastní příběh. Pro rozvoj dítěte je také důležité učit je různá říkadla, básně či písničky, které je dobré doprovázet pohybem. Nesmíme opomenout také na rozvoj koordinace oka a ruky, kterému nejlépe napomůžou nejrůznější stavebnice, skládačky nebo také navlékání velkých korálů. Dítě se nerozvíjí ovšem pouze pomocí her a hraček, které jsou pro ně určené, ale také běžnými denními činnostmi, které nejsou v tomto věku považovány za povinnosti, ale právě za způsob hry. Jedná se například o pomoc s úklidem, v kuchyni či na zahradě. Je více než zřejmé, že hra je v tomto věku dítěte nedílnou součástí každého dne, a proto je pro jeho rozvoj velmi důležitá a rozmanitá.¹⁸

¹⁵ SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9. str. 53

¹⁶ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str. 81

¹⁷ SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9. str. 45

¹⁸ ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4. Str. 94-95

1.2.2 Myšlení

Josef Langmeier uvádí, že „*podle Piageta je skutečně teprve v roce a půl nebo ve dvou letech ukončen vývoj senzomotorické inteligence a začíná nová etapa symbolického a předpojmového myšlení.*“ Do čtyř let věku u dítěte přetrvává symbolické myšlení. Slova dítě užívá stále jako předpojmy než jako skutečné pojmy a jeho myšlení je stále velmi ovlivňováno fantazií.¹⁹

Vývojový psycholog Jean Piaget také uvádí, že v tomto období je myšlení již vázané na řečové dovednosti dítěte, kdy si dítě dokáže vybavit konkrétní činnosti či předměty, aniž by je muselo vidět či s nimi fyzicky manipulovat. Případný problém již tedy neřeší zkoušením různých variant, ale řešení vedoucí k rozklíčování problému jej napadnou na úrovni mentální. Předešlé zkoušení různých variant nahradila zralejší strategie, která umožňuje využít paměťových představ a slovních označení.²⁰ Dítě často zkoumá, přemýšlí a představuje si možná řešení situace. Před tím, než vykoná činnost dítě znehybní a soustředí se.

V případě, že využíváme paměťových představ dochází k tzv. „aha.zážitku“ což znamená, že dochází k okamžitému pochopení situace. K tomuto pochopení situace dochází především v případech, kdy hledáme řešení daného problému několik hodin či dní. Dle Pavla Říčana je v tomto věku zjištění, „*že představa je odlišná od věci, kterou si představujeme*“. Toto je pro dospělé jedince velmi těžce pochopitelné tvrzení. Dítě totiž věc, která není k dispozici (viditelná) nahradí jinou, která tuto chybějící věc bude reprezentovat například kostky budou polévkou, kterou hodlá uvařit. Na základě tohoto jednání se vytváří symbolická hra. Dalším pokrokem v myšlení je pochopení domluveného znaku, který znamená něco právě proto, že je všeobecně platný – jedná se o obecná pojmenování věcí např. kolo, kráva, tráva. Hned po porozumění tomuto faktu nastává další pokrok v myšlení, kdy dítě je schopno pochopit, že například auto není pouze jedno určité auto, ale je to označení pro spoustu dalších aut. Nejdůležitějším uvědoměním dítěte v tomto období je pochopení, že ono samo je jedním z mnoha objektů. Jedná se o období tzv. koperníkovské revoluce, kdy dítě již není středem podobně jako Země před Koperníkovými objevy. Později dítě také pochopí, že zavřením či zakrytím očí se neschová před ostatními.²¹

¹⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str. 75-76

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 125

²¹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN 80-7367-124-7. Str. 105-106

1.2.3 Pozornost a paměť

Udržení pozornosti pro dvouleté dítě je velmi obtížné a ve většině případů dokáže udržet pozornost na velmi krátkou dobu. Specifické pro toto období je časté střídání činností, kdy dítě odbíhá od jedné činnosti k druhé. I přes toto časté střídání činností je možné dítě zaujmout například novým předmětem či aktivitou, kterou ještě nezná.²²

Záměrná pozornost, kterou odborně nazýváme vnitřně regulovanou pozorností začíná u dítěte pracovat na konci druhého roku. Záměrná pozornost označuje činnosti, kdy se dítě dokáže záměrně soustředit na to, co chce. Vyvíjí se také sdílená pozornost, a to především s matkou. Dítě se soustředí na to, co matka nebo jiná pečující osoba považuje za důležité a skrz to získává určité poznatky. Tato pozornost vede k uvědomění, proč ostatní dělají, to, co dělají a jaké jsou jejich úmysly. Schopnost sdílet pozornost či sdílení iniciovat je signálem dosažení vyššího stupně sociálně-kognitivního vývoje.

Bez uchování poznatků a zkušeností by nebylo možné rozvíjet poznávací a jazykové schopnosti, proto v batolecím období dochází ke zrání a propojování mozkových struktur, které napomáhají paměti. Zlepšování paměti se projevu především rychlejším a účinnějším zpracováním informací, prodlužuje se také délka zapamatování těchto informací a rozmanitější způsob jejich uchování a vybavování.²³

V tomto období převládá především krátkodobá paměť, která zapříčiňuje neschopnost orientace v čase. Dítě žije pouze v přítomném okamžiku a nezabývá se tím co bylo či bude. Dítě se dokáže naučit krátké básničky či písničky, které jsou doplněny pohybovou činností, která napomáhá dítěti k zapamatování.²⁴ Důležitý je také rozvoj implicitní paměti, která uchovává dovednosti. Dítě je tedy i po delší době schopno nápodoby určité činnosti, kterou vidělo (např. nový způsob provedení hry). Popsání činnosti je pro dítě stále složité, a proto využívá častěji zopakování aktivity. Explicitní paměť (dlouhodobá) také prochází rozvojem. Dítě je schopno si již pamatovat různé poznatky, které je schopno verbálně popsat. V tomto případě hovoříme o rozvoji sémantické paměti. V daném období se začíná vyvíjet také epizodická paměť, která zapříčiní to, že si dítě je schopno utvořit obraz každodenních rutinních činností, které jsou součástí jeho dne. Jedná se především o stereotypní činnosti jako je krmení, uspávání, koupání a tak dále. Následné odbočení od těchto činností může vést k emočnímu vypětí u dítěte, které tyto stereotypní činnosti bude

²² SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9. str. 51

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 134-135

²⁴ SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9. str. 51

dále požadovat. Rozvoj paměti může dospělý jedinec u dítěte podpořit pomocí vyprávění příběhů či čtení knih, které dítěti snadněji pomohou si potřebné informace nejen uspořádat a zapamatovat, ale také si je následně vybavit. Vzhledem k fyziologické nezralosti některých oblastí mozku a nedostatečnému rozvoji dětského uvažování, které jsou důležité pro popis souvislostí má dvouleté dítě velmi málo trvalejších vzpomínek, které by si následně mohlo vybavit v pozdějším věku.²⁵

1.2.4 Rozvoj řeči

Jazyk je kognitivní a komunikační kód, který používá dané znaky a symboly. Řeč je určitou jazykovou dovedností, která je nezbytná pro fungování ve společnosti. Děti se tuto dovednost učí, aby mohly vyjádřit své potřeby a porozumět sdělení ostatních lidí. Jazykové dovednosti v batolecím věku se rozvíjí pomocí těchto mechanismů:

- nápodoby, kdy dítě napodobuje řeč dospělých a tím rozvíjí všechny složky řeči,
- korektivního působení zpětné vazby, kdy se jedná o korekci řeči dítěte ze strany dospělých, kteří mu zpětnou vazbu (opakují jeho sdělení, ale opravují v něm chyby),
- modelování, kdy rodiče přizpůsobují svou řeč možnostem dítěte (užívání známých slov či krátkých a opakujících vět),
- a specifické zaměřenosti, kdy se dítě zaměřuje především na složky řeči, které mohou mít větší význam pro porozumění než jiné.²⁶

Jak uvádí Soňa Kořátková „*zvládání řeči je pro dítě doslova objevitelská činnost, protože objevuje kouzlo dorozumění, prosazení svých přání i příjemnost slovního ocenění.*“ Právě proto, že dítě velmi rychle pochopí pozitiva dorozumění pomocí řeči je dítě ve dvou letech velmi komunikativní a aktivně vyhledává příležitosti ke komunikaci. Právě díky možnostem komunikovat se velmi rychlým tempem rozvíjí slovní zásoba, aktivní i pasivní.²⁷ V druhé polovině druhého roku života dítěte dochází u většiny dětí k největšímu pokroku, protože dítě začíná chápat symbolický význam slov. Stále přetrvává vyšší pasivní slovní zásoba než aktivní zásoba slov. Vývoj řeči mezi jednotlivými dětmi může být velmi rozdílný, přesto by však dvouleté dítě mělo dle vykazované normy užívat 200-300 slov. Rozvíjení slovní zásoby je zprvu velmi pomalé, ale od určitého momentu je její vzrůst poměrně rychlý. Právě v době zmíněného vzrůstu slovní zásoby již dítě chápe, že každá

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 135-137

²⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 137-138

²⁷ KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1. Str. 26

věc má své pojmenování, a proto se často ptá „co to je?“. Ze začátku rozvoje slovní zásoby si dítě osvojuje především podstatná jména, následně přidává slovesa a některá přídavná jména a později se začínají objevovat i zájmena. Většina slov, které dítě užívá má pro něj konkrétní význam.²⁸

1.3 Psychosociální vývoj

Tato kapitola se zabývá sebeuvědoměním dvouletého dítěte. Jsou zde uvedeny, jaké pocity dítě prožívá což je vzhledem k věku dítěte velmi náročné. Dítě v tomto věku není ještě schopno plnohodnotně a srozumitelně vyjádřit co cítí. Všechny tyto procesy se po většinu času odehrávají jen v hlavě dítěte.

1.3.1 Sebepojetí (sebeuvědomění) a chování

Vytváření sebepojetí úzce souvisí s hodnocením dospělými, emocionální vyspělostí a začleněním do společnosti. Rozvoj sebepojetí má napomoci jedinci potvrdit jeho vlastní jedinečnost, ale zároveň má pomoci k propojení s ostatními lidmi a potvrdit příslušnost k jiným lidem. V daném období lze hovořit o rozvoji „interpersonálního já“, vzhledem k tomu, že se sebepojetí rozvíjí právě pomocí prostřednictvím vztahů s jinými lidmi. Vzhledem k věku především v rodině nebo mateřské škole.²⁹

Na chování dítěte mají vliv vrozené dispozice například temperament, který je podmíněn dědičností. Přesto, že dědičné dispozice utvoří určitý typ osobnosti a vybavenost pro inteligenci jedince, tak se není možné obejít bez přiměřené výchovy a podnětného lidského prostředí což je důležité pro zdravý vývoj dítěte. Dítě se přirozeně začne snažit prosazovat své potřeby a touhy. K tomuto prosazování dochází někdy mezi rokem a půl a dva a půl lety dítěte. Dítě se v mateřské škole může odmítat přizpůsobit vnějším pravidlům nebo pravidlům, která nastolila rodiče. Toto jednání poukazuje na první snahu osamostatňování z vlivu rodičů. V tomto období dítě začíná být egocentrické a začíná o sobě hovořit v první osobě čísla jednotného – JÁ-. Tímto si dítě začne uvědomovat, že všichni ostatní lidé o sobě hovoří také v první osobě čísla jednotného a dojde k uvědomění, že každý jedinec má své potřeby a přání. Toto uvědomění dovede dítě k tomu, aby postupně přijalo a respektovalo práva svoje i druhých v rovnováze, kdy každý z nás něco může nebo nemůže, něco musí či nesmí. Toto uvědomění je velmi důležité vzhledem

²⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str. 73-74

²⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 169

k tomu, že se jedná o princip fungování společnosti a je na něm položen základ k vzájemné toleranci.³⁰

Období druhého věku dítěte je typické také tím, že dítě začíná používat přivlastňovací zájmena jako „můj“ a „tvůj“. Daná zájmena používá především ve vztahu k hračkám, které považuje za své a přijímá je jako součást sebe samotného. V tomto období je trvalost brána jako jedna ze složek vlastnictví. Osobní identita dítěte, a výše zmíněné vlastnictví jej vymezují vůči okolnímu světu což se projevuje nejvíce právě ve hře, kdy dítě odmítá půjčovat svoje hračky druhým dětem. Je to charakteristický projev dané vývojové fáze, který se projevuje neochotou či odmítáním půjčení hračky či jiného objektu.

Součástí sebepojetí je uvědomění si dítěte, že jeho aktivita má vliv na okolní svět neboli vědomí sebe sama jako aktivního činitele. V batolecím věku je již dítě schopno vnímat sebe samotné jako samostatně jednající bytost. Toto uvědomění se nejvíce projevuje v motivaci k učení různých dovedností. Aby tato motivace byla dostatečně podpořena je potřeba dítě chválit a oceňovat. Tato zpětná vazba má pro vývoj dítěte značný význam právě k potvrzení hodnoty jeho kompetencí, ale také potvrzení jeho samotného. V pozdějším batolecím věku si dítě začíná být vědomo, že je nutno své chování regulovat a přizpůsobit jej požadavkům okolí. Motivace k tomuto jednání je totožná, protože dítě chce být oceňováno a chváleno, zároveň se chce vyhnout sankcím či odmítání. Společně se sebepojetím se postupně rozvíjí také schopnost sebeovládání.

O sobě samotném dítě získává informace především prostřednictvím komunikace s ostatními lidmi, kteří mu přisuzují určité vlastnosti. Pokud mu ostatní lidé přisuzují určité vlastnosti opakovaně, stávají se tyto vlastnosti součástí jeho sebepojetí. K vlastnímu sebehodnocení dochází na konci batolecího období, kdy je toto sebehodnocení obvykle položeno na hodnotících kritériích dospělých. Emoce jsou součástí sebehodnocení, kdy dítě pociťuje příjemné i nepříjemné pocity (nejčastěji stud, rozpaky...) a tyto pocity jsou právě spjaty s hodnocením jiných lidí. V případě převažujícího negativního hodnocení se dítě ocitá v situaci, kdy přijímá toto hodnocení za své. Takové hodnocení v něm může vyvolat pochybnosti o sobě samém tzv. se samo začne považovat za špatné a nepřijatelné.

Vzhledem k tomu, že u dítěte došlo k uvědomění sebe sama, tak dochází také k uvědomění rolí, které dítě má například v rodině, mateřské škole či ve volnočasových aktivitách. V tomto období je dítě dospělými bráno jako podřízené a závislé na druhých,

³⁰ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1. Str. 28-29

ale zároveň je stále středem pozornosti dospělých osob. To, jak dospělí dítě označují nebo oslovují se stává také součástí sebepojetí dítěte.

Uvědomění si genderové role prochází také značným vývoje. Genderová role je biologicky podmíněna a rozdíly ve vnímání dívek a chlapců jsou viditelné již v přístupu rodičů k nim. Každý rodič má vůči svému dítěti určitá očekávání, a to se týká i genderové role. Například od dívek se očekává jemnost kdežto u chlapců spíše průbojnost. Některé projevy chování jsou více tolerovány u jednoho pohlaví než u toho druhého. Genderová identita, kdy si jedinec uvědomuje vlastní specifika prochází několika fázemi:

1. **fázi uvědomění si rozdílů**, kdy je dítě schopno rozeznat typické znaky ženského a mužského pohlaví a rozdíly mezi nimi,
2. **fázi pochopení svého pohlaví**, kdy si dítě uvědomí příslušnost k jedné genderové skupině a touží dozvědět se o této skupině co nejvíce informací, často také zdůrazňuje, ke které z těchto skupin patří,
3. **fázi přijetí genderové identity** a snaha co nejvíce se podobat příslušníkům své skupiny.

Veškeré výše popsané složky sebepojetí jsou komplexem znalostí, zkušeností a emocí, které ovlivňují chování dítěte.³¹

1.3.2 Emoce

V daném období psychického vývoje mají veškeré prožívané emoce svůj specifický význam a jsou spjaté také s rozvojem některých funkcí. V batolecím období jsou určité emoce důležitější než ostatní vzhledem k tomu, že jsou vázány k určitým vývojovým procesům. Důležitým vývojovým úkolem batolecího období je udržení emoční rovnováhy, kdy Erikson právě vyzdvihuje nalezení rovnováhy mezi kladnými a negativními emocemi (láska X nenávisť).

Prožívání emocí v batolecím věku je typické určitými znaky, které se nejčastěji projevují vztekem či hněvem v situacích, kdy dítě reaguje na nějaké osobní zklamání. Dítě ještě není schopno ovládat své emoce nebo jen velmi omezeně, a právě tyto projevy chování na to poukazují. S tím, jak se dítě vyvíjí a roste jeho porozumění pravidlům společnosti se u dítěte objevují mnohem častější pocity studu jako reakce na porušení nějaké normy. Vývoj kognitivních funkcí zapříčiňuje to, že dítě mnohem častěji pociťuje strach, který může souviset s pocity nejistoty nebo strachem z opuštění matkou. Rozvoj

³¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 169-175

sebeuvědomění svých vlastních možností dítěti umožní mnohem více prožívat pocity zahanbení či hrdosti. Tyto pocity nejsou spojeny pouze se sebehodnocením, ale v tomto věku jsou také úzce spjaty s hodnocením dítěte dospělým. Proměňují se také emoce týkající se vztahů, kdy dítě pomalu ztrácí strach z cizích osob, ale naopak zase narůstá znatelně separační úzkost.³²

Výše zmíněná separační úzkost je závislost nejčastěji na matce, ale může být i na ostatních členech rodiny. Odloučení od blízké osoby v dítěti vyvolává silné separační reakce, které jsou pro okolí velmi nápadné. Robertson a Bowlby ve svém výzkumu v nemocnici, kdy děti (18-24 měsíců) byli odloučeny od matek zjistily tři typické fáze separační úzkosti:

1. **fáze protestu** – projevující se křikem a volání matky – dítě v této fázi po předchozích zkušenostech očekává návrat matky,
2. **fáze zoufalství** – postupně ztrácí víru v návrat matky, proto přestává křičet a uzavírá se samo do sebe – odmítá navázat vztahy s ostatními a odmítá i nabízené hračky,
3. **fáze odpoutání od matky** – postupné potlačení citů k matce, v některých případech je dítě schopno projektovat své city k jinému dospělému, který mu nahrazuje mateřskou péči. V případě, že takového člověka nenajde začne se upouštět spíše k věcem.

Délka výše zmíněných fází separační úzkosti je velmi individuální. Určité fáze mohou trvat odlišnou dobu, ať se jedná o hodiny, dny či týdny a nemusejí být pravidelné či zřetelné. Tyto reakce dětí jsou zcela přirozené a okolí mohou ukázat, že vztah dítěte k matce je zdravý a poukazuje tak na bezpečnou vazbu mezi dítětem a matkou. V případě, že tato reakce u dítěte neproběhne je možné, že vztah dítěte k matce je slabý nebo pouze ukáže, že dítě je již zvyklé na podobné situace a odloučení od matky. Každé dítě je ovšem vychováváno v jiných podmínkách a má odlišný temperament, a proto nelze tyto projevy chování zobecňovat.³³

Výše zmíněná studie Robertsona a Bowlbyho vznikla již v 50. letech 20. století a hlavním výzkumným objektem byly děti trvale odloučené od matky, proto je důležité poukázat na to, že dnešní studie prokazují, že krátkodobí odloučení dítěte od matky či

³² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 146-148

³³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str. 78-79

rodiny například právě v důsledku docházky do mateřské školy nenarušuje vazbu dítěte k matce či rodině. Docházka do mateřské školy může v individuálních případech vazbu dokonce upevnit. Sociologické výzkumy poukazují na to, že dítě se v mateřské škole vyvíjí v podstatě stejně jako v rodinném prostředí, ale děje se takto pouze za předpokladu, že v mateřské škole netráví více jak deset hodin denně.³⁴

2 Socializace

Kapitola socializace se zaměřuje na socializaci dvouletého dítěte, kdy pojmem socializace poukazuje na celoživotní proces osvojování lidského chování, ale také osvojování jednání a hodnot společnosti, kdy toto osvojování a porozumění pomáhají k začlenění jedince do společnosti. V prvních letech života se socializace odehrává především v rodině, ale s přibývajícím věkem dítěte se socializace rozšiřuje na skupinu vrstevníků a ostatních členů společnosti. Důležití jsou také činitele socializačního procesu, kteří jsou v této kapitole uvedeni.

Socializace je nejčastěji členěna do tří etap:

1. etapa obsahuje především identifikaci dítěte s matkou a postupné objevování vztahů ve společnosti,
2. etapa se projevuje snahou dítěte osamostatnit se a nalézt své místo ve společnosti, vytváří se zde také první základní hodnoty,
3. etapa již poukazuje na to, že se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a postupně nalézá své místo v dalších sociálních skupinách mimo rodinu.³⁵

Tím, že dítě rozvíjí různé oblasti kompetencí se také rozvíjí schopnost osamostatňování a dítě je schopno navazovat více nové vztahy, které mu pomáhají rozvíjet a ovládat jeho komunikační dovednosti, přijímat základní společenské normy jako součást sama sebe a diferenciovat různé sociální role. K tomuto velkému pokroku je zapotřebí citová zralost a vyrovnanost dítěte.³⁶

³⁴ HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5. Str. 44 – 50

³⁵ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. Str. 362-363

³⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 149-150

2.1 Činitelé socializace

Za činitele socializace považujeme skupiny, ve kterých je dítě trvale a pevně začleněno. Primárně se jedná tedy o rodinu, následně o skupinu vrstevníků a paní učitelky v mateřské škole. V této části se práce zaměřuje, na již výše zmíněné činitele a jejich vliv na vývoj socializace dítěte, protože každý socializační činitel má nezastupitelnou a důležitou funkci v tom, aby se dítě později bez větších problémů začlenilo do společnosti.

2.1.1 Rodina

Rodina je pojem pod kterým si každý jedinec může představit něco jiného, ale v základu se jedná především o rodiče dítěte, sourozence, prarodiče dítěte a další příbuzné se kterými dítě během svého dětství přichází do kontaktu.

Dle dělení rodiny lze rodinu rozdělit na tři typy, kdy v případě dělení dle velikosti rozlišujeme rodinu nukleární, kdy se jedná pouze o soužití dvou generací neboli soužití rodičů a dětí a rodinu rozšířenou, kde hovoříme o pravidelném kontaktu dítěte se širší rodinou jako jsou prarodiče, tety a další členové rodiny. V případě, že spolu tato širší rodina žije v jedné domácnosti mluvíme tak o rodině vícegenerační. Nadále rozdělujeme rodinu podle úplnosti, kdy v případě soužití obou rodičů a všech dětí hovoříme o rodině úplné. V případě absence jednoho z rodičů hovoříme o rodině neúplné. Rodinu také můžeme rozdělit dle vývoje rodiny, kdy hovoříme o rodině orientační neboli výchozí. V případě, že se rodina orientační rozpadne vznikne následně rodina druhotně vzniklá neboli rekonstruovaná, kdy vzniká nová rodina, kde si noví partneři přivádějí své biologické děti z předešlých svazků.³⁷

První sociální vazbou pro dítě je navázání vztahu s matkou, se kterou dítě tráví také zpočátku svého života nejvíce času. Vztah s otcem je rozvíjený podle toho, jak moc se otec aktivně zapojuje do péče a výchovy dítěte či jak moc s dítětem tráví volný čas. Koťáková uvádí, že „*matka zasvěcuje dítě do blízkých lidských vztahů a otec do fungování vztahů a dění ve světě.*“³⁸

Socializační proces je procesem celoživotním, ale pro dvouleté dítě je nejdůležitější částí socializačního procesu ta část, která se uskutečňuje v rámci rodiny. Dítě by mělo rozvíjet vztahy s širší rodinou, kdy všichni členové rodiny mají určité role, které jsou úzce spjaté s různými druhy chování k dítěti a rodičům, ale i sobě navzájem. V období kolem dvou let věku dítě získává vědomí rodinné identity, tato rodinná identita je pro dítě velmi

³⁷ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. Str. 128-129

³⁸ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1. Str. 27

důležitá vzhledem k tomu, že se v rodinném prostředí učí sociálním dovednostem s získává potřebnou jistotu. Dítě je již schopno rozeznávat lidi podle toho, jak moc jsou mu blízcí. Rozlišuje teda osoby známé a cizí. Je schopno již také rozeznat pohlaví člověka, ale stále není schopno rozlišit stáří. Dělí osoby dle stáří pouze na dospělé a děti.

Teritorium domova je pro dítě, místo které dobře zná a cítí se na něm bezpečně, ale také mu napomáhá rozvíjet vztahy s blízkými lidmi. Toto teritorium je jasně vymezené a nespádají do něj pouze lidé či zvířata, ale i jeho věci, které pro dítě mají nenahraditelné místo. Může se jednat o oblíbené hračky, předměty, ale také nábytek jako postel či židle. Po druhém roce života se území zájmu dítěte rozrůstá o část vnějšího prostředí, které dítě dobře zná a orientuje se v něm (dům rodičů, zahrada, oblíbené hřiště aj.).³⁹

2.1.2 Vrstevnická skupina

Právě kolem druhého roku života dítěte je započato navazování vztahu s vrstevníky, kdy se zpočátku jedná především o velmi krátký kontakt jako je podání hračky či „boj“ o ní. Kontakt a interakce s vrstevníky je pro dítě nesmírně důležitým socializačním faktorem. Dítě aktivně projevuje zájem o navazování kontaktu s druhými dětmi a je z této interakce schopno těžit ve svůj prospěch hlavně co se vývoje týče. Bývá připraveno na krátkou hru v kolektivu. Přechod do kolektivu pro dítě není vždy snadný a může mu s tím pomoci oblíbená hračka či předmět. V případě, že je dítě již socializováno do nějaké skupiny dětí a navštěvovalo předtím již například dětskou skupinu bude jeho adaptace snazší pro něj, ale i pro jeho okolí. Adaptace je velmi vázaná také na temperament dítěte, předchozí zkušenosti s cizími lidmi, míře závislosti na matce, ale i kognitivní vyspělosti dítěte. V případě, že dítě bude mít obtíže s adaptací, které budou přetrvávat i přes snahu pedagogů a rodičů je nejspíš nejlepší s docházkou dítěte do mateřské školy vyčkat až dosáhne vyšší úrovně zralosti.⁴⁰

2.1.3 Pedagogové

Nahlížení a smýšlení ohledně rodiny a výchovy se během posledních let velmi proměnilo. Tato proměna klade na pedagogy větší požadavky, které po nich požadují větší míru připravenosti, profesionality a otevřenosti. Dítě, které dochází do mateřské školy v raném věku požaduje mnohem užší spolupráci pedagoga s rodinou dítěte. Pracující pedagog, který má na starost tuto skupinu musí mít dobré znalosti v oblasti vývojové psychologie, předškolní pedagogiky, ale i dalších souvisejících oborů. Pro pedagoga je

³⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1. Str. 150

⁴⁰ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x. str. 84

také důležité, aby uměl rozeznat aktuální potřeby dětí, zvládl citlivě reagovat na možnosti dětí a aktuální naladění celého kolektivu. Práce s touto věkovou skupinou dětí je velmi náročná vzhledem k tomu, že děti požadují, a především potřebují více podpory a dopomoci. Nejvíce náročné období pro pedagogy je období adaptace, ale zároveň je toto období náročné nejen pro pedagogy, ale i pro děti a rodiče, proto je zapotřebí, aby pedagog zvládl adaptační projevy dětí, ale také rodičů. K zvládnutí těchto projevů je zapotřebí dostatek komunikace a empatie.⁴¹

3 Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

Podmínky pro vzdělání dvouletých dětí v mateřské škole upravuje rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dále pouze RVP PV, který také zdůrazňuje, že vzdělání dětí mezi druhým a třetím rokem je velmi specifické a vyžaduje větší připravenost pedagogů na jejich adaptaci do kolektivu a následné vzdělávání.

V souvislosti se vzděláváním dvouletých dětí je důležité poukázat na pojmy rané péče a předškolního vzdělávání, které jsou v České republice hojně používány. Raná péče je vzdělávání cílené na děti ve věku do tří let a předškolní vzdělávání je primárně cíleno na děti od tří do šesti let. Dvouleté děti tedy primárně nespádají do předškolního vzdělávání a mateřské školy jsou instituce, které zajišťuje ministerstvo školství a jsou určené především pro děti ve věku od tří let. Ve výjimečných případech mohou mateřské školy přijmout děti mladší tří let.⁴²

RVP PV uvádí, že „*dvouleté děti se nejvíce učí nápodobou, situačním učením, vlastním prožitkem a především hrou. Často vyžadují opakování činností, potřebují pravidelné rituály, zpravidla udrží pozornost jen velmi krátkou dobu. Podmínkou úspěšné pedagogické práce je citlivé přizpůsobování organizace se střídáním nabídky činností, trénováním návyků a praktických dovedností, ponecháním co největšího prostoru pro volné hry a pohybové aktivity.*”⁴³ Z čehož vyplývá, že zařazení dvouletých dětí do předškolního vzdělávání vyžaduje určité změny programu vzdělávání a větší přizpůsobení prostředí a podmínek.

⁴¹ SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9. Str. 91

⁴² SYSLOVÁ, Zora; BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. 2014. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN isbn978-80-7478-354-8. Str. 15-17

⁴³ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Online. 2021. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021.pdf>. [cit. 2023-11-06].

RVP PV udává podmínky pro vzdělávání dětí od dvou let, aby bylo vzdělávání vyhovující:

1. „*Mateřská škola je vybavena dostatečným množstvím podnětných a bezpečných hraček a pomůcek vhodných pro dvouleté děti.*
2. *Ve třídě s věkově homogenním uspořádáním pro dvouleté děti je použito více zavřených, dostatečně zabezpečených skříněk k ukládání hraček a pomůcek než ve třídě s věkově heterogenním uspořádáním. Tím je zajištěna bezpečnost dětí a předpokládání přiměřeného množství podnětů pro tyto děti.*
3. *Ve věkově heterogenní třídě jsou pro zajištění bezpečnosti jiným způsobem znepřístupněny bezpečnost ohrožující předměty. Ve třídě jsou nastavena dětem srozumitelná pravidla pro používání a ukládání hraček a pomůcek.*
4. *Prostředí je upraveno tak, aby poskytovalo dostatečný prostor pro volný pohyb a hru dětí, umožňovalo variabilitu v uspořádání prostoru a zabezpečovalo možnost naplnění potřeby průběžného odpočinku.*
5. *Mateřská škola je vybavena dostatečným zázemím pro zajištění hygieny dítěte.*
6. *Šatna je vybavena dostatečně velkým úložným prostorem na náhradní oblečení a hygienické potřeby.*
7. *Je zajištěn vyhovující režim dne, který respektuje potřeby dětí (zejména pravidelnost, dostatek času na realizaci činností, úprava času stravování, dostatečný odpočinek).*
8. *Mateřská škola vytváří podmínky pro adaptaci dítěte v souladu s jeho individuálními potřebami.*
9. *Dítěti je umožněno používání specifických pomůcek pro zajištění pocitu bezpečí a jistoty.*
10. *Vzdělávací činnosti jsou realizovány v menších skupinách či individuálně, podle potřeb a volby dětí.*
11. *Učitel uplatňuje k dítěti laskavě důsledný přístup, dítě pozitivně přijímá.*
12. *V mateřské škole jsou aktivně podněcovány pozitivní vztahy, které vedou k oboustranné důvěře a spolupráci s rodinou.“⁴⁴*

RVP PV uvádí podmínky za kterých je umožněno vzdělávání dvouletých dětí v případě, že proběhnou nezbytné změny podmínek a uspořádání mateřské školy. Nutné je upravit nejen uspořádání a vybavení mateřské školy, ale vzhledem k odlišným potřebám

⁴⁴ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Online. 2021. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021.pdf>. [cit. 2023-11-06].

dvouletých dětí je zapotřebí také upravit školní vzdělávací plán, ale i další dokumenty mateřské školy, které jsou spojeny s jejím fungováním. Na změnách, které se v mateřské škole provádí by se měl aktivně podílet všechen personál školy, který s dětmi pracuje.

4. Empirická část

Tato část bakalářské práce se zabývá stanovením cíle výzkumného šetření a výzkumných otázek. Dále se zaměřuje na popis použité výzkumné metody a specifikaci vybraného výzkumného vzorku.

4.1 Výzkumný problém a cíl práce

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku rané péče o děti ve věku dvou let v předškolním vzdělávání. Z mých vlastních zkušeností ze zaměstnání v mateřské škole je zařazení dvouletých dětí čím dál častější a děti v tomto věku se v mateřských školách běžně vyskytují. Otázkou zůstává, zda jsou děti na vstup do mateřské školy dostatečně zralé a jak vnímají učitelky zařazení dvouletých dětí do mateřských škol, jsou na ně připraveny? Právě díky práci učitelky v mateřské škole a zkušenosti se zařazením dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání jsem se začala o tuto problematiku více zajímat. Vstup dvouletých dětí do mateřské školy přináší nutné změny ve fungování třídy, personálu, ale i celé mateřské školy. Tříleté děti při vstupu do mateřské školy musí splnit určité podmínky, které jsou na ně kladeny, ale dvouleté děti přeci jen nezvládnou všechny tyto podmínky splnit. Proto bych ráda v této bakalářské práci zjistila, zda dvouleté děti musí také splnit nějaké podmínky a jestli je vývojová úroveň a připravenost dvouletého dítěte dostatečná pro vstup do mateřské školy, ale také jaké jsou potřeba provést změny v případě zařazení dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit za jakých podmínek je možné zařadit dvouleté děti do systému předškolního vzdělávání, zda je vývojová úroveň a připravenost dvouletého dítěte dostatečná a jaké změny jsou potřeba provést v případě zařazení dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání.

4.2 Metoda sběru dat

K dosažení cílů práce byla použita kvalitativní metoda výzkumného šetření, jehož metodou je polostrukturovaný rozhovor, který byl v této práci uplatněn především z důvodu možné interakce mezi výzkumníkem a respondenty.

4.2.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum „je nenumerické šetření a interpretace sociální reality. Cílem je odkrýt význam pokládáný sdělovaným informacím.“⁴⁵ Kvalitativní výzkum je druh šetření,

⁴⁵ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*, s. 285

kteře se zabývá výzkumem výzkumného vzorku v jeho přirozeném prostředí. Cílem tohoto typu výzkumu je zjistit motivy, příčiny nebo podstatu sociologického jevu nebo daného výzkumného vzorku. Pro kvalitativní výzkum není primární kvantita, ale důležitá je podrobná analýza jevů. Důležité je, aby se výzkumník dobře orientoval v problematice zkoumaného jevu a byl přizpůsobivý. Zajistit si dostatek času pro sběr dat a jejich následné vyhodnocení je pro kvalitativní výzkum podstatné.⁴⁶

Kvalitativní výzkum je používán nejčastěji z těchto důvodů:

- v případě, že je důležité porozumění lidem a dané sociální situaci,
- dále pokud pro nás není důležité, jak jsou dané jevy rozloženy v populaci,
- také v případě, že zkoumáme problém bez větší předchozí zkušenosti,
- také se využívá jako předvýzkum pro kvantitativní výzkum,
- v poslední řadě zkoumání, které vylučuje apriorní operacionalizaci.⁴⁷

Výběr osob pro kvalitativní výzkum má také svá určitá specifika, kdy můžeme hovořit výběru vzorku:

- záměrném – tento vzorek vždy odpovídá cíli výzkumu,
- postupném – neuskutečňuje se najednou, ale výběr vzorku přichází postupně,
- výběr vzorku závisí na souhlasu a ochotě osob účastnit se výzkumu.⁴⁸

4.2.2 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je specifický tím, že soubor otázek nebo témat je předem připravený. Pořadí otázek není předem pevně stanoveno, ale zároveň je dobré mít připravené tazatelské schéma rozhovor. Ponechání větší volnosti tazateli umožňuje navázání přirozenějšího rozhovoru, který má možnost lehčeji plynout a může zohlednit také určitá specifika respondenta. Ponechání určité formalizace rozhovoru umožňuje třídění údajů a jejich následné porovnávání.⁴⁹

Otázky k rozhovoru jsem si připravila předem, kdy jsem si vzhledem k výzkumnému cíli stanovila jednu hlavní výzkumnou otázku (HVO), kterou jsem nadále blíže specifikovala v rámci specifických výzkumných otázek (SVO). Každou SVO jsem

⁴⁶ LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH. *Úvod do metodiky výzkumu*, s. 56-57

⁴⁷ OLECKÁ, Ivana a IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. 2010. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5. Str. 36

⁴⁸ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7. Str. 73

⁴⁹ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6. Str. 111-112

obohatila o několik otevřených otázek, kterými jsem se snažila blíže zachytit podstatu dané oblasti. V případě potřeby jsem se doptávala otevřenými otázkami, které mi pomohli lépe pochopit či přiblížit danou problematiku.

Rozhovor byl připraven pro učitele mateřských škol (viz příloha č. 1: Tazatelské schéma polostrukturovaného rozhovoru) a jeho hlavní výzkumná otázka zní: ***Za jakých podmínek je možné zařadit dvouleté děti do systému předškolního vzdělávání?*** Specifické otázky, které jsem si pro rozhovor připravila zní následovně:

- (SVO1) Je vývojová úroveň dvouletých dětí dostačující pro nástup do mateřské školy?
- (SVO2) Jaké jsou požadavky na dvouleté dítě při nástupu do mateřské školy?
- (SVO3) Jsou nějaké změny, které je nutno provést v pedagogickém přístupu při vstupu dvouletých dětí do mateřské školy?

Před uskutečněním každého rozhovoru jsem respondentky seznámila se skutečností, že rozhovor bude nahrávaný a ujistila se, že souhlasí s nahráváním a následným zpracováním dat v mé bakalářské práci. Respondentkám jsem také sdělila, že všechna data v bakalářské práci budou uvedena anonymně.

4.3 Výzkumný vzorek

Před samotným začátkem výzkumu bylo osloveno několik učitelek z různých mateřských škol na území hlavního města Prahy. Mou jedinou podmínkou k rozhovoru s učitelkami bylo, aby měly zkušenosti s dvouletými dětmi v procesu předškolního vzdělávání. Respondentky jsem telefonicky či písemně kontaktovala, abychom se domluvily na uskutečnění rozhovoru. Během prvního kontaktu jsem respondentky seznámila s cílem mé bakalářské práce a ujistila se, že mají praxi právě s dvouletými dětmi. Rozhovory byly uskutečněny v listopadu roku 2023. Každý rozhovor byl prováděn na jiném místě dle časových možností respondentů. K mému rozhovoru svolilo 7 respondentek, které měly zkušenosti s dvouletými dětmi v předškolním vzdělávání. Podrobnější charakteristice respondentů se věnuji níže viz. tabulka 1.

Tabulka č. 1

Učitelka	Instituce	Počet dětí ve třídě	Počet dvouletých dětí ve třídě
Respondentka č. 1	Soukromá mateřská škola	19	7
Respondentka č. 2	Soukromá mateřská škola	11	11
Respondentka č. 3	Soukromá mateřská škola	12	7
Respondentka č. 4	Soukromá mateřská škola	13	3
Respondentka č. 5	Soukromá mateřská škola	15	8
Respondentka č. 6	Soukromá mateřská škola	13	8
Respondentka č. 7	Soukromá mateřská škola	13	3

Tabulka č. 1 obsahuje grafické znázornění důležitých údajů o jednotlivých respondentkách. Tabulka obsahuje základní informace typu mateřské školy a počet dětí ve třídě. Rozhovory s respondentkami byly dlouhé přibližně 45–60 minut. V bližší charakteristice uvádím i délku praxe či nejvyšší dosažené vzdělání o tyto údaje jsem se zajímala pouze, abych měla představu, jaké zkušenosti respondentky mají.

Charakteristika respondentů:

Respondentka č. 1

Respondentka číslo 1. má středoškolské vzdělání v oboru předškolní pedagogiky a vykonává práci učitelky v mateřské škole již 6 let. Momentálně si dodělává vzdělání v oboru sociální pedagogiky na vysoké škole. Celou svou praxi je zaměstnaná v soukromé

mateřské škole. Má zkušenost s homogenní, ale i heterogenní třídou, kterou momentálně má na starost. V její třídě je na celkový počet 19 dětí 7 dětí dvouletých.

Respondentka č. 2

Respondentka číslo 2. má magisterské vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky a její praxe učitelky mateřské školy je 4 roky dlouhá. Celou svou praxi pracuje v soukromé mateřské škole a má zkušenost s homogenní třídou, která má celkem 11 dvouletých dětí.

Respondentka č. 3

Respondentka číslo 3. má magisterské vzdělání, které není v oboru pedagogiky. Má praxi učitelky, která je dlouhá 6 let a pracuje v soukromé mateřské škole. Má zkušenost především s heterogenní třídou, kdy celkem ve třídě má 12 dětí a 7 dětí z celkového počtu jsou děti dvouleté.

Respondentka č. 4

Respondentka číslo 4. má nejvyšší dosažené vzdělání s maturitou na pedagogickém lyceu, ale momentálně si doplňuje vzdělání na s vyšší odborné škole v oboru předškolní pedagogiky. Pracuje v soukromé mateřské škole po dobu dva a půl roku odkud má zkušenost s heterogenní třídou, která má celkem 13 dětí a z toho jsou 3 děti dvouleté.

Respondentka č. 5

Respondentka číslo 5 má vyšší odborné vzdělání v oboru speciální pedagogiky a vykonává práci učitelky v soukromé mateřské škole s délkou praxe 2 roky. Zkušenosti má s homogenní i heterogenní třídou se kterou momentálně pracuje a ve které je celkem 15 dětí a 8 dětí z celkového počtu jsou děti dvouleté.

Respondentka č. 6

Respondentka číslo 6. má nejvyšší dokončené středoškolské vzdělání s maturitou v oboru předškolní pedagogiky. Délka její praxe je již přes 6 let a vždy má zkušenosti ze soukromých mateřských škol. Momentálně také pracuje v soukromé mateřské škole. Zkušenosti má pouze s heterogenní třídou, momentálně má ve třídě celkem 13 dětí a z toho 8 dětí z celkového počtu jsou děti dvouleté.

Respondentka č. 7

Respondentka číslo 7. nemá pedagogické vzdělání, ale délka její praxe je již 6 let, kdy pracovala v různých mateřských školách. Momentálně je zaměstnaná v soukromé mateřské škole, kdy její třída má celkem 13 dětí a z celkového počtu jsou 3 děti dvouleté.

4.4 Analýza získaných dat

Po sběru potřebných dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů jsem se soustředila na proces třídění dat. Pro lepší třídění dat jsem rozhovory nahrávala, aby mi bylo umožněno opakované přehrávání rozhovorů. Pro následnou analýzu dat jsem využila otevřeného kódování. Metoda otevřeného kódování se využívá právě v kvalitativním sběru dat. Otevřené kódování umožňuje rozdělení textu na jednotky, kterým jsou přidělena nová označení, se kterými nadále výzkumník pracuje. Výše zmíněnou jednotkou může být pouze slovo, ale také věta či odstavec.⁵⁰

Pomocí jednotlivých kódů jsem vytvořila dvě následující kategorie a k těmto kategoriím jsem přiřadila shodující oblasti, které respondentky nejvíce zmiňovaly.

Respondentky se nejvíce zaměřovaly na:

1. Vývojová úroveň a připravenost dítěte
 - a. Sebeobsluha
 - b. Socializace
 - c. Jazyk a komunikace
 - d. Adaptace a adaptační proces
2. Požadavky při nástupu do mateřské školy
3. Potřebné změny v pedagogickém přístupu
 - a. Úprava programu
 - b. Režim dne
 - c. Personální změny

⁵⁰ STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN isbn80-85834-60.x. str. 43-44

5. Výsledky výzkumného šetření

V této části bakalářské práce vyhodnotím výsledky z výzkumného šetření. Všechna získaná data se navzájem prolínají a aby se získaná data neopakovala rozřadila jsem je do tří hlavních skupin, kdy jsem se během rozhovoru zabývala vývojovou úrovní a připraveností dvouletých dětí v mateřské škole, jaké jsou kladeny nároky na dvouleté dítě před nástupem do mateřské školy, ale také se zajímám o změny, které byly učitelky nuceny vzhledem k nástupu dvouletých dětí do mateřské školy provést. Výše uvedené kategorie jsem blíže analyzovala.

5.1 Vývojová úroveň a připravenost dítěte

Vývojová úroveň dvouletých dětí je nejen dle mého názoru, ale i dle názoru respondentek velmi důležitou oblastí. Rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi jsou v některých situacích velmi znatelné. Dítě by před vstupem do mateřské školy mělo zvládat spoustu úkonů samostatně, alespoň co se týče sebeobsluhy či hygieny. Z vlastních zkušeností z mateřské školy vím, že kolikrát ani tříleté děti nezvládají to, co by již zvládnout měly, a proto nelze očekávat, že dvouleté dítě zvládne to, co by mělo umět dítě tříleté. Dvouleté děti potřebují mnohem více dopomoci ze strany dospělých, ale také více času a prostoru na dané činnosti. Ze zkušeností respondentek vyplývají oblasti, které jsou z jejich pohledu problematické při zařazení dvouletých dětí do mateřské školy. Tyto problematické oblasti dále popíšu.

5.1.1 Sebeobsluha

Při nástupu do mateřské školy by děti měly zvládat určité úkony, které se týkají sebeobslužných činností. Všechny respondentky oblast sebeobsluhy uvedly jako problematickou vzhledem k tomu, že dvouleté děti mají v tomto ohledu viditelné nedostatky. Jedná se především o nedostatky ohledně **stolování**, kdy respondentka číslo 5. zmiňuje: „...mělo by umět jíst samo lžičkou, ale nebudu lhát, že realita je často jiná a dvouleté dítě samostatně lžičkou jíst neumí, protože rodiče dost často děti krmí a my to po nich najednou ve školce chceme. Největší problém jsou podle mého polévky a tekutá jídla, kdy si to dítě prostě neumí dopravit z misky do pusu.“ Dvouleté dítě by se již mělo zvládnout najíst samo lžičkou, ale stále jsou děti, které to v tomto věku nezvládnou a je nutné, aby jim učitelky dopomáhali. Zejména v období adaptace bývá problémem setrvání u stolu, než si dítě zvykne na daný režim.

Respondentka číslo 7. zmiňuje také: „*Hodně se setkáváme s tím, že neumí pít z hrnečku, že oni jsou zvyklí na takový ty sosáčky, takže vlastně pití je učíme, že jim držíme ten hrneček a po loku s nima prostě pijeme.*“

Dalším zmiňovaným tématem byla **hygiena**, kdy respondentka číslo 4. zmiňuje: „*...jsou méně samostatní, když to tak řeknu, protože někteří po sobě neumí ani spláchnout nebo si umýt ruce a musíme je to tam učit. Od prvního dne najedeme na ten režim a prostě tak teď udělej tohleto a prostě jim když tak pomůžu tak, že chytím jejich rukou ten kohoutek a pomůžu jim to zvednout a postupně je to učíme no kdežto ty starší už to umí z domova.*“ Učitelky tedy dvouleté děti musí naučit správným hygienickým návykům a dbát na jejich dodržování, aby si je děti osvojily.

Dle odborné literatury se je dítě již schopno v tomto věku s menší dopomocí samo obléknout a svléknout, ale zkušenosti respondentek jsou poměrně odlišné, protože většina z respondentek uvedlo, že většina dvouletých dětí potřebují velkou míru dopomoci co se týká **oblékání, svlékání a obouvání**. Respondentka číslo 5. uvádí: „*Největší problém nastává, když se v zimě všichni chystáme ven a děti mají určitý čas na to, abychom se vypravili ven. Když potřebuje každý dítě s něčím pomoci je to úplně něco jiného než když potřebuje pomoci jen pár dětí. Pro maminky je rychlejší, když si dítě obléknou a jdou, tak je jasný, že to potom ty děti neumí, když je maminka obleče.*“

Je naprosto normální, že dvouleté děti nebudou zvládat vše z oblasti sebeobsluhy, ale je více než nezbytné, aby se děti doučily vše potřebné a zvládaly vše pouze s menší dopomocí. Učitelky, které mají heterogenní složení třídy velmi pociťují, že nedostatky v oblasti sebeobsluhy se projevují na celé skupině, neboť jí zpomalují.

5.1.2 Jazyk a komunikace

Jazyk a komunikační dovednosti se ve věku dvou let teprve začínají rozvíjet a slovní zásoba není ještě tak široká. Rozvoj této oblasti je velmi individuální, a proto se v praxi můžeme setkat s dvouletým dítětem, které bez problémů komunikuje či s dítětem stejného věku, které ještě není schopno verbálně komunikovat. Respondentky se v rozhovorech shodly na tom, že tato problematika je velmi individuální a netýká se pouze dvouletých dětí, ale i dětí starších. Jazyk a komunikace není dle jejich názoru překážkou pro zařazení dítěte do mateřské školy, protože jak zmiňuje respondentka číslo 2.: „*Musí umět reagovat jakoby reagovat na nějaké pokyny. Ono nemusí mluvit, ale aby respektovalo, aby učitel je učitel a reagovat, respektovat jinou autoritu, než je rodič a jeho pokyny, aby bylo schopný jim rozumět.*“

Komunikace s dvouletými dětmi obnáší ze strany učitele mnohem více trpělivosti, je časově náročnější a je dobré k ulehčení komunikace používat názornosti, která komunikaci ulehčí obou stranám. Komunikace není jen o tom, aby dítě bylo schopno sdělit své potřeby a přání, ale jedná se i o porozumění či neporozumění sdělení od učitelů. Neporozumění pokynů vede často ke zpomalení celé skupiny, dítě je zmatené, protože neví, co se po něm žádá a je na něj vyvíjen nátlak, který mu může být nepříjemný. Některé z respondentek zmínily, že nedostatky v komunikaci se nejvíce projevuje v komunitním kruhu či při zadávání činností, kdy je potřeba interakce mezi učitelkou a dítětem. V tomto ohledu některé z respondentek uvedly, že během výuky užívají piktogramy, které jim komunikaci ulehčují.

Respondentka číslo 1.: *„Komunikace s dvouletými je náročnější, ale u nás to řešíme pomocí piktogramů, aby ta komunikace byla snazší, tak používáme ty piktogramy – ukážu piktogram a řeknu pokyn, aby si to dítě umělo spojit. Postupně s piktogramy procházíme i režimem dne do doby, než si to ty děti nezapamatují...“*

Respondentka číslo 2.: *„Komunikační kruh velký rozdíl, tříleté a dvouleté, protože u dvouletých si povídáš sama se sebou (smích).“*

Dvouleté děti často v komunikaci mají emocionální projevy, které se objevují především v případech, kdy neumí vyjádřit své potřeby či přání. Může se jednat o pláč, vztek či jiné negativní projevy chování, jak uvádí respondentka číslo 7.: *„Nedokážou si ještě úplně říct jakoby co chtějí nebo ještě někdy, když něco potřebují tak začnou brečet, jakože to nedokážou někdy úplně jako popsat co potřebují nebo jako pak se jich začnu ptát, tak to z nich dostanu, ale nedokážou si ještě moc jako říct no.“*

5.1.3 Socializace

Oblastí, která je pro dvouleté dítě velmi specifická je oblast socializace, kdy se většina respondentek shodla na tom, že v tomto směru je velmi znát **předchozí zkušenost dětí**. Respondentka číslo č. 1: *„...vim co hodně pomáhá, ty nejlepší případy nebo tak těch dětí, jsou v případech, kdy to dítě chodilo už třeba do nějaký skupinky, hrát si a umělo se socializovat jo. Třeba jako nějaký hraní s jinými dětmi a nebylo odstřižnutý od kolektivu dětí. Potom je to pro ty děti prostě lepší, hodně to pomáhá.“* Tato předchozí zkušenost umožňuje dětem pomoci v navázání vztahů s ostatními dětmi, být nějaký čas bez rodičů a v jiném prostředí. Důležité je dle mého, aby tato předchozí zkušenost byla pozitivní, protože to velmi ovlivní další socializační procesy mimo rodinu.

Do oblasti socializace jsem také zařadila hru, prostřednictvím které dítě kolem druhého roku začíná navazovat první vztahy s vrstevníky. Dle odborné literatury se nejedná o přímou hru, ale pouze napodobování a opakování činností ostatních dětí. Všechny respondenty k nějaké fázi rozhovoru upozornily na fakt, že hra u dvouletého dítěte je **individuální hra**, protože dítě není ještě schopno vzhledem k jeho vývojové fázi si hrát s ostatními dětmi. Dítě si tak hraje pouze vedle ostatních, ale nezapojuje se aktivně do jejich činnosti.

Respondentka číslo 3.: *„Hra se velmi proměňuje, že ti starší si hrají víc společně, ale zase jakoby záleží no. Ti menší zase víc vyžadují tu pozornost víc od těch učitelek nebo prostě jako od ostatních jako dospělých, když tak jako přišli rodiče. Ta autorita toho dospělýho tam je pojímaná jako jinak než u těch starších. Ti menší děti si prostě hrají chvíli samostatně a potom se obrací na dospělýho.“*

5.1.4 Adaptace

Během rozhovorů s respondentkami vyplynulo, že adaptace na mateřskou školu a její prostředí, režim a pravidla je obrovské téma, které se dotýká pedagogů, dětí, ale i rodičů. Respondenty nepovažovaly adaptaci za problém, který by bránil dětem ve vstupu do mateřské školy. Respondentky pouze uvedly, že adaptace dvouletých dětí je specifická a samotný proces adaptace je delší než u starších dětí. Přeci jen dvouleté děti doposud byly zvyklé většinu času trávit s rodiči nebo jinými rodinnými příslušníky a v mateřské škole není prostor na to, aby si dítě na nové prostředí zvykalo v přítomnosti matky. S ohledem na tuto skutečnost je normální, že děti více pláčou a stýskají si po mamince. Respondentka číslo 1. uvádí, že: *„Adaptace dětí je lepší, pokud je tam pravidelná docházka, každý ten den, pokud vlastně ty děti chodí třeba ob den, tak se ta doba adaptace prodlužuje. Čím prostě kratší intervaly, čím častěji děti chodí, tím je to pro ně snazší. Čím delší je tam prodleva, tak je to pro ně větší psychická zátěž i pro ty rodiče no.“*

Respondentka číslo 6 uvádí, že: *„Za mě to není asi problém, ale jakože taky mám ve školce možnost říct si, že když nějaký dítě není zralý, stalo se mi to u jednoho, takže ho prostě nevezmeme. Takže jakoby za mě to funguje a mohlo by to být, že dvouletý děti choděj do školky, pokud bude ta možnost si kdyžtak říct, že je to pro ně moc, protože pro nějaký děti je to přeci jen prostě náročný ve dvou letech jako přijít do cizího kolektivu, když nikdy nebyly s jinejma dětma, odtrhnout se od těch rodičů a být tam s jinýma dětma.“*

Respondentky zmiňovaly, že je velmi také znát, když dítě má sourozence. Starší **sourozenec** v mateřské škole může pomoci při adaptaci. Respondentka číslo 3. popisuje:

„Když dítě má ve školce sourozence takhle, tak to byli třeba o rok od sebe, tak to bylo perfektní. Oni se o ty menší starali, pomohli, když třeba brečely nebo nechtěly spát, no tak jako to bylo absolutně skvělý, protože ti mladší se po nich opičily, napodobovaly a vydržely lépe ve školce nebo při aktivitách.“ Naopak v případě, že má dítě mladšího sourozence, který zůstává s rodiči doma je to pro děti náročnější na přijetí faktu, že sourozenec je doma s maminkou, ale on musí být v mateřské škole.

Tématem v oblasti adaptace, které se poměrně opakovalo bylo téma **upoutání pozornosti**, které zmiňovala většina respondentek. Respondentka číslo 1. uváděla, že: *„Pro mě je velmi důležité zajistit ty správné podněty v tom, abych jako odvedla tu pozornost toho, že vlastně tam najednou tam hodně blízkej člověk na kterým je to dítě je jakoby závislý na kterým je jakoby upnutý citově a psychicky což je samozřejmě přirozený. Aaa vlastně odešel i jakoby on v tom dobrým duchu a stejně tak to dítě, aby to pro něj prostě nebylo strašně dlouhý, aby to nebylo až moc traumatizující...“* S návazností na upoutání pozornosti respondentky instinktivně upozorňovaly na to, že jsou ke dvouletým dětem více tolerantní v mnoha ohledech a také, že u těchto dětí je **větší míra individuálního přístupu**, kdy mnohem více vyžadují například fyzický kontakt (chodí se pomazlit aj.).

Na druhé straně dvouleté dítě přirozeně potřebuje mnohem více dospělého, protože na to doposud bylo zvyklé, že se mu dostává pozornosti především ze strany dospělého ve všech ohledech. Dvouleté děti se často právě z tohoto důvodu upnou na pedagoga a vyžadují jeho stoprocentní pozornost, kterou jim v tomto případě není možné poskytnout. Respondentka č. 5: *„Poměrně často se stává, že dvouleté dítě se připoutá k učitelce a pořád za ní chodí a nechce bez její přítomnosti nic dělat. Je to takový ocásek, když to řeknu blbě (smích) což, ale narušuje celou třídu a já potom nemám tolik prostoru na ostatní děti no.“* Problém rozdělení pozornosti je nejvíce patrný v heterogenním rozložení třídy, kdy učitelka je svým způsobem nucena věnovat více pozornosti mladším dětem a nezbývá tolik prostoru na starší děti a činnost s nimi.

5.2 Požadavky při nástupu do mateřské školy

Všechny dotazované respondentky pracují v soukromých mateřských školách což dle mého názoru velmi ovlivňuje, jaké podmínky jsou kladeny na dvouleté dítě při nástupu. Požadavky, které na dítě klade mateřská škola jsou v každé školce trochu odlišné, protože tyto požadavky si stanovuje sama mateřská škola dle jejich požadavků. Respondentky uváděly, že tříleté dítě by před nástupem do mateřské školy mělo znát své jméno a

příjmení, mělo by aktivně hlásit své potřeby a zvládnou základní osobní hygienu jako je dojít si na toaletu, umýt si ruce, vysmrkat se a zvládat pohyb venku. Co se týká sebeobslužných činností, tak by tříleté dítě mělo umět pít z hrníčku, samostatně se najíst a umět se svléknout, obléknout a obout.

K přijetí dvouletého dítěte do mateřské školy respondentky uváděly, že dvouleté dítě není schopno splnit požadavky, které jsou kladeny na děti tříleté. Respondentka číslo 3. uvádí, že: *„To dítě by mělo mít alespoň základní hygienické návyky a nemělo by mít plenky. Tím, že jsme soukromá škola, tak tím vlastně jsem hodně otevřený tomu, že vlastně přijímáme děti, co plenky mají. Ovšem u těch dvouletých myslím, že ty dvouleté děti by před nástupem měly mít alespoň ty hygienické návyky a aby to dítě samo jedlo. Což myslím, že by u těch dvouletých bylo naprosto správný.“*

Respondentka číslo 2.: *„Záleží, jaké podmínky si nastaví ta školka, pokud ta školka nechce dvouleté děti, tak řekne, že dítě musí být odplenkové což není možný podle mě. Naše školka nemá žádný problém s dvouletými a není tady žádný problém s plenou ani u tříletých. Záleží se k tomu postaví ta školka, ty podmínky.“*

Respondentky zmiňovaly, že v třídě plné dětí nemá učitelka tolik prostoru a možností neustále děti přebalovat, proto se učitelky po domluvě a spolupráci s rodiči snaží děti naučit chodit na záchod.

Některé z respondentek se shodovaly v oblasti komunikace, kde uváděly, že by dítě mělo reagovat na pokyny učitele. K tomu, aby dítě bylo schopno reagovat na pokyny je důležité porozumění sdělení což je velmi důležité. V případě, že dítě nerozumí sdělení není schopno respektovat pravidla třídy a požadavky učitele. Co se týče verbálního projevu není dle respondentek důležité, aby dítě mluvilo v celých větách, ale aby se bylo schopno základně vyjádřit své potřeby a umělo reagovat na uzavřené otázky ano/ne.

Respondentka číslo 7 k tomuto uvedla, že: *„Ano dvouletákům je v některých oblastech polevo, ono hrozně záleží, jak si to nastaví ředitelka, zda ty dvouletý přijme. I dvouleták by měl splňovat určité body sebeobsluhy, komunikace a být emočně připravený na nástup do školky bez toho je to potom pro mě jako učitelku poměrně oříšek (smích).“*

5.3 Potřeba změn v pedagogickém přístupu

S nástupem dvouletých dětí do mateřské školy jsou spojeny změny, které musí učitelky provést v rámci uspořádání třídy. Tyto změny se provádí především proto, aby i dvouleté dítě bylo schopno absolvovat program v mateřské škole a aby mu bylo umožněno rozvíjet všechny jeho oblasti. Respondentky se shodly, že v případě nástupu dvouletých dětí do školky bylo nutné provést změny především v programu a režimu dne. Naopak uspořádání třídy či vybavení nebylo nijak zvlášť nutné, protože i přesto, že třeba měli děti, které stále nosily pleny nebylo třeba například kupovat přebalovací pult a vždy si nějak poradily. V této oblasti jsou tři oblasti, které níže blíže popíšu a respondentky se na nich z větší části shodly.

5.2.1 Úprava programu

V přípravě programu je pro pedagoga jednodušší homogenní složení třídy, které umožňuje jednotnou tvorbu programu. V heterogenních třídách je důležité dbát na to, aby program byl uzpůsoben i dvouletým dětem nebo případně program oddělený pro mladší a starší děti. **Volba a příprava programu** je tedy i z pohledu respondentek velmi zásadně ovlivněna přítomností dvouletých dětí. Respondentka č. 5 upozorňuje na to, že: „*Program vždy vytvářím tak, aby se tím obě věkové skupiny něco naučili a zároveň i proto si dělím děti především při tvoření, kdy беру dlouleťáky a starší zvlášť, abych měla víc prostoru se jim všem pověnovat.*“ Naopak respondentka číslo 2., která má homogenní skupinu dětí uvedla: „*U dvouletých děláme výtvarku dva dny, jeden den si předpřipravíme třeba otisk a pak dodělali. Určitě neočekávám, že tu výtvarku doděláme za jeden den. To by je nebavilo.*“ Všechny respondentky zmiňovaly v oblasti volby a přípravy programu především výtvarnou činnost, která je podle jejich názoru nejnáročnější na přípravu a následné provedení.

Respondentka číslo 6. uvádí, že: „*Já myslím, že mám docela šikovnější děti, takže program přizpůsobím víc k těm tříletým. Mám víc těch dvouleťáků, který zvládnou jet stejně s těma tříleťákama a ty malý děti to zvládaj.*“

Respondentka číslo 7. uvádí také uvádí, že činnosti volí spíš složitější a dvouletým dětem je zjednoduší nebo udělají co zvládnou: „*Důležitý je, aby to vyhovovalo všem, ale spíš těm tříletým s tím, že tyhle činnosti, když dělají ty dvouletý, tak jim ukážu, jak to mají dělat nebo ať si to alespoň vyzkouší. Já tam mám víc těch tříleťejch, takže tu činnost připravuju spíš pro ně.*“

Dvouleté dítě má velmi krátkodobou pozornost, která je velmi jednostranná. Pokud se dítě věnuje určité činnosti, tak na ní soustředí veškerou svou pozornost bez ohledu na okolní svět (není schopno reagovat učitele). Vzhledem právě k délce udržení pozornosti se všechny respondentky shodly na tom, že s ohledem na věk dítěte je potřeba brát ohled na trvání činností. **Délka činností** je tedy upravována dle potřeb dětí a jejich zájmu. Respondentky se shodují, že připravený program a jeho délku občas operativně upravují dle naladění či potřeb kolektivu, ale danou osnovu programu vždy dodržují.

Se zvolenou délkou činností úzce souvisí **volná hra**, které dvouleté děti potřebují více než děti starší právě proto, že nejsou schopny udržet tak dlouho pozornost. Respondentka číslo 5. uvádí, že: *„Během činností, a to hlavně výtvarky a grafomotoriky se staršími dovoluji dvouletákům volnou hru. Oni to prostě potřebují no. Jsou činnosti, kdy by to rušilo jako ranní kruh, kdy se všichni máme sejít a přivítat se tak prostě zase musíme všichni fungovat jako skupina. Ale ano, jsem ve volné hře více tolerantní vůči těm menším dětem.“* Respondentky, které mají na starost homogenní skupinu dětí souhlasily, že volná hra je převážnou náplní dne a pomocí hry se snaží děti vzdělávat a vychovávat, protože je to snazší pro obě strany.

Hračky, které jsou k dispozici v heterogenní třídě nebylo dle respondentek nějak speciálně upravovat. Každé dítě si vždy najde nějakou hračku či jinou pomůcku, která ho zaujme a je schopno si s ní hrát. Respondentka číslo 4. říká, že *„Oni mají na výběr, my tam máme fakt hodně těch hraček. Můžou si vybrat tohle baví mě, tohle mě a takhle, že si tu samy vyberou tu hru. No a když si nenajde, tak jim dopomůžu ano s tím, že jim vyberu hele tohleco je jednodušší třeba puzzle, který jsou spojování dvou kousků, kdežto těm starším jsou spíš ty puzzle o víc kouscích.“*

Respondentka číslo 2., která vyučuje v homogenní třídě naopak uvádí ke hře: *„Určitě jo, i hračky by měly. Nedám jim tam stavebnici, kterou nechápou, spíš jednoduché. Možná bych řekla, že u dvouletáků nejde tak o kolektivní hru, protože oni až ve třech letech a později začínají takové ty kamarádství, ale ty dva až tři roky bych řekla, že poznává sám sebe. Takže určitě hry na rozvíjení vlastní individuality, jemné motoriky.“*

Respondentka číslo 6. uvádí, že: *„Nejraději mají dvouletáci volnou hru, kde si vytáhnou všechny krabice a většinou to vysypou. Hrajou si jako s kuchyňkou, s autama a berou si to pro sebe, že je to „moje“ a „já“. Většinou si vyberou nějakou hračku, chvíli si s ní hrajou, zahodí a zase přejdou k jiný a občas maj dvouletáci ty tendence přijít k někomu*

sebrat mu tu jeho hračku a chtít jí v tu chvíli. Je pro ně obtížný počkat takový to musíš počkat, podělíte se o to a tak.“

5.2.2 Režim dne

Každé dítě má nějaký režim dne, na který je zvyklé z domova, a právě nástup do mateřské školy tuto rutinu naruší. Dítě se najednou musí přizpůsobit režimu v mateřské škole bez ohledu na jeho potřeby. Respondentky se shodly, že dvouleté děti hůře snášejí změnu režimu nebo se déle adaptují na tuto změnu. Dvouleté děti jsou především dříve unavené než děti starší. Tato únava se velmi projevuje na komunikaci s dětmi a jejich následnými projevy, kdy vzhledem k únavě jednají již velmi emocionálně (vztekají se či pláčou). Velkou roli v úpravě režimu hraje rozdělení třídy, kdy v heterogenním složení třídy není taková možnost uzpůsobení režimu dne, jak uvádí respondentka číslo 3.: *„ Ten režim je prostě trochu jiný pro ty menší, ale jak říkáte, ty menší prostě vyžadují daleko víc pozornosti nebo to se týče jako vlastně všeho jo i třeba spánku, když se měli uložit ke spánku, tak to je něco jinýho, protože ti tříletí už mají nějakou disciplínu a nebo drezuru už jsou zvyklí na režim ty školky, tak to je samozřejmě jednodušší než prostě těm menším kterým prostě trvá delší dobu než jako si to zažijí a dokáží takhle fungovat.“*

Respondentka číslo 6. také uvádí: *„Máme fixně daný režim dne, ale s tím, že naše hlavní učitelka je super, takže když protáhneme řízenou činnost a máme kratší procházku, tak to nikomu nevadí. Jinak svačinky, příchody, cvičení, a tak to máme jasně daný čas.“*

Respondentky, které mají na starost homogenní třídy zmínily, že režim dne je upravený tak, aby se přizpůsobil potřebám dětí. Děti v homogenních třídách mají tedy většinou dřívější oběd, chodí dříve spát po obědě a tím pádem mají delší možnost odpoledního spánku, který většina z nich ještě potřebuje. V heterogenním složení třídy je taková změna režimu víceméně nemožná s ohledem na starší děti.

5.2.3 Personální změny

S nástupem dvouletých dětí do mateřské školy je spjatá změna personálu, která je nezbytná vzhledem k tomu, že mladší děti potřebují mnohem více pomoci, podpory a individuálního přístupu než děti starší. Všechny respondentky se shodly, že je potřeba mít posílený pedagogický personál, který pomůže s chodem třídy. Respondentka číslo 2. zmiňuje, že: *„Jsme ve třídě dvě učitelky, ale určitě by minimálně ve třídě měla být učitelka a chůva.“*

Respondentka číslo 5. uvádí: „*Neumím si představit, že bych ve třídě byla sama. A to hlavně na hlavní činnost – především tu výtvarnou – a taky když jdeme s dětmi ven musíme být dvě. Je to jednodušší, rychlejší a bezpečnější, proto mám k dispozici chůvu*“

Respondentka číslo 6. uvádí: „*Já jsem primárně sama, ale máme sdílenou asistentku na moji třídu a na tu starších dětí, takže když právě potřebuju, ale nějaký dítě se pokaká a já mám zrovna řízenou činnost a nemůžu ho jít teďkon přebalovat tak právě mi pomůže ta asistentka anebo při tom oblékání mi pomáhá, když zrovna není potřeba v tý jaké druhý třídě, takže na tyhle krizový momenty tam mám někoho. Ulehčilo by mi práci a rychleji by to i běželo, kdyby tam jako měla někoho, tak by to víc plynulo.*“

Všechny respondentky jsou za jedno, že posílení personálu je pro ně velkou pomocí. Druhá osoba může být pedagog, chůva nebo asistent pedagoga, který pomůže s chodem třídy především při hlavní činnosti, oblékání/svlékání a při pobytu venku. Při větším počtu dvouletých dětí je náročné zvládnout připravený program, pobyt venku a případnou péči.

6. Diskuse

Zařazení dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání se stává v posledních letech poměrně běžnou záležitostí. Cílem mého výzkumného šetření bylo získat odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která zní: ***Za jakých podmínek je možné zařadit dvouleté děti do systému předškolního vzdělávání?*** Výzkum byl vedený pomocí kvalitativního šetření a jeho metodou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol, které mají zkušenosti se dvouletými dětmi v mateřské škole. Respondentky se k tématu vyjadřovaly zcela otevřeně, bylo vidět, že se orientují v dané problematice bez ohledu na nejvyšší dosažené vzdělání či délku praxe. Než jsem rozhovory s respondentkami uskutečnila měla jsem hypotézu, která stála na tvrzení, že učitelky nesouhlasí se zařazením dvouletých dětí do předškolního vzdělávání vzhledem k tomu, že podmínky v mateřské škole nejsou pro dvouleté děti vyhovující a provedení případných změn je příliš komplikované.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že zařazení a nástup dvouletého dítěte do mateřské školy není žádný problém. Všechny respondentky sice uvedly, že práce s dvouletými dětmi je náročnější a je zapotřebí více individuálního přístupu, ale na druhé straně také uvedly, že dvouleté děti jsou velmi učenlivé a vnímavé, takže pokud je adaptace na prostředí mateřské školy úspěšná, tak se děti velmi rychle přizpůsobí a v mnoha ohledech vyrovnají starším dětem. Přesto, že respondentky počítají, že dvouleté děti jsou na odlišné úrovni v oblasti sebeobsluhy, komunikace, ale i sociálních dovedností je pro ně práce s touto skupinou náročná nejen časově, ale v mnoha ohledech i psychicky. Aby práce s dvouletými dětmi byla efektivnější je potřeba upravit určité podmínky za kterých dvouleté děti mohou nastoupit do mateřské školy.

Z výzkumu jsem zjistila, že není problém přijmou do mateřské školy dvouleté dítě, které stále nosí pleny, ale pro učitelky je to práce navíc, kterou musí zvládat ke svým ostatním povinnostem, a proto se snaží dítě za spolupráce rodičů tzv. odplenkovat. Mezi druhým a třetím rokem je již dítě schopno samo udržovat hygienu, a to se týče i retence a eliminace. Ovšem doražení těchto schopností je velmi individuální a není dobré na dítě tlačit, protože tento nátlak učení se na toaletu může vyvolat problémy, které se objeví až v pozdějším věku dítěte, jak uvádí Vágnerová.⁵¹

⁵¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Další problematickou oblastí, kterou respondentky zmiňovaly byla sebeobsluha v oblasti stolování a oblékání, svlékání či obouvání. Respondentky, které mají homogenní třídu uváděly, že při přípravě ven dvouleté děti brzdí celou skupinu, protože se nedokážou samostatně obléct a potřebují mnohem větší míru dopomoci než děti starší. Langmeier zmiňuje, že mezi druhým a třetím rokem by dítě mělo víceméně zvládat samostatně sebeobslužné činnosti co se týče oblékání a svlékání. Samozřejmě potřebují dopomoc s určitými činnostmi jako je například nazouvání bot, ale většinu věcí by již zvládat měly. Nadále vyplynulo, že některé děti nejsou schopny se samostatně najíst vzhledem k tomu, že jsou zvyklé z domova na krmení od rodičů. Respondentky uváděly, že by se v mateřské školce mělo dítě umět samostatně najít za pomoci lžice a umět napít z hrníčku. Langmeier uvádí, že dítě by tyto činnosti již mělo samostatně umět vykonat a v případě například polévky bude stále potřebovat menší dopomoc.⁵² Dvouleté děti by tedy dle výzkumu měly být přijaty do mateřské školy pouze za podmínky, že zvládají základy sebeobsluhy vzhledem k tomu, že v heterogenním složení to brzdí celkový chod třídy anebo by měly tyto děti být zařazeny do homogenní třídy, kde jsou všechny děti v oblasti sebeobsluhy na stejné úrovni a je větší možnost dopřát dětem více času a prostoru na tyto činnosti.

Z výsledků vzniklo tvrzení, že je důležité, aby dítě určitým způsobem, alespoň základně komunikovalo a bylo schopno porozumět tomu co je po něm požadováno či umělo sdělit své potřeby. Respondentky uvedly, že děti nemají dostatečnou slovní zásobu a aktivně nekomunikují což není v souladu s odbornou literaturou, která uvádí, že dítě by mělo již aktivně komunikovat a velmi rychle si utvářet bohatou slovní zásobu.⁵³ Naopak získaná data potvrzují, že je celkový vývoj komunikačních dovedností je velmi individuální a mezi dětmi stejného věku mohou být velké rozdíly.⁵⁴ Dvouleté dítě by před nástupem do mateřské školy mělo být již nějakým způsobem socializováno do skupiny vrstevníků, což potvrdily i výzkumná data, která uvádějí, že pro dítě je velmi důležitá předchozí pozitivní zkušenost. Toto tvrzení se shoduje s tvrzením Langmeiera, který uvádí, že pokud dítě před nástupem do mateřské školy navštěvovalo již například dětskou skupinu bude jeho adaptace snazší nejen pro něj, ale i jeho okolí.⁵⁵

Dvouleté dítě by na nástup do mateřské školy mělo být připraveno především po psychické stránce, protože je velmi vázáno na matku. Výzkum ukázal, že emoční připravenost je velmi důležitá, protože oddělení dítěte od matky v dětství vzbuzuje strach a

⁵² LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-x.

⁵³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

⁵⁴ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-x.

⁵⁵ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-x.

může docházet k separační úzkosti na čemž se výzkum shoduje s odbornou literaturou.⁵⁶ Dle respondentek v důsledku emoční nepřipravenosti dítěte dochází k neúspěšně adaptaci na prostředí mateřské školy. V těchto případech je zapotřebí úzké spolupráce mateřské školy a rodičů dítěte k nalezení řešení situace ve prospěch dítěte. Ze získaných výsledků je také patrné, že dvouleté děti jsou velmi vázané na dospělou osobu, a to především matku, která dítěti věnuje veškerou pozornost ve všech oblastech. V mateřské škole matku nemá k dispozici, a proto se upne na jiného dospělého – pedagoga. Popisuje tak Vágnerová v poslední fázi prožívání separační úzkosti, kdy dítě hledá náhradní osobu za matku.⁵⁷

Nezbytná je také úprava režimu dne, kdy dvouleté děti potřebují mnohem více volné hry, která dítěti umožňuje rozvoj v oblasti tělesné, sociální, ale i rozumové. Respondentky se skrze hru snaží děti vzdělávat a rozvíjet. V tomto tvrzení se výsledky výzkumu shodují s odbornou literaturou, která uvádí, že hra má edukační charakter a umožňuje dítěti rozvoj ve všech oblastech.⁵⁸ Nelze hovořit pouze o volné hře, ale jedná se o přizpůsobení celého denního režimu. Výzkum ukázal, že úprava režimu dne je méně problematická v homogenních třídách, kdy je dětem dopřáno více času na činnosti jako je hra, stolování, stravování či sebeobslužné činnosti. V tomto uspořádání tříd je oběd v dřívějším čase, aby jim byl umožněn delší odpočinek, který vzhledem k věku ještě potřebují. Heterogenní třída je naopak dle výsledků výzkumu přizpůsobována buď mladším dětem či starším, ale vždy na úkor potřeb jedné skupiny, protože ty mají děti s ohledem na věk odlišné.

Během výzkumu jsem také došla k závěru, že homogenní složení tříd je pro pedagogy jednodušší vzhledem k tvorbě a uzpůsobení programu, ale také je jednodušší přizpůsobit již zmíněný režim dne. Celkový přístup k homogenní skupině je více jednotný. Naproti tomu respondentky, které měly zkušenosti i s heterogenním uspořádáním třídy uvedly, že heterogenní uspořádání má mnohem více výhod pro mladší děti. Dvouleté děti se přeci jen učí nápodobou a starší děti jim poskytují rozmanitější vzor, který pomáhá dvouletým dětem se rozvíjet rychleji a v odlišných oblastech, než by se rozvíjely v domácím prostředí. Starší děti také mohou být pro mladší velkou pomocí v době adaptace. Heterogenní skupina má tedy více výhod pro dvouleté děti, i přesto, že je náročnější než skupina homogenní, která je jednodušší v přístupu a tvorbě programu, ale na druhou stranu nemá tolik pozitivních dopadů na rozvoj dvouletých dětí.

⁵⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

⁵⁸ ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

Pomocí výzkumu bylo zjištěno, že dvouleté dítě může být do mateřské školy přijatou pouze za podmínky, že se upraví délka činností a přizpůsobí se činnosti zájmu dítěte. Všechny respondentky se shodují ve svém tvrzení vzhledem k odborné literatuře, která uvádí, že udržení pozornosti dvouletého dítěte je velmi obtížné a dítě je schopno udržet pozornost jen na velmi krátkou dobu. Dítě často odbíhá od jedné činnosti ke druhé.⁵⁹ Přizpůsobení se také týká volby činností a uzpůsobení programu, který by měl být uzpůsoben vzhledem k potřebám dvouletých dětí.

Ze získaných dat bylo dále zjištěno, že respondentky potřebují vzhledem k náročnosti dalšího pedagogického pracovníka, který jim umožní více prostoru pro individuální přístup k jednotlivým dětem. Respondentky se shodly, že zajištění programu v jedné osobě není možná vzhledem k časové náročnosti. Další pedagogický pracovník pomáhá tedy udržovat chod třídy, dopomáhá dětem v sebeobslužných činnostech a při pobytu venku zajišťuje větší bezpečnost. Bez ohledu na uspořádání třídy je zapotřebí dalšího pedagogického pracovníka.

Za důležitý faktor, který ovlivnil výzkumné šetření považují to, že všechny dotazované respondentky pracují v soukromých mateřských školách, které jsou v mnoha ohledech benevolentnější k přijetí dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání a vedení mateřské školy je ochotné dvouletým dětem určitým způsobem přizpůsobit prostředí, výuku, ale třeba i denní režim. Dle mého názoru státní mateřské školy nemají dostatek místa na to, aby byly schopny přijmout děti mladší tří let. Státní mateřská škola tedy dá přednost spíše dětem starším nebo dětem, které v blízkosti nástupu do mateřské školy nabydou tří let. Zároveň státní mateřské školy dle mého názoru nejsou připraveny na změny, které je nutno provést s nástupem dvouletých dětí do mateřské školy a přijetí dětí mladších dvou let jsou pro ně z organizačního hlediska komplikací. Ještě považují za důležité podotknout, že státní mateřské školy mohou přijmout dvouleté děti do systému předškolního vzdělávání, ale děti v této věkové skupině nemají na přijetí do mateřské školy právní nárok.

V návaznosti na tento výzkum by mohl výzkum pokračovat na téma, zda dvouletým dětem více vyhovuje zařazení do homogenní či heterogenní třídy, kde by se výzkum zaměřoval na to, která skupina přináší více výhod dětem v tomto věku.

⁵⁹ SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

Závěr

Bakalářská práce se soustředila na problematiku týkající se zařazení dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání a podmínek za jakých je možné dvouleté děti přijmout do mateřské školy. Ve výzkumném šetření jsem se zajímala o to, jaké dovednosti dvouleté děti musí mít před nástupem do mateřské školy a jaké jsou zapotřebí provést změny, aby tyto děti mohly v mateřské škole bez problému fungovat s ohledem na celý kolektiv.

V teoretické části jsou popsána vývojová specifika dvouletých dětí, která jsou velmi důležitá. Práce se zaměřuje na všechny oblasti vývoje – biologickou, kognitivní i psychosociální oblast. Dále je zde uveden proces socializace dvouletých dětí a socializační činitelé.

V empirické části jsou analyzovány výsledky výzkumného šetření. K získání dat ve výzkumném šetření bylo využito kvalitativní metody výzkumu, kdy k získání potřebných dat bylo využito polostrukturovaných rozhovorů se sedmi respondentkami. Z analýzy rozhovorů jsem dospěla k závěru, že k zařazení dvouletého dítěte je zapotřebí, aby dítě mělo určité dovednosti v oblasti sebeobsluhy – dítě se samostatně nakrmí pomocí lžice, svlékne a s dopomocí oblékne a zároveň, je schopno dodržovat základní hygienické návyky. Co se týče pleny před nástupem dítě může mít pleny, ale intenzivně se pracuje na jejich odstranění. Nadále je potřeba přizpůsobit program, upravit délku činností, přizpůsobit denní režim, a to s ohledem na celou třídu. V případě zařazení dvouletých dětí je také potřeba posílení pedagogického personálu. Výzkum ukázal, že na každé dítě je důležité nahlížet individuálně a pokud je možnost a prostor, tak se věnovat každému dítěti individuálně. Nadále byly zaznamenány rozdíly v odpovědích respondentek ohledně zkušeností s heterogenním složením třídy a homogenním složením třídy. Respondentky měly odlišné zkušenosti a náhled na danou problematiku.

Zkušenost mateřských škol s dvouletými dětmi je poměrně krátká a dle mého názoru se mateřské školy a jejich personál stále učí, jak s touto věkovou skupinou nejlépe pracovat a jaké podmínky této skupině nastavit. Vzhledem k mým osobním zkušenostem s dvouletými dětmi v mateřské škole vím, že práce s touto věkovou skupinou je velmi náročná, ale rozhovory mi potvrdily, že je velkým přínosem, a to především pro děti. Vzhledem ke společenské situaci si myslím, že zařazování dvouletých dětí do systému předškolního vzdělávání bude po čase normou, které se mateřské školy budou muset přizpůsobit a učitelé se musí naučit se s touto věkovou skupinou co nejefektivněji pracovat.

Seznam použité literatury:

- ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- FREUD, Sigmund. *Spisy z let 1904-1905: Pátá kniha*. Přeložil Miloš KOPAL. Sebrané spisy Sigmunda Freuda. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000. ISBN 80-86123-16-2.
- HAŠKOVÁ, Hana; SAXONBERG, Steven a MUDRÁK, Jiří. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Sociologické aktuality. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012. ISBN 978-80-7419-114-5.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-x.
- OLECKÁ, Ivana a IVANOVÁ, Kateřina. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. 2010. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Sociologie (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004. ISBN 80-7367-124-7.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SPLAVCOVÁ, Hana a KROPÁČKOVÁ, Jana. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.
- STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN isbn80·85834-60.x.

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

SYSLOVÁ, Zora; BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. 2014. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN isbn978-80-7478-354-8.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Online. 2021. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021.pdf>. [cit. 2023-11-06].

Příloha č. 1 Schéma tazatelského polostrukturovaného rozhovoru:

(VO) Za jakých podmínek je možné zařadit dvouleté děti do systému předškolního vzdělávání?

- Jak dlouhá je vaše praxe jako učitelky?
- Kolik dětí dohromady máte ve třídě?
- Kolik dětí máte ve třídě dvouletých?
- Je jednodušší pracovat s homogenní či heterogenní třídou?

(SVO1) Je vývojová úroveň dvouletých dětí dostačující pro nástup do mateřské školy?

- Je dle vašeho názoru dvouleté dítě připraveno na nástup do mateřské školy?
- Jak probíhá adaptace dvouletých dětí?
- Jaké jsou vaše zkušenosti s dvouletými dětmi?
- Jsou nějaké rozdíly mezi dvouletými a tříletými dětmi? Popište mi je prosím.

(SVO2) Jaké jsou požadavky na dvouleté dítě při nástupu do mateřské školy

- Co dvouleté dítě musí splnit, aby ho mateřská škola přijala?
- Je rozdíl mezi požadavky pro dvouleté a tříleté dítě?

(SVO3) Jsou nějaké změny, které je nutno provést v pedagogickém přístupu při vstupu dvouletých dětí do mateřské školy?

- Potřebují dvouleté děti speciální péči/přístup? Případně jakou?
- Máte nějaký speciální přístup ke dvouletým dětem?
- Ovlivňuje přítomnost dvouletých dětí výuku?
- Jste ve třídě pouze vy nebo vám pomáhá další pedagogický pracovník jako asistent pedagoga či chůva?