

Spolupráce učitele a chůvy při vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole

Bc. Ilona Vašáková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

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

Jméno a příjmení: **Bc. Ilona Vašáková**
Osobní číslo: **H19114**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Spolupráce učitele a chůvy při vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se personálního zabezpečení vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek o spolupráci učitele a chůvy při vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole.

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

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli a chůvami v mateřských školách.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat, formulace závěrů výzkumu.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. 1., elektronické vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Hašková, H., Saxonberg, S., & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR.
- Mukherji, P., & Albon, D. (2015). *Research methods in early childhood: an introductory guide (2nd ed)*. London: SAGE.
- Pitáková, M. (2014). *Praktická příručka pro chůvy*. Praha: Grada.
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

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

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 8. 3. 2021

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá otázkou spolupráce učitele mateřské školy s chůvou při vzdělávání dětí mladších tří let. Cílem práce je objasnit danou problematiku, přiblížit práci s dvouletými dětmi a jak probíhá kooperace mezi těmito profesemi. Teoretická část se zabývá vzděláváním dětí mladších tří let, dále se věnuje období batolete z hlediska vývojové psychologie a v neposlední řadě neopomíná také na postavení pedagogických a nepedagogických pracovníků v mateřské škole. V praktické části na základě analýzy rozhovorů s učiteli a chůvami mateřské školy usiluji o přiblížení, jak probíhá spolupráce mezi těmito dvěma pozicemi, propojenost a postavení chůvy v mateřské škole. V poslední části diplomové práce formuluji získané výsledky, které vypovídají o tom, že spolupráce mezi učitelkou a chůvou v mateřské škole splňuje vysoké standarty kooperace při vzdělávání dětí mladších tří let.

Klíčová slova: osobnost učitele, chůva mateřské školy, dvouleté děti v mateřské škole, adaptace dvouletých dětí, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This thesis is following up on a question of cooperation of the kindergarten teacher and the nanny at educating children under three years of age. The objective of the thesis is to clarify the given issue, approximate the work with two year old children and how does the cooperation between these two professions take place. The theoretical part is following up on educating children under three years of age, development psychology of the toddler age and doesn't forget the position of pedagogic and non-pedagogic employees in kindergarten. In the practical part I try to approximate how does the cooperation between these two positions take place, their connection and a position of the nanny in kindergarten, based on analysis of interviews among kindergarten teachers and nannies. In the last part of this thesis I define obtained results which tell that the cooperation of a kindergarten teacher and nanny meets high cooperation standards at educating children under three years of age.

Keywords: a personality of the kindergarten teacher, a nanny in kindergarten, two year old children in the kindergarten, adaptation of two year old children, preschool education

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí mé diplomové práce doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za její ochotu, odborné vedení, osobní přístup, podnětné připomínky a velkou trpělivost, při zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala všem učitelkám a chůvám mateřských škol, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Na závěr chci poděkovat mé rodině, která mi byla podporou po celou dobu mého studia.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné, a že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila literaturu uvedenou v seznamu.

V Kozušicích 18. 4. 2021

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SPOLUPRÁCE JAKO FAKTOR PODPORY PŘI PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	11
1.1.1 Podmínky kvalifikace učitele mateřské školy.....	12
1.1.2 Náplň práce učitele v mateřské škole.....	13
1.1.3 Profesní kompetence učitele.....	14
1.2 CHŮVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	15
1.2.1 Podmínky kvalifikace chůvy.....	15
1.2.2 Náplň práce chůvy v mateřské škole.....	16
1.3 UČITEL A CHŮVA VE SPOLUPRÁCI.....	17
1.3.1 Spolupráce jako pojem.....	18
1.3.2 Kooperace učitele a chůvy.....	18
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET	20
2.1 Umístování dvouletých dětí do mateřské školy v České republice.....	20
2.2 Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole.....	21
2.3 Adaptace dvouletých dětí v mateřské škole.....	22
3 DVOULETÉ DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
3.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	25
3.2 FYZICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO TŘÍ LET.....	25
3.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO TŘÍ LET.....	27
3.3.1 Vnímání a řeč dvouletého dítěte v mateřské škole.....	27
3.3.2 Paměť a pozornost.....	28
3.3.3 Myšlení, představivost, fantazie.....	29
3.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO TŘÍ LET.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	33
4.1 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	33
4.3 VSTUP DO TERÉNU.....	34
4.3.1 Interview.....	34
4.3.2 Pozorování.....	35
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	36
5 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z INTEVIEW A POZOROVÁNÍ	39
5.1 PROPOJENOST PRÁCE UČITELEK A CHŮV V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	41
5.1.1 Deskripce zjištěné spolupráce.....	41
5.1.2 Vnímání spolupráce učitelkami a chůvami mateřských škol.....	44
5.1.3 Učitelka jako vzdělavatel.....	46

5.1.4	Chůva jako náhrada matky.....	49
5.1.5	Chůva jako pomoc očima učitelek.....	52
5.2	ÚSKALÍ A MOŽNÁ NÁPRAVA	55
5.2.1	Úskalí při spolupráci učitelek s chůvami MŠ.....	55
5.2.2	Cesta k lepší spolupráci	60
5.3	DVOULETÉ DĚTI Z POHLEDU UČITELEK A CHŮV.....	62
5.3.1	Projevy dvouletých dětí z pohledu učitelek a chův MŠ.....	62
5.3.2	Adaptace dvouletých dětí z pohledu učitelek a chův MŠ.....	65
5.3.3	Vzdělávání dvouletých dětí z pohledu učitelek a chův MŠ.....	67
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	72
7	DISKUZE A LIMITY.....	74
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	76
	ZÁVĚR	78
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Pro moji diplomovou práci jsem si zvolila téma „Spolupráce učitele a chůvy při vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole“, protože v dnešní době je toto téma velmi diskutované. Je mnoho pohledů na tuto problematiku, zda-li děti mladší tří let vůbec do mateřských škol patří. Moderní doba právě napomáhá rozvoji tohoto fenoménu, rodiče se přiklání k socializaci svého malého dítěte do mateřské školy, a to většinou z důvodu pracovních nabídek a příležitostí.

V České republice byl v roce 2016 schválen zákon, který stanovoval povinnost přijímat dvouleté děti do mateřských škol. Jelikož mnoho mateřských škol nebylo schopno zajistit adekvátní podmínky (materiální, personální, organizační, apod.) pro danou věkovou kategorii, v roce 2018 však tento zákon nevzešel v platnost. Pokud mateřská škola splňuje potřebné podmínky pro výchovu a vzdělávání dětí od dvou let, záleží na řediteli a kapacitě školy, tyto děti do mateřské školy přijmout.

Stále se ale setkávám s různorodými názory pedagogů, zda-li je začleňování tak malých dětí nějakým přínosem či naopak. Je však pochopitelné, že dvouleté děti mají jiné potřeby, než děti ve věku 3-6 let, protože každé věkové období má svá specifika.

Na této problematice vidím však jisté pozitivum, které může vyřešit jisté komplikace, při adaptaci dětí mladších tří let a to je pozice chůvy v mateřské škole. Chůvu bereme jako personální podporu, která pracuje s touto věkovou skupinou, pomáhá učitelům s péčí o děti mladší tří let, které jsou součástí běžné třídy.

Cílem diplomové práce je odhalit, jaká je spolupráce učitele a chůvy v mateřské škole. V teoretické části diplomové práce se zabýváme třemi hlavními pojmy. První kapitola se věnuje pedagogickým a nepedagogickým pracovníkům, konkrétně učitelům mateřské školy a chůvě. Druhá kapitola se zaměřuje na současnou situaci při umístění dvouletých dětí do mateřských škol. A poslední kapitola obsahuje vymezení období dvouletého dítěte, čili z hlediska vývojové psychologie období batolete. Mluvíme tedy o dětech do 3 let věku. Považuji za nutné si uvědomit, s jakými dětmi pracujeme, co znají, umí, v jaké fázi vývoje se nacházejí, co je v jejich kompetencích a co nikoliv.

V rámci pedagogického výzkumu jsem realizovala výzkumné šetření s učiteli a chůvami mateřské školy, kdy jsem pomocí interview zjišťovala, jaká je jejich spolupráce při vzdělávání dětí mladších tří let. Pokusila jsem se odhalit způsoby práce chův, a jak funguje jejich kooperace s učiteli. Prostřednictvím interview mám zpětnou vazbu obou pozic.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPOLUPRÁCE JAKO FAKTOR PODPORY PŘI PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Každá mateřská škola potřebuje splňovat jisté kvalifikační požadavky svých zaměstnanců, ať už mluvíme o pedagogickém či nepedagogickém personálu školy. V současné době probíhá nemálo legislativních změn, které poukazují na vzdělávání zaměstnanců. Tím se zvyšují nároky na ně. Jedním z nich je socializování dětí mladších tří let do mateřských škol. Tento fenomén se rozmohl neskutečně rychle a mateřské školy byly nuceny, zajistit pro tyto děti všechny podmínky, aby mohlo probíhat plnohodnotné vzdělávání všech věkových kategorií v mateřské škole. Dalšími nároky na učitele mateřských škol je zvládnout inkluzi nebo také příprava dětí na vstup do primárního vzdělávání. Současná společnost klade na učitele nové a náročné požadavky, kterým se musí přizpůsobovat.

Nesmíme ale opomenout, že existují možná řešení, která dokáží tuto situaci alespoň částečně zlepšit. Mám na mysli přijímání nového personálu, který posílí správné a lepší edukační výsledky. Jedná se o pozice: speciální pedagog, školní asistent, školní psycholog nebo také chůva, a právě ta je pro naši problematiku důležitá.

1.1 Učitel mateřské školy

„Učitel je jedním z činitelů vzdělávacího procesu. Má profesionální kvalifikaci a je zodpovědný za přípravu, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Vzhledem k feminizaci ve školství v České republice převažuje počet žen v učitelské profesi. Přesto se termín „učitelka“ používá jenom k označení učitelek mateřských škol, kde jsou převážně jenom ženy“ (Průcha, 2008, s. 261). Šmelová (2006) (in Nelešovská, 2009, s. 12) vymezuje učitele mateřské školy jako *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.“* Autoři Mukherji a Albon (2015) kladou důraz na rané dětství a zlepšení kvality předškolního vzdělávání. Podotýkají, že učitelé mateřské školy sice mají své učitelské dovednosti a znalosti, ale je jim přisuzovány nejen role pedagoga, ale také organizátora, vedoucího, komunikátora, poradce a administrativního pracovníka. Podle Splavcové a Kropáčkové (2016) pokud má učitel ve třídě dvouleté děti a dále děti raného věku, měl by být trpělivý, měl by umět dobře komunikovat, zajistit dobré klima a pohodu ve třídě, měl by být flexibilní při zajištění různorodých potřeb dětí, ohleduplný k možnostem dítěte, zvládat projevy dětí i jejich rodičů, být vytrvalý, protože práce

s dětmi raného věku je psychicky i fyzicky náročná. Jeho příprava i činnosti musí být dobře promyšleny a realizovány, což zabere více času a úsilí.

Učitel by měl brát jedinečnost dítěte na vědomí. Brát zřetel na pohlaví, věk, schopnosti, zájmy, potřeby, temperament a také styl učení. Respektovat individualitu dítěte je poměrně důležitou vlastností učitele, kdy každé dítě se projevuje jinak a specificky. Ovšem i přes tato úskalí specifického jednání a chování dětí, má vývoj každého jedince společné kroky posloupnosti. Při adaptaci učitel umožňuje dítěti prozkoumávat svět, projevit zájem o poznání, porozumět jeho pocitům a tužbám. (Syslová, 2007)

Empatie hraje významnou roli v učitelské profesi. Učitel naslouchá a snaží se porozumět pocitům a prožitkům jiné osoby, v našem případě dětem a jejich rodičům. Učitel se v tomto případě chová profesionálně, nesoudí a nepřirazuje jedincům žádné označení, ba naopak se snaží v konkrétní situaci nabídnout pomoc. Při stanovení svých pravidel musí být učitel důsledný a také je sám dodržovat. Dítě musí mít nastolená jasná pravidla, která mu určují dodržovat limity ve vzniklých situacích. Může se stát, že navrhne jistá doporučení, která rodiče dětí nemusí respektovat, což ale učitel musí akceptovat a nadále být laskavý a zdvořilý. Také nesmíme opomenout na využití správné komunikace. Důležité je totiž schopnost správné komunikace s dětmi i s rodiči. Učitel využívá různé techniky komunikace verbální i neverbální (Svobodová & Vítečková, 2017). Mertin (2016) Při naslouchání udržovat oční kontakt, gesta či mimiku. Učitel také vytváří pocit jistoty a bezpečí. Aby byl schopný vykonávat tuto práci, disponuje s určitými vlastnostmi a využívá neustálé motivace ve své práci s dětmi. (Svobodová & Vítečková, 2017)

1.1.1 Podmínky kvalifikace učitele mateřské školy

V České republice jsou jasně vymezeny podmínky pro splňování vzdělání na pozici učitel mateřské školy. Požadované vzdělání je v současné době zakončení střední školy s maturitní zkouškou v oboru zaměřené na pedagogiku předškolního věku (Zákon č. 379/2015 Sb.). Další možností jak získat odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy je vysokoškolské a vyšší odborné vzdělání „*studium v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku*“ (Průcha, 2016, s. 142).

Dalšími předpoklady pro výkon činnosti učitele je: bezúhonnost, zdravotní způsobilost, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je plně způsobilý k právním úkonům a znalost českého jazyka, pokud dále není stanoveno jinak.

Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaných studijních programech v oblasti pedagogických věd zaměřené na:

- přípravu učitelů mateřské školy

Vyšším odborným vzděláním v akreditovaném vzdělávacím programu v oboru zaměřeném na:

- přípravu učitelů mateřské školy
- přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy

Středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na:

- přípravu učitelů mateřské školy
- přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku. (msmt.cz)

1.1.2 Náplň práce učitele v mateřské škole

V České republice se řídíme jasně danými právními předpisy. O náplni práce učitele, jeho dalším vzděláváním, o pracovní době či činnostech pedagoga nám pojednává zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících. Pedagogem se může stát osoba, která splňuje daná kritéria pro výkon činnosti učitele. Jedná se o odbornou kvalifikaci, zdravotní způsobilost, bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům a znalost českého jazyka. Bezúhonnost je třeba doložit výpisem z Rejstříku trestů, kdy daná osoba nespáchala žádný trestný čin. Získání odborné kvalifikace musí učitel doložit vysokoškolským, vyšším odborným vzděláním či maturitní zkouškou v akreditovaném programu/ oboru předškolní a mimoškolní pedagogika, pedagogika předškolního věku či pedagogika předškolního vzdělávání. Dle výše zmiňovaného zákona je činnost učitele v mateřské škole rozdělena na tzv. přímou a nepřímou pedagogickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Příloha k nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ukazuje **rozsah pedagogické činnosti při plném úvazku**, který činí **40 hodin týdně**. Ten je rozdělen na přímou pedagogickou činnost, která je 31 hodin a **nepřímou pedagogickou činnost**, která činí zbylých **9 hodin za týden**. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definuje, že přímá pedagogická činnost je veš-

kerá práce učitelů s dětmi (včetně dohledu nad nimi), která probíhá na pracovišti. Oproti tomu nepřímou pedagogickou činnost může, ale nemusí učitel vykonávat na pracovišti. Jedná se například o přípravy na přímou pedagogickou činnost, výroba či chystání pomůcek, materiálů, vedení dokumentace (třídní kniha, diagnostika dítěte, třídní vzdělávací program, hodnocení, tvorba plánů pedagogické podpory, individuálních vzdělávacích plánů, evaluace pedagogického procesu). Dále sem patří také konzultace se zákonnými zástupci, spolupráce s pedagogy ZŠ (při přípravě na vstup do první třídy, nebo reflexe o přípravě dětí na školu, které již nastoupily), spolupráce s ostatními MŠ, s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy, se SPC či PPP. Můžeme sem zařadit také přípravu výchovně-vzdělávacích akcí, jako jsou exkurze, kulturní akce, divadelní představení, školní výlety, apod., nebo veřejné akce prezentující školu (den otevřených dveří, vystoupení, tvořivé dílny, atd.) (III. Metodika pracovní doba PP a rozsah PPČ, MŠMT, 2018).

1.1.3 Profesionální kompetence učitele

Učitel je bezpochyby jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Spolupodílí se a tvoří školní a třídní vzdělávací programy, individuální vzdělávací plány, rozvíjí celkovou osobnost dítěte a k tomu, aby byl schopen naplnit vzdělávací cíle, musí vycházet ze současného pojetí vzdělávání.

Kompetence učitele můžeme označit jako souhrn způsobilostí, schopností a dovedností, které mu jsou dané a částečně získané z praxe. Jsou důležité pro efektivní a kvalitní přístup učitele k dítěti, bez kterých nelze tuto profesi vykonávat.

Nezvalová (2003), (in Syslová, 2013, s. 31) pojímá kompetence na základě požadavku, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy, a uvádí, že je možné je využít pro učitele všech stupňů škol. Jedná se o kompetence řídicí, jejímž obsahem je výuku plánovat, realizovat, monitorovat a hodnotit. Další kompetence jsou sebeřídicí, která ukládá podílení se na týmové práci a rozvíjet sama sebe, kdy cílem je zvýšit kvalitu vlastní práce. V neposlední řadě jde o kompetence odborné, které vymezují především ovládnutí předmětů své aprobace, vytváření hodnotového systému a disponovat s potřebnými dovednostmi oboru.

Mateřská škola může využít některý z nabízených modelů, ale může si vytvořit také svůj vlastní, tzn. na konkrétní mateřskou školu. Profesionální kompetence se snaží o zkvalitnění

vztahů učitele mateřské školy s dítětem a sebou samým a o kvalitu vzdělávací práce učitele. Učitel tak má akceptovat vývojová specifika dětí předškolního věku, umožnit rozvoj a vzdělávání každého jedince a především přizpůsobit obsah, formy a metody vzdělávání individuálním možnostem a potřebám každému dítěti (Syslová, 2013).

1.2 Chůva v mateřské škole

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, byly do 1. 9. 2016 k předškolnímu vzdělávání přijímány děti „od tří let“. V této době, nenaplnily mateřské školy své kapacity dětmi v rozmezí od 3-6 let. Potřeba chůvy v mateřské škole přišla právě s rokem 2016 a to díky novele školského zákona č. 178/2016 Sb., podle § 34 odstavec 1, se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání i nadále organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, s dodatkem „nejdříve však pro děti od 2 let“. Nastala také úprava Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, aby byl v souladu k dětem ve věku od dvou let.

(Řízení školy MŠ, 4/2017)

1.2.1 Podmínky kvalifikace chůvy

Chůva mateřské školy je v dnešní době brána jako osoba, která pomáhá pedagogickému pracovníkovi s péčí o děti ve věku mladších tří let. Ředitel školy má možnost tuto pozici ve své organizaci obsadit a tím tak přispět ke zlepšení podmínek ve vzdělávání. Zároveň je v jeho kompetenci určit délku a výši úvazku dle potřeb dané školy. Pro pozici chůvy musí uchazeč splňovat kvalifikační požadavky a to absolvováním kurzu „**Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky**“ - kurz v rozsahu 120 hodin teoretické výuky a 40 hodin praktické výuky a „**Chůva pro dětské koutky**“ – kurz má rozsah 40 hodin teoretické výuky a 20 hodin výuky praktické, nebo minimálně středoškolské vzdělání v oblasti zdravotnické, pedagogické, sociální péče (MŠMT, 2017). Národní ústav pro vzdělávání (2014) vymezil kritéria, která obsahují tyto kurzy. Jedná se o uplatňování znalostí o vývojových etapách dítěte v praxi, zásady prevence úrazů a bezpečnosti, dodržování základních principů při práci chůvy pro dětské koutky, vést dítě k hygienickým návykům, dodržování etických principů při práci chůvy a vedení dítěte k morálním hodnotám, zásady správného životního stylu, uplatňování metod a forem pedagogické práce odpovídající věku dítěte, poskytování první pomoci dětem, řešení situací vzniklých v kolektivu dětí, a další. Podmolík (2018) uvádí, že tyto kurzy jsou akreditované Ministerstvem školství, mlá-

deže a tělovýchovy. Po absolvování kurzu následuje profesní zkouška, která jestliže byla úspěšně ukončena, obdrží účastník **Potvrzení o účasti v akreditovaném vzdělávacím programu** a po splnění požadavků profesní zkoušky získá **Osvědčení o profesní zkoušce**. Dalším řešením je také rekvalifikační kurz, který je možný si udělat prostřednictvím Úřadu práce.

1.2.2 Náplň práce chůvy v mateřské škole

Náplň práce chůvy určuje ředitel školy, který pracovníka s obsahem jeho práce seznámí. Některé mateřské školy mají zřízené třídy pro děti dvouleté, nebo heterogenní třídu doplní dětmi dvouletými. Splavcová (2017) poukazuje na problematiku při přijímání dvouletých dětí, že důvodem přijetí byla nenaplněná kapacita třídy, což by vedlo ke zkrácení úvazku učiteli mateřské školy, ne tak zcela o naplnění potřeb dítěte do tří let.

V současné době využívají ředitelé škol projekty, které pomáhají při financování chův v mateřských školách. Jedná se především o projekt „Šablony pro MŠ“. Chůvu bere jako personální podporu při práci s dětmi do tří let.

Chůva zajišťuje péči o děti dvouleté, ale také pomoc pedagogickému pracovníkovi při zajištění bezpečnosti, sebeobsluhy a individuálních potřeb dítěte. Chůva vykonává činnosti jako je přebalování, mytí dítěte, oblékání dítěte, vede dítě k hygienickým návykům, k sebeobsluze, zdokonalování řeči dítěte a řešení problémů s řečí, dbá na dodržování bezpečnosti a prevenci úrazů, využívá různorodých technik a metod při celkovém rozvoji dítěte (výtvarných, hudebních, dramatických, apod.), je součástí řešení problémových situací, které v kolektivu nastanou, aktivně komunikuje se zákonnými zástupci, informuje je o změnách a výchovných problémech jejich dítěte. Chůva učí dvouleté děti manipulaci a používání hraček, na dítě výchovně působí formou hry v různorodém prostředí – ve třídě i v přírodě. Čte dětem pohádky, učí je říkanky, rozvíjí paměť a pozornost, jemnou i hrubou motoriku, vychovává dítě k sociálním dovednostem. Chůva jakožto nepedagogický pracovník nepřebírá odpovědnost učitele. Ve třídě jsou dva pedagogičtí (učitelé) a nepedagogičtí (chůva) pracovníci (agenturaamos.cz, 2018).

Dítě mladší tří let je s chůvou v permanentním vztahu. Proto je správné dodržovat pravidla.

Pitáková (2014) mluví o **hloubce vztahu**. Chůva si nejprve ujasní, jakou míru intenzity, jak hluboký vztah chce s dítětem mít. Je více než jasné, že si k ní dítě bude vytvářet citový

vztah, proto by měla být férová a slíbit dítěti to, co je v jejích silách schopna zařídit a splnit.

Druhým pravidlem je **respekt**. Nejedná se pouze o respekt k dospělé osobě, ale také o dítě, které má být vedeno s respektem. Dítě je osobnost s nadáním, povahou a vkusem, které má být respektováno. To napomáhá, aby si dítě umělo v budoucnu vážit samo sebe. Učitel nebo jiná dospělá osoba má povinnost dítěti obojí zprostředkovat (Kopřiva, 2008).

Pravidlo číslo tři jsou **hranice**. Ty jsou právě spojeny s respektem. Přinášejí dítěti pocit bezpečí a řád. Hranice nastavuje dospělá osoba nebo v mateřské škole to může být právě chůva (Kopřiva, 2008; Rogge, 2013).

Čtvrtým pravidlem máme **dítě v bezpečí**. Bezpečí je v souladu s hranicemi a s láskou. Pokud dítě cítí lásku, seznamuje se s hranicemi, které jsou jasně vymezeny, dány, jsou pevné a platí, bude se cítit bezpečně. Dítěti tímto způsobem zprostředkováváme pocit jistoty a bezpečí (Prekop, 2014).

Za páté pravidlo považujeme **rodič je nenahraditelný**. Na prvním místě stojí vždy rodič. Chůva nemá právo suplovat roli rodiče. To ani v případě nespolehlivosti, nedůslednosti či odmítání dítěte ze strany rodiče. Chůva s nikdy nepokouší nahradit rodiče a rodič nemůže přesunout na chůvu veškerou péči a odpovědnost za dítě (Pitáková, 2014).

Posledním pravidlem máme **chůvu jako vzor**. Prvotním vzorem pro dítě jsou bezpochyby jeho rodiče. Sekundárním vzorem může být chůva, která představuje určitou předlohu, je dítěti příkladem v různých situacích. Chůva se nemusí chovat bezchybně, ale v souladu s daným požadavkem (Pitáková, 2014).

1.3 Učitel a chůva ve spolupráci

V předešlých kapitolách jsme uvedli, že učitel patří do skupiny pedagogických pracovníků a chůva mezi nepedagogický personál mateřské školy. Chůva pouze pomáhá pedagogickému pracovníkovi, ale za děti odpovídá pedagogický pracovník, tzn., že jeho přítomnost je nutná. Učitel by si měl uvědomit, že chůva je s ním ve třídě pro jeho pomoc a dětmi mladšími tří let a ne, aby byla jeho náhradnicí. Aby jejich spolupráce mohla dobře fungovat a oběma zefektivnit práci, je dobré si nastavit vhodná a jasná pravidla hned na začátku. Je také potřeba si určit jak pravidla, tak role a kompetence pracovníků a snažit se

o udržení pozitivního klima ve třídě, přátelské atmosféry a nebát se hovořit o problémech, které nastanou v průběhu jejich kooperace. Obě tyto role by si měly být vědomy svých kompetencí. Za nejdůležitější faktor dobré spolupráce považují důvěru a respekt mezi chůvou a učitelem.

1.3.1 Spolupráce jako pojem

V kapitole mluvíme o pojmu spolupráce. V současnosti pracuje učitel v kolektivu s dalšími pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Bělohlávek (2008) uvádí, že spolupráce je činnost dvou či více osob, které se snaží dosáhnout svým úsilím stanoveného cíle. Je to druh sociální interakce, protože člověk přichází do kontaktu s dalšími lidmi a měl by být schopen s nimi spolupracovat a naplňovat tak jeho i jejich zájmy. Navazovat nové vztahy je důležité pro nové zaměstnance a členy týmu, také pro profese, které pracují s lidmi. Pol (2007) konstatuje, že učitelská práce je týmová. Jedná se o předávání zkušeností a kolegiální podporu, kdy dochází k rozvíjení spolupráce, což považujeme za hlavní předpoklad úspěchu. Bělohlávek (2008) dodává, že týmová spolupráce přináší různé pohledy a rozdílné znalosti a zkušenosti, kterými se členové týmu navzájem inspirují a získávají nový pohled na daný problém. Spolupracovníci jsou zaměřeni na cíle týmu, při čemž udržují dobré vztahy mezi lidmi v týmu. Vytvářejí dobrou atmosféru a pomáhají limitovat dopady případných konfliktů. Lazarová (2006) podotýká, že spolupráce, sdílení zkušeností a problémů jsou v odborné literatuře spojovány jako kolegiální. V tomto případě je spolupráce mezi pedagogickými i nepedagogickými pracovníky brána jako vztah kolegů, kteří mají společný cíl, ke kterému svojí spoluprací, vzájemnou podporou a výměnou zkušeností směřují. Dále autorka Lazarová zmiňuje, že v rámci školy je termín kolegiální označením právě učitelské spolupráce. Pojmy kolegiální, kolegiální podpora a spolupráce se často překrývají. Spolupráce je plánovaná, reflektovaná a zacílená. Lazarová (in Pol, 1999) vymezila čtyři druhy kolegiálních vztahů: společnou konverzaci a vyprávění, pomoc a podporu, vzájemné sdílení a výměny zkušeností a názorů a jako poslední je společná práce. Autorka považuje společnou práci za nejsilnější formu spolupráce, kdy může jít o společné plánování, pozorování nebo týmové vyučování.

1.3.2 Kooperace učitele a chůvy

Učitel a chůva jsou ve vzájemné kooperaci při vzdělávání dětí mladších tří let. Jak uvedla autorka Lazarová (in Pol, 1999) v předchozí podkapitole, společná práce může být

týmové vyučování. Kasíková (1997) uvádí, že jedním z cílů týmové práce je vytvořit skupinu kolegů, kteří spolupracují na plánování a realizaci inovací při vzdělávacích činnostech. Dále se jedná o reflexi činností, diskuzi, která poslouží pro výměnu informací. Ta napomůže k uvědomění si chyb a jejich následnému odbourání. Tato zpětná vazba hovoří o výsledcích vzdělávacího procesu.

Pokud mluvíme o týmové práci, v našem případě se jedná o kooperaci učitele chůvy. Spolupráce učitele a chůvy by měla vést ke vzájemnému porozumění, společnému sdílení vizí, být si otevřeni a nebát se spolu komunikovat o různých situacích, příjemných i méně příjemných. Chůva v mateřské škole bude pomáhat učitelce mateřské školy především s péčí o děti mladší tří let v oblasti zajištění bezpečnosti, sebeobsluhy dítěte a individuálních potřeb dítěte. Pojem učitel se váže na sloveso učit, chůva zase k chovat.

Jak uvádí Pitáková (2014) od chůvy se očekává spolehlivost, empatie, trpělivost a celkově kladný vztah k dětem a individuální přístup ke každému dítěti dle jejich možností a potřeb. K dětem přistupovat láskyplně a poskytovat jim fyzický kontakt, péči a bezpečí. Svobodová (2007) uvádí, že učitel v mateřské škole má zajistit edukaci v rámci předškolního vzdělávání. Vytvoří nabídku činností, v souvislosti na školní vzdělávací program dané mateřské školy, který je v souladu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Kolláriková, Pupala et al. (2001, s. 127) staví do rámcových cílů předškolního vzdělávání: „*pomoc dětem v jejich rozvoji, učení a poznání, pomoc při osvojování si základů hodnot i pomoc dětem stát se samostatnou osobností působící na své okolí.*“

Z hlediska výchovy a vzdělávání se pozice chůva a učitelce velice dobře doplňují. Chůva na prvním místě zajišťuje rozvoj sociální oblasti u dvouletých dětí. Učitelce zajistí kvalitní výchovu a vzdělávání v oblasti fyzické, psychické i sociální, což je pro dítě důležité k dosažení všestranného rozvoje a umožňuje mu stát se jedinečnou a samostatnou osobností pro život. Nejlepším a nejefektivnějším východiskem se stává vzájemná úcta a podpora obou profesí a aktivní budování vztahu mezi nimi jako partnery.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ MLADŠÍCH TŘÍ LET

Současné mateřské školy se čím dál častěji setkávají s přijímáním dětí mladších tří let. I přes to, že v roce 2018 došlo k zamítnutí novely školského zákona z roku 2016 o přijímání právě dětí dvouletých, mnoho mateřských škol tyto děti přijímá, za předpokladu nenaplněné kapacity třídy v mateřské škole. Vznikají třídy pouze dvouletých dětí se sníženým počtem dětí a třídy heterogenní, v tomto případě se většinou jedná o malotřídní mateřské školy. Kapacita třídy mateřské školy je dána prostorem, ale z pravidla je to 24 dětí bez udělení výjimky. *„Za každé ve třídě zařazené dítě mladší tří let se do doby dovršení tří let věku dítěte nejvyšší počet dětí ve třídě (24 dětí) snižuje o 2 děti. Tímto postupem lze snížit nejvyšší počet dětí ve třídě nejvýše o 6.“* Vyhláška o předškolním vzdělávání s účinností od 1. 9. 2020 stanovuje, že ve třídě dvouletých dětí je minimální počet 12 a maximální možný počet 16 dětí. O přijetí dětí mladších tří let rozhoduje ředitel školy. (MŠMT, vyhláška č. 27/2016 Sb.)

V České republice můžeme hovořit o fenoménu, který ukládá nynější realita. Jedná se o co nejdřívější návrat matek do zaměstnání. Jsou to matky, kterým současná situace umožňuje budovat kariéru, jiné zase do zaměstnání spěchají brzy po narození dítěte a to především z důvodu, aby o práci nepřišly. Musíme se pozastavit také nad faktem, kdy je pro dítě vhodné přihlásit jej do kolektivní péče. Pro Českou republiku je typické, že se rodiče starají o své dítě do tří let věku v rodinném prostředí. Do mateřské školy dítě nastupuje po dovršení tří let (Průcha, 2016). Saxonberg & Hašková (2012) mluví o péči o děti mladších tří let, kdy prezentují názor podobně jako Průcha, že péči právě o tyto děti má zastávat rodina, ve většině případů přímo matka. Dále poukazují na současné nastavení v rámci mateřské dovolené. Tu si lze stanovit na dva, tři nebo čtyři roky, v závislosti na předchozí zaměstnání a výdělek. Rodiny se mnohdy ocitnou v nepříjemné situaci. Pokud chtějí mít dítě, rozhodují se, jak nastavit fungování jejich osobního-rodinného života se životem pracovním. Ve většině případů, řeší rodiny tato rozhodnutí z hlediska finanční situace dané rodiny. Tyto faktory také přispívají k umístění dvouletého dítěte do mateřské školy.

2.1 Umístování dvouletých dětí do mateřské školy v České republice

V České republice bylo již nedávno běžné, umístit dvoutleté děti do mateřské školy. Současnost však otevřela problematiku a to péči o děti mladší tří let. Je třeba si ale uvědomit, že se potýkáme s pojmem péče o dítě raného věku (Grůzová & Syslová, 2015).

Skutečností tedy je, že dvouleté děti v mateřských školách jsou. Přispěla tomu však nena-
plněná kapacita tříd v mateřských školách dětmi ve věku 3-6 let, proto chtěl zřizovatel do-
plnit kapacity tříd dětmi mladšími. Nadále jsou ale přednostně přijímány děti starší. Pro
zařazování dětí mladších tří let do mateřské školy je nutné vycházet z požadavků RVP PV
a připravit vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání uvedené RVP PV tak, aby byly v sou-
ladu s potřebami a zájmy dětí. Mateřská škola má rozvíjet dítě po stránce fyzické, psychic-
ké i sociální, pomoci získat potřebné znalosti, dovednosti a návyky s ohledem na jeho indi-
viduální zvláštnosti. Problematice přijímání dětí dvouletých do institucí jako jsou mateřské
školy, je věnována značná pozornost jak už od veřejnosti, politiků, médií tak také od psy-
chologů či pedagogů. Děje se tak díky odmítání péče o tyto děti pedagogy, kteří se musí
naučit s těmito dětmi pracovat, vzdělávat a vychovávat je (Průcha, 2015).

Vzdělávání a péče o děti raného věku je specifická tím, že děti do tří let mají své potřeby
a zvláštnosti. V České republice je dělení předškolní péče o děti kolem hranice tří let, jeli-
kož bereme v potaz formy péče o tyto děti. Také je třeba mít na paměti, že pokud stát
umožňuje propojit rodinný a pracovní život, má v tomto případě rodina právo tyto možnos-
ti využít. Rodina volí strategii, která je nejhodnější pro fungování jejich rodinného a pra-
covního života současně (Saxonberg & Hašková, 2012).

2.2 Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v MŠ

Přijímání dětí mladších tří let do mateřské školy je ze strany ředitele dobrovolné.
Nicméně tyto děti do mateřských škol v současnosti docházejí. Proto, aby se mohlo před-
školní vzdělávání pro dvouleté děti organizovat, je třeba vytvořit odpovídající a požadova-
né podmínky tomuto věku. V mateřské škole pracujeme s dokumentem RVP PV, který
obsahuje mimo jiné i požadavky, za kterých lze dvouleté děti v mateřské škole vzdělávat.

Mateřské školy musely zajistit především věcné, neboli materiální podmínky pro tyto
děti. Herny by měly být vybaveny dostatečným množstvím her, hraček a pomůcek pro tuto
věkovou kategorii, také vyčlenit prostor pro odpočinek kdykoli v průběhu dne. Většinou se
setkáváme s heterogenními třídami – v těchto třídách by měly být hry a pomůcky odděleny
pro specifické věkové kategorie. Ve třídách mít částečně koberec a částečně omyvatelná,
například linoleum. Co se týče prostředí, mělo by být čisté, vzdušné a prostorné. V jídelně
by mělo mít dítě nastavitelnou židli a stůl, dle správného sezení. Při stolování dbát na pes-
trou stravu a přizpůsobit velikost porcí poměrně k věku dítěte. Počítat také s tím, že dítě
bude třeba dokrmovat, dle jeho individuality a vymezit mu dostatečný čas pro stolování.

V ložnici vybrat lehátka, která nejsou vysoko od podlahy. Sociální zařízení mateřské školy má obsahovat přebalovací pult, uzavíratelný koš na pleny a nočníky. Součástí MŠ by měla být i prádelna. Školní zahrada má být také přizpůsobena dvouletým dětem vhodným a bezpečným vybavením.

Další jsou podmínky organizační. Pro učitele, který pracuje v heterogenní třídě s přítomností dvouletého dítěte, je náročné nastavení režimu dne s ohledem na denní řád. Dvouleté dítě potřebuje více odpočinku než děti starší. Pokud jsou ale děti šikovné, zvládnou se režimu dne přizpůsobit, je na učiteli vycházet z jejich individuálních potřeb. Dítě mladší tří let má silnější potřebu vazby na dospělou osobu, která zajistí pocit bezpečí a jistoty, emoční podporu a individuální péči. Učení probíhá formou nápodoby, situačního učení, formou hry a učení prožitkem. Učitel dodržuje denní řád, dá dítěti dostatečný prostor pro hru, vytváří podnětné prostředí pro jeho rozvoj, střídá nabídku činností, což vede k většímu efektu při učení, čímž chceme batole něco z praktických dovedností naučit. Učitel by měl dodržovat denní řád, který má být pro dítě neměnný a pravidelný (Splavcová et al., 2017).

2.3 Adaptace dvouletých dětí v mateřské škole

Při adaptaci dvouletých dětí je třeba poskytnout dostatečné množství času. Dvouleté dítě je závislé na matce, ale zároveň se rozšiřuje jeho okruh sociálních vztahů (Langmeier, 2006). Adaptace dítěte do mateřské školy je podstatným mezníkem odloučení od matky. Dítě nastupuje do nového a cizího prostředí. Tento přechod z rodinného prostředí ovlivňují aspekty jako je věk, způsobilost a připravenost pro vstup do mateřské školy a především zralost. Dítě zůstává v novém prostředí bez přítomnosti rodičů jistou část dne. Reakce dítěte je různorodá. Některé děti, jsou zvyklé trávit bez rodičů nějaký čas. Jiní reagují pláčem, úzkostí, strach z nového prostředí a neznámých osob, obavy z odloučení od matky, apod. (Bečková, 2008). Pianta, Steinberg a Rollings (1995) uvádí, že jsou důležité vztahy dítěte s učitelem. Mluví o komunikativních vztazích mezi dítětem a učitelem v mateřské škole, které přispívají k přizpůsobení se prostředí MŠ a lepšího zvládnutí těchto změn. Podotýkají, že vztahy dětí s učiteli jsou velmi podstatnou součástí adaptace v instituci.

Než se dítě začne zcela adaptovat, bývá doporučeno, že rodič může po dohodě s vedením školy, navštěvovat třídu již před zahájením pravidelné docházky. Následně pak dítě s rodičem poznává nové osoby, prostředí, hračky, denní režim a lépe se socializuje do nového prostředí. Dítě si může s ostatními dětmi pohrát, seznámit s novým prostředím, což

napomáhá k lepší adaptaci (Koťátková, 2014). Bečková (2008) je téhož názoru, že pro lepší a pohotovější přechod dětí do mateřské školy, je vhodné absolvovat návštěvy rodičů s dětmi před začátkem docházky. Za důležité se považuje psychický a fyzický stav dítěte, čili zralost a připravenost na tento významný krok v životě dítěte. Rodič přizpůsobí dobu pobytu dítěte v mateřské škole s ohledem na jeho potřeby a psychický stav. Doporučením pro rodiče je dobrá spolupráce s učitelkou a přihlížení k jejím radám či pomoci. Při vstupu dítěte do nového prostředí mateřské školy dochází k postupnému a pozvolnému poznávání nového, ale taky rozdílného a porovnává rozdíly mezi rodinným prostředím a prostředím mateřské školy. Některé mateřské školy poskytují pro rodiče poradenskou činnost prostřednictvím setkání, konzultačních jednání nebo doporučením literatury. Školy spolupracují s odbornými poradci, jako jsou školní pedagogové, psychologové a pediatři. Nejdůležitějšími prvky dobrého fungování je především vzájemná spolupráce, důvěra, tolerance, které jsou odrazem prospěchu dítěte.

Vágnerová (2005) upozorňuje na nezvládnuté odloučení od matky, což může u dítěte vyvolat tzv. separační úzkost, která má tři fáze. První je fáze protestu, kdy dítě odmítá a snaží se zbavit cizí osoby. Druhou fází je zoufalství, kdy se dítě přestává snažit matku hledat, volat, je apatické. Poslední je fáze odpoutávání, kdy má dítě tendenci vytvářet si citové vazby k jiné osobě. Separací úzkost je důležité zvládnout z hlediska dalšího citového rozvoje a dalšího navazování nových kontaktů a vztahů. Langmeier (2006) uvádí, že dítě začíná navazovat kontakty okolo druhého roku života. Vztahy mezi vrstevníky začínají pozorností toho druhého napodobování, přetahování či podávání hraček mezi sebou, apod. Dítě zvládne krátkou hru s vrstevníky, v tomto věkovém období se jedná především o **hru paralelní – vedle sebe**. Dvouleté děti využívají her manipulativní. Pro lepší adaptaci se také doporučuje, přinést si hračku z domu, na kterou je dítě zvyklé. V tomto období se projevuje jeho vlastní „já“. Dítě o sobě mluví v první osobě, osamostatňuje se, chce dělat vše samo, chválí se, projevuje své emoce a pozná emoce druhých. Zde se objevuje prosociální chování, dítě chce druhého utěšit, pomoci mu a dále své pocity vkládá do hry, což dětem napomáhá emoce lépe zvládnout. Autor dále poukazuje na důslednost ve výchově, která má být jednotná, aby nenastal dítěti zmatek v hlavě. Tímto poznatkem se mají řídit rodiče, ale také pedagogové. Dítě si začíná uvědomovat hranice, co smí a co ne, na základě příkazů a zákazů dospělé osob, osvojuje si normy chování. Platí vytváření prostoru pro samostatnost dítěte.

3 DVOULETÉ DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Do běžné mateřské školy je v současnosti umožněno přijímat i děti dvouleté. Dvouleté dítě má ale zcela jiné potřeby než děti starší a potřebuje intenzivnější dopomoc učitelky či jiné dospělé osoby. Období mezi druhým a třetím rokem je však obdobím významným, kdy dochází u dětí k výraznému utváření osobnosti a osamostatňování se. Úlohou mateřské školy je však doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dětem podnětné prostředí k jeho rozvoji. Mezi dvouletými dětmi jsou patrné rozdíly. Některé z nich mají velké problémy s adaptací, jiné děti se adaptují bez problému a do instituce se těší. Proto je třeba brát ohled na individuální potřeby dítěte. Mateřská škola těmto dětem napomáhá rozvíjet a vytvářet nové sociální vztahy, začlenit se do společnosti a upevňovat sociální roli dítěte. Pro mnohé děti je mateřská škola novým sekundárním prostředím, které je pro ně velmi podnětné. Můžeme hovořit o velkém množství didaktických pomůcek, hraček a různém materiálu využitelného pro aktivity dětí.

Dvouleté děti zahrnujeme do období batolete, to je časový úsek od 1-3 let života. Na rozhraní prvního a druhého roku se objevují v životě jedince dvě důležité funkce a to je chůze a řeč. Ty mimořádně ovlivňují další vývoj dítěte a jsou mezníkem, kterým začíná vývojové období – útlý věk, věk batolete. „*Ve vzdělávacích zařízeních, která jsou určena pro děti ve věku 0-3let, je kladen důraz zejména na cíle, které se vztahují k celkové pohodě dětí. Jak fyzické, psychické, tak i sociální.*“ Wiegerová (2015, s. 86)

3.1 Mateřská škola

Mateřská škola je prostředím, které má propojovat rodinnou výchovu s výchovou v malé skupině. Vytváří stimulační prostředí, které vychází z individuálních potřeb dítěte. Hned po rodině je mateřská škola sekundárním socializačním zařízením, které doplňuje výchovu v rodině a vytváří podmínky pro osobnostní vývoj dítěte. Tohle sociálně pedagogické zařízení přispívá k harmonickému rozvoji osobnosti, podporuje zdravý fyzický, psychický a sociální vývoj dítěte a přispívá ke zvýšení sociokulturní úrovně zařazováním kulturních akcí, divadelních představení, zvyků a tradicí apod. Majerčíková, Rebendová (2016) uvádí, že „*Mateřská škola je instituce, která zabezpečuje edukaci, v dikci zákona vzdělávání, dětí před nástupem do základní školy. Prostřednictvím státem delegovaného mandátu je pověřena naplňovat jisté funkce ve vztahu k dítěti, jeho rodině a společnosti.*“ Mateřská škola je legislativně zakotvena jako druh školy, tzn. patří do vzdělávací soustavy.

Cíle předškolního vzdělávání jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání:

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
2. *osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí* (RVP PV, 2018, s. 10)

Mateřská škola se zaměřuje na osvojování si klíčových kompetencí dítětem, tzn. soubor kompetencí k učení, k řešení problémů, komunikativních kompetencí, kompetencí sociálních a personálních, kompetencí činnostních a občanských. (RVP PV, 2018)

Mateřská škola je zařízení, které organizuje edukaci pro děti převážně od 3 do 6, případně 7 let. Pobyť a edukace v MŠ je zpoplatněna, ale poslední rok před nástupem do základní školy je bez úplaty. Dítě, který dovrší 6ti let tzn. před nástupem do školy je upřednostňováno k přijetí do MŠ. Předškolní edukace se řídí RVP PV, v návaznosti na něj si každá MŠ vytváří svůj ŠVP. Třídy mohou být homogenní nebo heterogenní, počet dětí je 24, ve výjimečných případech až 28 dětí. Pokud podmínky školy dovolí, může se do třídy integrovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Kvalifikační podmínky na pozici učitele MŠ je minimálně střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Důležitá legislativa pro předškolní vzdělávání jsou: školský zákon č. 561/2004 Sb. a navazující vyhláška MŠMT č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, který byla změněna vyhláškou č. 43/2006 Sb. Základem předškolního vzdělávání je osobnostně orientovaný přístup k dítěti. (Majerčíková, Rebendová, 2016)

3.2 Fyzický vývoj dítěte mladšího tří let

Pro dvouleté dítě je nejtypičtějším znakem právě **pohyb**. Mnozí odborníci potvrzují fakt, že v tomto věku dochází k rychlému rozvoji hrubé motoriky. Přirozeností bývá zvýšená potřeba aktivit. V mateřské škole je pro tyto děti nutné, upravit prostory třídy či herny tak, aby měly možnost volného pohybu a nebyly omezovány přirozeně se pohybovat. V tomto případě bychom mluvili o neuspokojené potřebě dítěte, což vede k napětí a omezování pohybových dovedností.

Z hlediska vývojové psychologie se děti ve věku dvou let zařazují do období batolete. Vývoj hrubé motoriky patří mezi první známky rozvoje dítěte. Chůze je však zprvu ne-

jistá. V prvním roce hovoříme o prvních krůčcích po rovné podlaze, dítě často padá, leze. Ve druhém roce už dítě téměř dobře utíká, překračuje práh, zvládá chůzi po nerovném terénu, po schodech bez přidržování, ale přisouvá nohy, umí poskočit snožmo na místě a skočit z malé výšky. Ve dvou a půl letech chodí do schodů se střídáním nohou, ovšem chůze ze schodů dolů je pro něj obtížnější. Chůze umožňuje dítěti lokomoci, samo se přemísťuje v prostoru. Poskytuje mu tak novou možnost získávat zkušenosti, poznávat a učit se. Před třetím rokem zvládne jízdu na tříkolce (Langmeier & Krejčířová, 2006). V průběhu útlého věku jsou patrné celkově růstové změny. Ve srovnání s kojeneckým věkem se mění i celkový tvar dětského těla. Vyrovnávají se disproporce mezi velikostí hlavy a trupu. Mohutní svalstvo, zpevňuje se kostra, doplňuje se celkový mléčný chrup (Thorová, 2015). Výrazný je také nárůst výšky a hmotnosti. V prvním roce dítě váží přibližně 10 kg a měří cca 76 cm. Výška dvouletého dítěte se pohybuje cca 87 cm a váha okolo 13 kg. Ve třech letech váží dítě v průměru okolo 15 kg a měří cca 95 cm (Kohoutek, 2000).

„Jemná motorika, tj. pohyby rukou a prstů při uchopování, pouštění a manipulování, se rychle zdokonaluje. Teprve po dosažení prvního roku je akt pouštění předmětu jemnější a lépe načasovaný, takže je schopno postavit například dvě kostky na sebe. Pro osmnáctiměsíční dítě není již věž z několika kostek žádný velký problém a při manipulaci začíná být i pružnější. Kolem dvou let dokáže kostky nápodobivě řadit jak svisle, tak i vodorovně; tříleté dítě napodobí na výzvu i složitější konstrukce (například předvedený „most“ ze tří kostek). Tříleté dítě již také zvládne složitý akt navlékání korálek na provázek, jsou-li jejich rozměry přiměřené“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 73).

Jak dále uvádí autoři Allen & Marotz (2002) zdokonaluje se jemná motorika - pohyby drobného svalstva ruky. Na začátku druhého roku již dokáže dítě držet tužku nebo křídlo, listovat v knize či otevírat a zavírat krabičky. Tužku drží pomocí celé dlaně, sevře jí v pěsti. Hrnek dokáže udržet v jedné ruce. Langmeier & Krejčířová (2006) podotýkají, že pokroky v jemné motorice lze perfektně zachytit na pokusech o kresbu, tzn.: o čmárání. Na začátku batolecího období zachází dítě s tužkou jako s předmětem (bouchá s ním o stůl, mává), později se jedná o nahodilé tahy na papíře a na konci tohoto období hovoříme o nápodobě kresby dospělého (jednoduché čáry, kruhy či křížek). Matějček (2005) zmiňuje, že dítě v tomto období zvládá s větším pokrokem činnosti sebeobsluhy, jako je například: jíst lžící, pít z hrníčku, umí si sundat čepici z hlavy a umí si obléci jednoduché typy oblečení – ponožky, kalhoty nebo čepici.

3.3 Kognitivní vývoj dítěte mladšího tří let

V mateřské škole je vzdělávání poskytováno dětem nejdříve od dvou let. Pracuje zde kvalifikovaný personál, jsou vytvořeny vhodné podmínky pro vzdělávání těchto dětí, tudíž se dítěti dostává kvalitní péče, čehož jsou si rodiče dětí vědomi. Dítě v prostředí mateřské školy poznává, objevuje, manipuluje s předměty a tím se aktivně učí. Pedagogičtí pracovníci zajišťují potřebnou péči o děti a přihlíží k jejich aktuálním potřebám a možnostem. Dvouleté děti zkoumají a poznávají svět převážně díky herním činnostem. Rozvoj jejich poznávacích procesů nelze nijak akcelarovat. Jako učitel můžeme dítě chválit nebo povzbuzovat a to může vést k dalšímu poznávání a osamostatňování se.

Chceme-li mluvit o kognitivním neboli poznávacím vývoji dítěte, považují za nutné zmínit významného autora, který se právě problematikou kognitivního vývoje zabýval. Mám na mysli Jeana Piageta, který nazval toto období fází symbolického, předpojmového myšlení. Kognitivní vývoj jedinců spočívá v rozvoji poznávacích funkcí, jako je vnímání, představivosti, fantazie, schopnosti myšlení, inteligence, usuzování, pozornosti a paměti. (Piaget, 2001)

3.3.1 Vnímání a řeč dvouletého dítěte v mateřské škole

Základem poznávací činnosti dítěte a jeho bezprostřední smyslový kontakt se skutečností označujeme vnímání. Zvýšené pohybové možnosti dovolují bohatší kontakty dítěte s předměty a jevy skutečnosti. Samo si vyhledává objekty vnímání: natahuje se po předmětech, umí se k nim přiblížit nebo si je vzít do rukou. Dítě od malička poznává svět prostřednictvím smyslů. Smyslové poznávání podporuje mnohostranný rozvoj dítěte, kdy si dítě potřebuje daný předmět osahat, vidět ho, cítit, slyšet a také s ním manipulovat. Proto je neméně významná i činnost zraku a sluchu, které zprostředkovávají vjemové zážitky. Úroveň zrakového vnímání v útlém věku charakterizuje barevné vidění, vyčleňování předmětů z pozadí a jejich identifikace. Poznává geometrické tvary (kostka, koule,...). Sluchové vnímání podporuje rozvoj řeči, základy hudebních schopností či smysl pro rytmus (říkanky). (Splavcová & Kropáčková, 2016; Plevová, 2012).

Nezbytným předpokladem k ovlivňování rozvoje jedince je především řeč, která umožňuje dítěti mezilidskou komunikaci, tzn. chápat řeč druhých, vyjadřovat vlastní obsah vědomí, pocity, potřeby a myšlenky. Již koncem prvního roku života dítěte spatřujeme, že dítě reaguje a dokáže porozumět jednoduchým pokynům (udělej „paci-paci“, „pápá“, „kde

máš boty“), sám již vydává svá první vlastní slůvka- „žvatlání“. Rozumí také gestům ze svého okolí, od rodičů. Ve dvou a půl letech už začíná dítě chápat symbolický význam slov, kdy spouště slovům rozumí a začíná je používat.

Normy ukazují následující: ve 12 měsících dítě aktivně používá několik slůvek – kolem 6 slov, rozumí ale mnohem více, v 18 měsících – 20 – 30 slov, ve 2 letech - 200 – 300 slov, dvouslovné věty, brzy i delší. Tyto normy jsou však pouhým přibližným ukazatelem vývoje řeči, musíme myslet na rozdíly v počátečním vývoji řeči mezi jednotlivými dětmi. Před třetím rokem života jedince, by mělo dítě zvládnout říct krátkou říkanku, své jméno a pohlaví (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2005) poukazuje na časté chyby ve výslovnosti, které způsobuje nedokonalá zvuková analýza slyšené řeči a ještě poměrně nerozvinutá řečová motorika. Výslovnost je závislá také na sluchové percepci. Děti v tomto období nejsou schopny přesné koordinace motoriky mluvidel. Vývoj řeči dítěte významně ovlivňují různé podmínky, které mu jeho životní prostředí zabezpečuje. Patří sem zejména kvalitní řečový vzor a dostatek možností k řečové komunikaci, zvláště s dospělými. Nedostatečné jazykové kontakty způsobují zaostávání v řeči a ochuzují tím i vývoj myšlení. Na konci útlého věku dosahuje řečový rozvoj dítěte takové úrovně, která mu již umožňuje domluvit se se svým okolím a přiměřenou formou vyjádřit svoje potřeby, city a myšlenky.

3.3.2 Paměť a pozornost

V útlém věku se významně rozvíjí paměť dítěte. Převládá **mechanické zapamatování opakováním**, protože dítě není schopno chápat vztahy a souvislosti mezi předměty a jevy. Vzrůstající zkušenost podněcuje i větší rozsah zapamatovaného. Pamětní stopy jsou trvalejší, ale závisí však na intenzitě prožitku. Paměť v útlém věku je tedy nezáměrná, bezděčná, neúmyslná, pamětní stopy jsou vyvolány charakterem podnětu. Dítě si pamatuje, uchovává a vybavuje zvláště takové zážitky, které pro něj mají silný citový význam. (Plevová, 2012). Podle Vágnerové (2005) si mnohdy vybavuje útržkovitě příběh či pohádku, ale to pouze na základě své zaujatosti a dokáže popsat či převyprávět děj, který několikrát opakovaně slyšel.

Také pozornost není záměrná, ale odvíjí se od toho, jak je daná činnost pro dítě zajímavá, na kolik jej upoutá. Koncem druhého roku můžeme mluvit o úmyslné pozornosti u batolete, protože si činnost vybralo samo a takovou, jakou chce, která jej zajímá (Plevová, 2012).

3.3.3 Myšlení, představivost, fantazie

Myšlení se rozvíjí postupně. V útlém věku se projevují v několika typických úrovních. „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.“ „V této fázi symbolického myšlení (asi od 2-4 let) užívá dítě slov zatím jenom jako „předpojmu“ spíše než skutečných pojmů.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 78).

Vágnerová (2012) popisuje, že představivost dítěte úzce souvisí s pamětí. Rozvojem řeči se myšlení dostává na vyšší úroveň. Dítě začíná chápat vztahy mezi symboly a konkrétními předměty. Dítě v této fázi přichází na to, že každému předmětu náleží určité slovní označení. Slova se pro ně postupně stávají náhradou za skutečný předmět, tedy symbolem věcí. Zpočátku si dítě ještě neumí vytvořit představy mimo rozsah vlastních zkušeností, děj příběhu či pohádky, pouze když jsou podloženy například výtvarným zobrazením. V představách dítěte se objevují prvky fantazie. Batolata si hrají fiktivně, symbolem ať už ve hře, či v životě, může být i představa. Dítě se odpoutává z vázanosti na realitu a používá pro svou hru symboly, které zastupují reálný objekt. Dítě zosobňuje neživé předměty a přisuzuje jim lidské vlastnosti, mluvíme o personifikačních tendencích (kočička vařila dort). „Symbol lze chápat jako označení, resp. zastoupení něčeho prostřednictvím něčeho jiného, např. představy, obrázku, gesta či slova.“ (Vágnerová, 2012, s. 125).

Ve druhém roce života se při těchto hrách využívá tzv. fantazijních představ, kdy děti ke hře využívají předměty, které mají označení „jen jako“. (Plevová, 2012)

3.4 Sociální vývoj batolete

Vzdělávání v mateřské škole z hlediska sociálního vývoje je důležité a nesmíme na něj zapomenout. Dítě je v prostředí svých vrstevníků a právě oni mohou být výbornou motivací pro dvouleté dítě. Rozdílnost spatřujeme v tom, že v domácím prostředí je rodič, který je dítěti na blízku a jeho potřeby plní převážně on. V prostředí mateřské školy dospělá osoba může dítěti dopomoci, také je mu nablízku, ale učí ho být samostatnější v sociální oblasti. Dítě se osamostatňuje a potřebuje kontakt s ostatními. Dítě tak snadněji a rychleji získává nové dovednosti a schopnosti v sebeobsluze. Zkouší sám jíst, oblékat se, obouvat se a má pocit, že to zvládl sám. Je také důležité nastavit a dodržovat jasný a pravidelný režim dne, který dětem prospívá a pomáhá v poznání a adaptaci v mateřské škole.

City dítěte vznikají především působením podnětů, které souvisí s uspokojování jeho potřeb. Vývojovým potřebám dítěte útlého věku odpovídá silná citová vazba na blízké osoby, zejména na matku a členy rodiny. Jsou pro dítě prvním krokem k širším sociálním kontaktům. City u batolete rychle vznikají a zanikají. Jeho citové prožívání provázejí výrazné, mnohdy až bouřlivé vnější projevy. Je vcelku ovlivnitelné, jelikož city dítěte snadno podléhají citovým projevům jiných osob blízkého okolí, dítě není schopno kontrolovat své emoce (když pláče jedno dítě, rozbrečí se druhé, apod.), (Thorová, 2015).

Na začátku útlého věku můžeme u dítěte pozorovat jak city pozitivní, tak také ty negativní. Dítě umí své potřeby komunikativně vyjádřit a požadovat, je to například projev lihosti či podrážděnosti při uspokojování biologických potřeb. Mezi druhým a třetím rokem nastává tzv. období vzdoru. Objevuje se zlost, pláč, prosazování se, agrese, vztek či trucování a to tehdy, když dítě neumí vyřešit svoji situaci jinak. Berme to tak, že jeho spontánní aktivita je omezována (Matějček, 2005).

Postupně si dítě zpřesňuje a prohlubuje svoje poznatky ne o okolních věcech a jevech, ale i o sobě samém. „*Jak je z předchozího výkladu zřejmé, socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte – tedy základem pro jeho celý emoční vývoj – a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí. Základy sebepojetí jsou tvořeny již v předchozím (batolecím) období a ve dvou letech již mnohé děti uvádějí své základní charakteristiky – znají své pohlaví a vědí, že jsou děti a ne dospělí. Důležitou součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná socializace emočního prožívání, které je s věkem stále diferencovanější. Dítě získává schopnost své pocity stále více ovládat a dokáže je také zřetelně ji a jemnějším způsobem vyjadřovat. Spolu s tím narůstá i schopnost porozumět pocitům vlastním, emočním projevům druhých lidí i schopnost vcítění (empatie).*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 96).

U dítěte v útlém věku se začíná objevovat i strach. Ten bývá spojen s typickými vývojovými změnami a s pocity nejistoty (strach z neznámého prostředí, lidí, apod.). Rozvoj sebehodnotících emocí je spojen s růstem sebeuvědomování, jak zvládá vlastní schopnosti. Také se zde objevuje pocit studu, zahanbení svými vrstevníky či blízkými lidmi, projevy pýchy a hrdosti, když se jim něco povede a jsou pochváleni. Dítě potřebuje získat důvěru v sebe sama a své schopnosti. U batolete převládá učení nápodobou, kdy dítě „kopíruje“ nějaký blízký vzor, nejčastěji rodiče (Vágnerová, 2012).

Matějček (2005) poukazuje na důležitý jev v batolecím období a tím je tzv. **separační úzkost**, což je specifická reakce na odloučení od matky. Batole se postupně osamostatňuje a odpoutává vazby na matku. Začíná navazovat vztahy k jiným osobám, které jsou v jeho blízkém okolí, mohou to být sourozenci, jiní rodinní příbuzní, ostatní děti, se kterými ji ještě nehraje, hrají si vedle sebe. Zde můžeme pozorovat počátky symbolické hry. Má vztah ke svým věcem, které má k dispozici celý den, se kterými si hraje a má k nim vytvořený vztah.

Batole si začíná uvědomovat svoje typické vlastnosti, jejich trvalost a hodnotu. Posiluje tak tím vědomí vlastní bytosti, která se liší od ostatních. Sebehodnocení dítěte je závislé na názoru rodičů. Zahanbení či pochvala dítěte, které dítě přijímá, mohou významně ovlivnit jeho celkové sebepojetí (Vágnerová, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V praktické části své diplomové práce se věnuji odhalování spolupráce mezi učitelem a chůvou v mateřských školách. Na základě odborné literatury jsem v teoretické části vymezila termíny spolupráce, předškolní vzdělávání dětí mladších tří let, dvouleté dítě v mateřské škole. Výzkumná zjištění přinášejí informace o tom, jak učitelky a chůvy mateřských škol vnímají spolupráci, která mezi nimi probíhá.

4.1 Metodologie výzkumu

Při volbě vhodné výzkumné metody jsem zvolila **kvalitativní výzkum**. K získání opravdu kvalitních a plnohodnotných informací jsem ani o jiné cestě neuvažovala.

Protože jsem chtěla znát názory učitelů a chův mateřských škol co nejvíce podrobně, abych skutečně pronikla do hloubky zkoumané věci, v publikaci autorů Švaříček, Šedřová (2007, s. 24) „*Podstatou kvalitativního výzkumu je doširoka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací*“ Proto jsem vyhodnotila správnost zvoleného právě kvalitativního výzkumu, což by mi dotazník v rámci kvantitativního výzkumu rozhodně neodkryl tak podrobná data.

4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Prostřednictvím výzkumného šetření chceme odhalit, jaká je spolupráce mezi učitelem a chůvou (při vzdělávání dětí mladších tří let) v mateřské škole.

Dílčí výzkumné cíle:

- Popsat, jak vnímá učitel podporu chůvy při vzdělávání dětí mladších tří let.
- Objasnit, jak vnímá chůva svoji pozici při práci s dětmi mladšími tří let.

Na základě stanovených cílů jsme sestavili **výzkumné otázky**.

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaká je spolupráce mezi učitelem a chůvou v mateřské škole?

Dílní výzkumné otázky:

- Jak vnímá spolupráci s chůvou učitel?
- Jak vnímá spolupráci chůva s učitelem?
- Nastávají-li nějaká úskalí ve spolupráci mezi učitelem a chůvou, jaká je jejich možná náprava?

4.3 Vstup do terénu

Vzhledem ke zvolenému kvalitativnímu výzkumu, jsem realizovala interview s učitelkami a chůvami mateřských škol a polostrukturované pozorování v mateřské škole.

4.3.1 Interview

Zvolila jsem tedy **hlavní metodou interview**, která mi umožnila prozkoumat příběh každé učitelky a chůvy, které pracují a mají zkušenost se vzděláním dětí mladších tří let.

V této problematice je totiž jasné, že se musím dostat do hloubky, abych odhalila zkušenosti svých participantů, kdy je zapotřebí se ptát, dotazovat a naslouchat jim.

Hendl (2016) uvádí, že kvalitativní výzkum představuje práci v terénu, kdy se výzkumník snaží získat celkový pohled na problematiku, kterou zkoumá. Hlavní úlohou je objasnit, pochopit daný cíl výzkumu. Nejprve doporučuje navodit raport, poté zvolit otázky, jejich formy a pořadí, které se však může v průběhu získávání dat měnit.

Výzkum jsem realizovala prostřednictvím interview s učitelkami mateřských škol a také s chůvami mateřských škol. Výzkum jsem prováděla s učitelkami a chůvami z různých okresů a krajů. Participantkám byly kladeny otázky v různém pořadí, které se týkaly tématu spolupráce učitelky a chůvy, jejich náplní práce a pracovních povinností, významu vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole, úskalí mezi učitelkou a chůvou, vnímání pozice chůvy v mateřské škole a také očekávání spolupráce mezi těmito dvěma pozicemi. Podle toho, jak odpovídaly, byly přizpůsobovány otázky kladené v jednotlivých interview. Učitelky a chůvy si volily časový prostor a prostředí, ve kterém se cítily příjemně. Interview se odehrávala u některých doma, u mě doma nebo v mateřských školách. Celkem 4 interview byla uskutečněna online se zapnutou kamerou. Následně interpretuji data, které jsem získala. Každé interview bylo nahráváno a následně přepsáno. Interview obsahují i nespisovná slova. V přepsaných interview jsou participantky označeny písmeny U/ CH s příslušným číslem a to s ohledem na dodržení domluvené anonymity.

Pro analýzu dat jsme zvolili techniku otevřeného kódování, která probíhala doslovnou transkripcí získaných dat, slučování do kategorií a následná interpretace těchto dat. Nejdříve jsem stanovila cíle a dílčí cíle, hlavní výzkumnou otázku a dílčí výzkumné otázky, poté bude charakterizována metodologie výzkumu: výzkumná metoda, která byla zvolena pro získání potřebných dat, výzkumný vzorek a v neposlední řadě budou popsány výsledky výzkumného šetření.

4.3.2 Pozorování

Další metodou mého výzkumu diplomové práce je metoda pozorování. Jde o cílevědomé, plánovité, soustavné a systematické sledování výchovných jevů a procesů. Slouží k zachycení určitých jevů, procesů, činností a jejich hodnocení. Pozorujeme buďto letmo, nahodile (nestrukturované pozorování), nebo s určitým záměrem (strukturované pozorování). Pedagogické pozorování definují autoři jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel- žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu, aj.*“ (Průcha, Waltrová, Mareš, 2009, s 213)

Při sběru dat jsme využili **pozorování polostrukturované**, kdy jsme se přesně zaměřili na zvolený prvek, což je v našem případě spolupráce učitelek a chův při vzdělávání dětí v mateřské škole.

Autor Miovský (2006) rozděluje pozorování na introspektivní (sebepozorování) a extrospektivní (pozorování jiných osob). Dále na zúčastněné (pozorovatel je přímým účastníkem děje) a nezúčastněné (pozorovatel pozoruje děj, např. přes jednocestné zrcadlo atd.). My jsme využili pozorování **extrospektivní, zúčastněné a otevřené**, kdy zúčastněné osoby o pozorování věděly.

V této práci je **pozorování pouze doplňkovou metodou**.

Průběh pozorování

Oslovila jsem některé z participantek mého výzkumu, se kterými jsem realizovala hlavní metodu interview, zda-li mi mohou poskytnout náhled průběhu vzdělávání dětí v MŠ, což mi v některých případech bylo umožněno. Jednalo se konkrétně o páry číslo 1,2,4. Ostatní participantky mi z důvodu opatření v souvislosti Covid 19 pozorování výstupu s dětmi. Také byly mateřské školy kvůli nařízení vlády uzavřeny. Domluvili jsme si datum realizace pozorování, ve který jsem se dostavila do MŠ.

Pozorování jsem si předem naplánovala – co budu pozorovat, promyšleně, objektivně a systematicky zapisovat.

V tichosti jsem pozorovala celkový průběh výstupu kolegyň v dopoledním čase, který jsem si zaznamenávala a sepisovala na papír. Mým cílem bylo sledovat spolupráci učitelky a chůvy při procesu vzdělávání v MŠ. Každé z pozorování bylo krátkodobé, které se uskutečnilo v rámci jednoho dopoledne ve 3 mateřských školách.

Získané informace jsem z ručně psaného záznamu přepsala do elektronické podoby. Vyhodnocení dat jsem provedla pomocí otevřeného kódování každého pozorování. K analýze výsledků jsem nevyužila žádný speciální program pro tvorbu kódů, ale metodu papír a tužka. Na základě společných charakteristik kódů jsem vytvořila kategorie, které se ztotožňovali s kategoriemi a subkategoriemi interview. Ty na sebe navazují a souvisí spolu. Každá z těchto oblastí se podílí na objasnění výzkumných otázek diplomové práce.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku jsem zvolila zcela záměrně. Tvořilo jej 7 učitelek a 7 chův mateřských škol. Všechny participantky, které se na mém výzkumu podílely, byly ženy, ačkoli ve své práci uvádím převážně pojem „učitel“. Všechny učitelky mateřských škol spolupracují s chůvami mateřských škol. Výzkumný soubor byl sestaven z učitelek a chův z různých krajů. Nejmladší participantce bylo 28 let a nejstarší 56 let. Snažila jsem se, aby každá s participantek tvořila pár s kolegyní, se kterou spolupracovaly. Kromě učitelky č. 7 a chůvy č.8. S kolegyněmi těchto dvou participantek bohužel nešel rozhovor uskutečnit. Paní učitelky i chůvy byly seznámeny s mým výzkumným šetřením, s interview všechny souhlasily a podepsaly mi informativní souhlas (viz příloha), kde byly ujistěny o anonymitě. Právě pro zachování anonymity participantek nebudu zmiňovat jména, ale každá z nich bude označena číslem a pozicí učitelka/chůva.

Učitelka č.1 – pracuje v mateřské škole již 35 let. Dosažené pedagogické vzdělání je střední pedagogická škola, ukončena maturitní zkouškou a dokončené studium pro ředitele škol a školských zařízení.

- Učitelka č. 2 – pracuje v mateřské škole 20 let. Dosažené pedagogické vzdělání je střední pedagogická škola, ukončena maturitní zkouškou a dokončené studium pro ředitele škol a školských zařízení.
- Učitelka č.3 – pracuje v mateřské škole 10 let. Dosažené pedagogické vzdělání je střední pedagogická škola, ukončena maturitní zkouškou a dokončené funkční studium pro vedoucí pozici. Lektor pro chůvy mateřských škol a asistenty pedagogů.
- Učitelka č. 4 – pracuje v mateřské škole 25 let. Dosažené pedagogické vzdělání je střední pedagogická škola, ukončena maturitní zkouškou a dokončené studium pro ředitele škol a školských zařízení.
- Učitelka č.5 – pracuje v mateřské škole 9 let. Dosažené pedagogické vzdělání je střední pedagogická škola, ukončena maturitní zkouškou.
- Učitelka č. 6 – pracuje v mateřské škole 6 let. Dosažené vzdělání je gymnázium, ukončeno maturitní zkouškou, Vysoká škola – pedagogická fakulta – obor učitelství pro první stupeň základní školy (Mgr.). Nyní dokončuje obor – učitelství pro mateřskou školu. Má dokončené funkční studium pro ředitele škol a školských zařízení.
- Učitelka č.7 – pracuje v mateřské škole prvním rokem. Dosažené pedagogické vzdělání je střední pedagogická škola, ukončena maturitní zkouškou a nyní studuje kurz – Asistent pedagoga. Zde není do páru s chůvou.
- Pouze jedna učitelka má vystudované gymnázium, jinak všechny učitelky mají dokončené střední pedagogické školy ukončené maturitní zkouškou a tím tak splňují požadované vzdělání pro vykonávání učitelské profese. Jedna z nich má dokončeno magisterské studium (obor učitelství pro první stupeň ZŠ) a 4 z nich ještě vzdělání pro ředitele škol a školských zařízení.
- Chůva č. 1- pracuje na pozici chůvy v mateřské škole 4 roky. Má vystudovanou střední zdravotnickou školu - zdravotní sestru, ukončenou maturitní zkouškou a kurz asistenta pedagoga (zdravotní pracovník).
- Chůva č. 2- pracuje na pozici chůvy v mateřské škole prvním rokem. Její dosažené vzdělání je gymnázium, ukončeno maturitní zkouškou a vysoká škola - obor: preven-

ce a rehabilitace sociální patologie (Bc.) a nedokončenou vysokou školu - obor: Charitativní a sociální práce (Mgr.), (sociální pracovník).

Chůva č. 3- pracuje na pozici chůvy v mateřské škole 5 rokem.

Její dosažené vzdělání je gymnázium, ukončeno maturitní zkouškou a kurz „Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky.“ (kurz)

Chůva č. 4- pracuje na pozici chůvy v mateřské škole 1 rok. Její dosažené vzdělání je gymnázium, ukončeno maturitní zkouškou a kurz „Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky.“ (kurz)

Chůva č. 5- pracuje na pozici chůvy v mateřské škole 5 rokem. Má vystudovanou střední zdravotnickou školu–obor dětská sestra, ukončenou maturitní zkouškou. (zdravotní pracovník)

Chůva č. 6- pracuje na pozici chůvy v mateřské škole 2 roky. Má vystudovanou obchodní akademii, ukončeno maturitní zkouškou, a pak kurz „Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky.“ (kurz)

Chůva č. 7- chůvu uvádím, protože jsem realizovala interview s učitelkou, se kterou spolupracuje ve třídě. Chůva nakonec rozhovor odmítla ze svých časových důvodů.

Chůva č. 8- pracuje na pozici chůvy v mateřské škole 2 roky. Má vystudovanou střední zdravotnickou školu - zdravotní sestru (zdravotní pracovník).

Chůvy mateřských škol, které byly také do mého výzkumu zapojeny, mají dokončené vzdělání v oblasti: pedagogické (kurz chůvy) 3, zdravotnické 3 a sociální 1. A 1 z nich má dokončenou vysokou školu- bakalářské studium, ani jedna z chův nemá magisterské studium.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT Z INTERVIEW A POZOROVÁNÍ

Následuje interpretace výsledků výzkumů, pomocí otevřeného kódování interview a pozorování s učitelkami a chůvami mateřských škol, nám ukázala tři hlavní kategorie a jejich podkategorie.

Tabulka ukazuje přehled kategorií popisujících reflexi učitelek a chův na spolupráci.

Název kategorie	Název subkategorie	Charakteristika subkategorie	Příklad reprezentující kategorii	Kódy
1. Propojenost práce učitelek a chův v mateřské škole	Deskripce zjištěné spolupráce	Učitelky a chůvy dobře spolupracovaly, mají mezi sebou dobré vztahy. Pohodová atmosféra ve třídě.	<i>„neměly jsme problém; my jsme se vždy domluvíly, spolupracovaly jsme spolu, mnohdy konzultovaly, plánovaly“</i>	Domluva, pravidla, komunikace, plánování, společné cíle, vize
	Vnímání spolupráce učitelkami a chůvami mateřských škol	Pohled pedagogických a nepedagogických pracovníků na spolupráci – bezproblémová, na dobré úrovni, podnětná, kolegiální vztahy na pracovišti.	<i>„jsme kolegyně; úplně v pohodě; spolupráce je dobrá; bez problému; je nad mé očekávání skvělá; nikde nebyl problém, dobře spolu vycházíme“</i>	Kolegialita, dobrá spolupráce, dobré vztahy, kolegyně, bezproblémová
	Učitelka jako vzdělavatel	Poskytovatel výchovně vzdělávacího procesu, má v kompetenci obsah vzdělávání, metodami vzdělávání působí na rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti.	<i>„učitelka se může věnovat výchovně-vzdělávací práci s dětmi; učitelka je pedagogickým pracovníkem; téma a činnosti má v kompetenci učitelka; učitelka naplánovala činnosti“</i>	koordinátor, rádce, profesionál, organizátor, vedoucí, učitel, mentor, vzdělává, učí, plánuje
	Chůva jako náhrada matky	Zajišťuje základní potřeby dětí mladších tří let, pečovatelka. Chůva má být milá, klidná, hodná, empatická. Poskytuje uspokojení potřeb pohlazením, chováním.	<i>„poskytuje city, lásku; je zdravotnice, máma a teta na hlídání; zajišťuje pocit bezpečí a jistoty; chůva nahrazuje mámu; chůva je chůva, ne učitelka“</i>	Pečovatelka, jistota, bezpečí, chování, city, empatie, láska, nápomoc, vzor, neustálý kontakt
	Chůva jako pomoc očima učitelek	Je nápomocna pedagogickému pracovníkovi především s péčí o děti mladší tří let.	<i>„je pro nás velká pomoc, chůva je tam vaše pomoc; jsem pomocníkem; dopomoc učitelce; pomoc v té třídě; je velkým pomocníkem; chůva je potřebnou pomocí“</i>	Asistence, bezpečnost, pomoc, hlídání, zajištění, „pravá ruka“, pomocník

<p>2. Úskalí a možná náprava</p>	<p>Úskalí při spolupráci učitele s chůvou MŠ</p>	<p>Při spolupráci učitelky s chůvou jsem odhalila úskalí, které mezi nimi nastávají. Je to nepodrobná komunikace, nezaškolení chůvy, vstup chůvy do přímé práce učitelce nebo přehnaná péče o děti.</p>	<p><i>„špatně zapracovaná chůva; chůva nemá kompetence učitele; chůva občas zasahuje učitelce do vzdělávání; zásah do přímé práce; chůva chce být učitelkou; chůva má tendence vstupovat do činností; rozmazlovala děti, nosila je; chůva zasahuje do řízených činností“</i></p>	<p>Nekompetentní, nekomunikace, nedostatečné vzdělání, předávání informací nedodržování pravidel, upozorňování, vstup do přímé práce, podpora nesamostatnosti</p>
	<p>Cesta k lepší spolupráci</p>	<p>Navržená opatření učitelkami a chůvami na úskalí, která nastávají při jejich spolupráci. Náprava jejich spolupráce.</p>	<p><i>„komunikovat spolu; přesně stanovení pravidel; vymezení kompetencí, podrobnější komunikace, více diskutovat; říct chůvě, aby nezasahovala při řízené činnosti“</i></p>	<p>Společné cíle, komunikace, diskuze, partnerství, dodržování pravidel, kolegiální přístup, rovnost</p>
<p>3. Dvouleté děti z pohledu učitele a chůvy</p>	<p>Projevy dvouletých dětí z pohledu učitele a chůvy MŠ</p>	<p>Dvouleté děti mají specifické potřeby, jsou plačtivé, neposlušné a nedokáže se dlouho soustředit na činnost.</p>	<p><i>„děti jsou nesamostatné; mají úplně rozdílné potřeby: při adaptaci, spánku, vycházce; neumí samostatně uklidit hračky; nereagují na pokyny, hrají si samy; agrese: kousání, škrábání, štípání; nesoustředí se“</i></p>	<p>Pláč, nesamostatnost, nesocializace, neporozumění pokynů, nekomunikativnost, agrese, nesoustředěnost, nedodržování pravidel, únava</p>
	<p>Adaptace dvouletých dětí z pohledu učitele a chůvy MŠ</p>	<p>Adaptace dětí je individuální proces, dítě si zvyká na nové prostředí i na nové osoby v MŠ.</p>	<p><i>„je to individuální, pomoci se zapojením; dítě ostýchavější; dítě plakalo; nepotřebuje partáka, zvládá se začlenit; není natolik zralé odpoutat se od matky a může trpět; někdo pláče, nejlépe a chce tu maminku, nehraje si, chůva je musí pochovat; hodně citlivé; nevádí mu nové prostředí, v pohodě zvládá režim dne; přizpůsobí se“</i></p>	<p>Samota, pomoc, pláč, nezralost, jistota, kontakt s dospělým, opora, citlivost, ostýchavost, přizpůsobení se, stres, závislost na rodičích, nové osoby, neznámé prostředí, odpoutání</p>
	<p>Vzdělávání dvouletých dětí z pohledu učitele a chůvy MŠ</p>	<p>Učitelky a chůvy se vyjádřily ke vzdělávání dvouletých dětí v MŠ. Vzdělávání těchto dětí však probíhá ve všech oblastech: fyzických, psychických i sociálních.</p>	<p><i>„nejvíce otevřeny novým vědomostem; mají zájem o všechno; učí poslouchat, vydržet, najít se, naslouchat, učí se úchopy; učí se toho spoustu, rozvíjí se ve všech oblastech; vzdělává v řeči, v komunikaci s ostatními“</i></p>	<p>Zvědavost, manipulace s předměty, specifické potřeby, neustálá motivace, krátké činnosti, hry, pokroky, stolování, učení nápodobou, individuální přístup, paralelní hra, nová slova</p>

5.1 Propojenost práce učitelek a chův v mateřské škole

V první kategorii se zabýváme zjištěním, jak probíhá spolupráce mezi učitelkami a chůvami v mateřské škole. Nesmíme ale zapomenout, že výzkum jsme realizovali se dvěma pozicemi a to učitelky a chůvy. Podíváme se, zda-li mají obě profese stejné nebo odlišné názory na jejich vzájemnou spolupráci, která se týká vzdělávání dvouletých dětí. Mateřské školy v České republice zajišťují výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 6 let. Současná společnost pomalu ale jistě staví do popředí vzdělávání dětí mladších tří let, což podle školského zákona lze. Mateřská škola, která dvouleté dítě do zařízení přijme, musí splňovat dané podmínky: materiální či personální. Personální posílení mateřské školy při vzdělávání dvouletých dětí je reálné. Jednou z možností je pozice chůvy v mateřské škole. Aby edukace takto malých dětí mohla probíhat v co nejlepší možné míře, je třeba, aby učitel a chůva spolu kooperovaly v rámci vzdělávacího procesu.

5.1.1 Deskripce zjištěné spolupráce

V roce 2018 byla poslanci bylo rozhodnuto, že v novele školského zákona zruší povinnost přijímat dvouleté děti do předškolního zařízení. To ale přineslo změnu v posílení personálních podmínek pozic chůvy v mateřské škole, a to v případě, že ředitelé mají možnost přijímat dvouleté děti do mateřských škol na základě vlastního uvážení a rozhodnutí. Znamená to, že ve třídě bude spolu s pedagogickým pracovníkem – učitelem, další nepedagogický pracovník – chůva. Učitelka a chůva zajišťují všem dětem podmínky a plnohodnotné vzdělávání. Ve výzkumu jsme zjišťovali, jak taková spolupráce probíhá v realitě, což nám učitelky i chůvy z praxe popsaly. Žádná z participantek neuvedla, že by v jejich případě (ve vztahu učitelka a chůva) neprobíhala spolupráce při práci s dětmi. Jelikož mě zajímaly názory obou aktérů, zde je předložení jejich sdělení.

„My jsme se spolu domlouvaly na některých činnostech, nebo si činnost k menším dětem vybrala sama chůva, Všechno jsme, co se týče organizačních věcí a činností spolu konzultovaly. Neměly jsme problém. Já jsem zvolila téma, udělala jsem si přípravu, podle které jsme společně pracovaly. Byla mi vždy k ruce a pomáhala mi. Na začátku jsme se dohodly na pravidlech a ty byly dodržovány. (U6)

„My jsme se vždy domluvily, spolupracovaly jsme v rámci denní nabídky, kterou jsme spolu mnohdy konzultovaly, plánovaly jsme společné akce či výlety, do kterých jsme se obě zapojovaly.“(CH6)

Jak vidíme, učitelky i chůvy jsou téměř ztotožněny s pozitivními názory, které vypovídají o domluvě, spolupráci a především neustálé podrobné komunikaci ať už k organizaci či nastavení pravidel, které obě strany musí dodržovat. Chůva s učitelkou mají tato pravidla mezi sebou nastavena. Každá z nich ví, jaká je jejich úloha. Učitelka nese zodpovědnost za celkové dění ve třídě, tzn., že má na starosti také chůvu, kterou může delegovat a organizovat. V každém případě musí pracovat v souladu a ne s rozdílnými cíli.

„Chůva musí být parták pro učitelku. Tyto dvě pozice spolu musí spolupracovat, učitelka chůvu kontroluje, jestli to dělá dobře. Musí mít stejné cíle, držet za jeden provaz, dobře spolu vycházet. Chůva je tam vaše pomoc, musí fungovat, jak vy potřebujete, je váš stín, dozoruje třídu s dětmi.“(U3)

„S učitelkou si povíme plán dne, co se ten den bude dít. Řekneme si téma a činnosti, které nás čekají. Pak je společně realizujeme.“ (CH3)

Učitelky a chůvy nám popsaly, jak probíhá jejich spolupráce. Učitelky ve spolupráci s chůvami musí poskytnout dětem nabídku činností, kterou budou následně realizovat. Plán činností vytváří učitelka i chůva, ve většině případů společně. Týdenní nebo denní plán má téma, cíle, klíčové kompetence, očekávané výstupy, společné či individuální činnosti a evaluaci. Aby spolupráce odpovídala zmíněným částem, musí být obě aktérky s těmito částmi plánu podrobně seznámeny, popřípadě informovány o nových změnách.

„Komunikujeme spolu, domlouváme se na plánu dne a předáváme si důležité informace.“ (U2)

„Když přijdu ráno do práce, jdu automaticky do třídy a zjistím, co se právě děje. Potom se zeptám učitelky, co je potřeba udělat a do čeho zapojit děti, které mám na starosti, což následně udělám a dále se jim věnuju.“(CH2)

Z výpovědí participantek vidíme, jak spolupráce funguje v praxi. Je to formou diskuzí, konzultací, porad, podpory, plánování a realizace těchto plánů, domluvy a respektu

jedna druhé. Obě strany kladou důraz také na dobré vzájemné vztahy, které přispívají k zajištění správné spolupráce mezi učitelkami a chůvami mateřských škol.

V některých případech participantek výzkumu, mi bylo umožněno nahlédnout přímo do výchovně-vzdělávacího procesu, kde jsem využila metodu pozorování. Zjistila jsem, že učitelky s chůvami v rámci vzájemné spolupráce pracovaly dle očekávání velmi kolegiálně. Interakce ve vztahu učitelka a chůva, jelikož obě tyto pozice zajišťují individuální potřeby dětí a edukaci, přičemž se od těchto aktérů očekává maximální profesionální přístup, ve všech případech mého pozorování tyto požadavky splňovaly na vysoké úrovni. Hlavní nabídku činností má v kompetenci učitelka. Učitelka zajišťuje organizaci a vzdělávací nabídku dne, kterou vymyslí, připraví, nabízí a poté probíhá realizace. Učitelky a chůvy našeho výzkumu pracovaly se stejnými vzdělávacími cíli. Chůva se ráno seznámila s nabídkou činností, kterou připravila kolegyně, probíhaly společné konzultace těchto činností.

„Ta kytky má být přesně taková jo? Jaký je vzor? I barva má být stejná?“(CH1)
„Ano, má se co nejvíce podobat vzoru, ale barvu nechej na nich, ať si vyberou, kterou budou chtít samy.“(U1)

Učitelky vybízely chůvy k tomu, že mohou využít připravených aktivit s dětmi.

„Teto, pojďte si taky vyrobit Morenu. Pak ji s dětmi vyhodíme vody, do potoka, aby už se ta zima nevrátila, že jo děti.“(U4)

„V centru pokusů si můžete i s maloškama zaset semínka, pokud budete chtít, nechám to na vás, ale určo je to bude bavit s hlinou.“(U1) *„Dobře, viděla jsem, když jsem došla. To bude zase všude, ale nabídnu jim to. To budou chtít.“(CH1)*

Při viděné spolupráci, učitelky a chůvy navazovaly kontakty, věnovaly se dětem při různých aktivitách, opakovaly pravidla, ke kterým je společně vedly. Zapojovaly se také do her dětí, ve kterých se iniciovaly děti samotné, popřípadě jim participantky ochotně pomáhaly. Napovídaly jim v rámci zásad a pravidel slušného chování: poprosit, poděkovat, pozdravit a během veškerého dne byly seřané v zajištění bezpečnosti nepřetržitým dohledem nad dětmi.

5.1.2 Vnímání spolupráce učitelkami a chůvami mateřských škol

Učitelka mateřské školy a chůva spolu pracují ve stejné třídě. Jestliže pracujeme v kolektivu či dokonce v týmu, je velice pravděpodobné, že jdeme za společným cílem a v tomto případě je to více než jednoznačné. Probíhá zde vzájemná spolupráce, díky které by mělo být daného cíle dosaženo. Také mě zajímalo, zda-li jsou názory na spolupráci z pohledu učitelky a z pohledu chůvy stejné, nebo se liší.

Učitelky i chůvy vypovídají očividně totožně. Uvádí, že jejich spolupráce naplňuje jejich představy. Je velmi důležité, zvolit jasné cíle v edukačním procesu, o které obě role usilují. Je zde vidět evidentní kolegalita, která přispívá k dobrým vztahům na pracovišti.

„Jsem velmi spokojena. Je to pro nás velká pomoc. Očekávání naplňuje naše představy. Spolupráce s chůvou naplnila zcela naše představy.“ (U1)

„Úplně v pohodě. S učitelkou vycházíme, jsme kolegyně, hodně spolu komunikujeme a probíráme společné věci, co se týče třeba organizace...S učitelkou na třídě, tak máme vztah opravdu dobrý. Umíme si vyjít vstříc, všechno spolu probíráme, konzultujeme, komunikujeme, máme společné vize, nikdy jsme nešly dvojíma cestami, stanovím si cíle práce při výchově a vzdělávání dětí a táhneme za jeden provaz.“ (CH1)

Mezi další faktory spolupráce je považováno také uvědomění, kdo nese plnou zodpovědnost za vykonanou práci. Učitelky vedou chůvy tak, aby plnily své požadavky v souvislosti s jejich náplní práce. Teprve poté mohou dopomáhat učitelce, která je může požádat. Učitelka pomáhá chůvě se dobře uvést do své pozice. Tím si tak nastaví pravidla a obě se přizpůsobí třídě dětí.

„Spolupráce je dobrá, máme dobrý vztah. Naučím si ji, to není problém, naučím si ji tak, jak ji potřebuji mít.“ (U3), „Bez problému.“ (CH3)

Pro zajištění dobré kooperace mezi učitelkami a chůvami při společné práci, ve velké míře přispívají komunikační schopnosti. Ty však má každý z nás, ale můžeme zde vidět patrné rozdíly v jejich rozvinutí. *„Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.“ (Bednaříková, 2006, s. 13)* Nicméně v mateřské škole pracujeme s dětmi, v kolektivu pedagogického sboru a komunikovat musíme také s rodiči dětí. Komunikujeme všude. Učitelky a chůvy spolu pracují, hovoří spolu, domlouvají se na postupech a plánech

vzdělávání, proto je potřebné, aby komunikace fungovala také mezi aktéry, kteří zajišťují vzdělávání dětí v mateřské škole.

„Spolupráce s chůvou je dobrá. Komunikujeme spolu, domlouváme se na plánu dne a předáváme si důležité informace.“ (U2)

„Myslím, že spolu máme dobrý vztah, vycházíme spolu dobře. Já teda pracuji se dvěma učitelkami a nemám problém ani s jednou. (CH2)

Hodnocení spolupráce učitelkami a chůvami je ve všech případech na skvělé úrovni. Participantky konstatují, že jsou nadměru spokojeny, umí se dohodnout, vzájemně si vyjít vstříc. Pracují spolu bez problémů a to díky mnoha faktům, které mají dobře nastaveny.

„Já jsem byla spokojena... Neměly jsme problém.“ (U6)

„Ano, bez problému, vždy jsme se domluvily.“ (CH6)

„...Je to takové na vzájemné dohodě a pomoci, ta naše spolupráce.“ (CH4)

„Spolupráce mě, jako učitelky a naší chůvy je nad mé očekávání skvělá, chůva je aktivně přítomna a věnuje svou péči a pozornost všem na 150%.“ (U7)

Jak můžeme vidět, učitelky i chůvy mateřských škol se shodly, že jejich spolupráce je dobrá, naplňuje jejich představy a mají mezi sebou vytvořeny dobré vztahy, což ostatně vyplývá i z jejich odpovědí. Když porovnáme názory chův a učitelek mateřských škol zjistíme, že obě strany jsou se vzájemnou spoluprací velmi spokojeny.

Kapitola potvrzuje výpovědi participantek v našem pozorování. V praxi mají být všichni aktéři, kteří se jakýmkoli způsobem podílejí na vzdělávacím procesu dětí ve vzájemné interakci a naplňovat stejné cíle vzdělávání. Musí mezi sebou navazovat kladné vztahy a přístupy, protože ty jsou důležité k zajištění pozitivního a příjemného klimatu ve třídě s dětmi, což má výrazný vliv na rozvoj a tvorbu sociálních dovedností všech dětí ve společném prostředí. Pokud se stane, že aktéři spolu nevychází příliš dobře a vytváří ve třídě neklid díky vzájemným neshodám, které vedou ke konfliktům, ba dokonce k velkým hádkám, je velmi pravděpodobné, že se jejich chování odrazí na chování, jednání a vystupování dětí, což si profesionální pracovník v žádném případě nemůže dovolit. Zde musím podotknout myšlenku, kterou uvedla italská pedagožka Marie Montessori, ve své Montessori pedagogice, že je třeba si uvědomit, že dítě je jako houba, která nasává všechno, co se

kolem ní děje. Dítě vnímá všechny podněty, nová slova, informace, ale i emoce. Vše co kolem sebe slýchá a co jej obklopuje. Při sledování práce našich participantů výzkumu bylo vidět, že svým jednáním, které mezi sebou vedou, vytváří harmonické prostředí.

„Můžu tě prosím teto poprosit, abys tam přidala dětem ještě barevný papíry? Díky, víš, at' mají na výběr.“ (U1) *„Jasný, přidám.“* (CH1)

„Prosím tě Axxxxx, mohla bys mi jen kouknout do centra ateliéru, jestli tam něco nepotřebují? (U1) Ano, můžu, jdu. (směje se). (CH1) „Děkuji ti, já tam za chvíli přijdu, jen co tu s Adámkem doděláme tohle. (U1)“ „V pohodě, stáhám.“ (CH1)

„Paní učitelko můžu si prosím půjčit tyto obrázky? Budeš je na něco potřebovat teď?“ (CH4) *„Jo, můžeš, nebudu. Jsem je neuklidila, můžeš pak zrovna uklidit (smějí se obě). (U4) „Jojo, to známe. Za to, že mi je půjčíš, je teda uklidím pak.“* (smích) (CH4)

Jak si můžeme všimnout, participantky jsou spíše na kamarádské úrovni a vedou mezi sebou pozitivní vztahy. Všechny využívají pravidla slušného chování jako je poprosit a poděkovat za laskavost od druhého, čímž jsou dobrým vzorem pro děti, kteří si tyto návyky vytváří také učením nápodobou. Vyskytují se zde pouze přátelské vztahy a v případě některého nepochopení je upozornění sděleno šetrně, čehož se dotkneme v následující kapitole.

Tudíž od všech aktérů podílejících se na výchovně-vzdělávacím procesu se očekává příjemné a přirozené vystupování, jak mezi sebou, tak při práci s dětmi, což v našem případě bylo splněno.

5.1.3 Učitelka jako vzdělavatel

Učitele mateřské školy zařazujeme mezi pedagogické pracovníky. Jsou to právě oni, kdo přímo působí na rozvoj osobnosti dítěte. Zajišťuje vzdělávání různě zaměřenými činnostmi, které rozvíjí jejich schopnosti, dovednosti a návyky. Z mého zjišťování jsem zjistila, že participantky přisuzují učitelům mateřských škol role jako je: organizátor, mentor, koordinátor, rádce, ten kdo vzdělává, apod.

„Učitelka je pro chůvu takový mentor. Zodpovídá za chůvu...Učitelka chůvu kontroluje, jestli to dělá dobře.“ (U3)

Chůva č. 4 , č.5, č.1 a učitelka č.1 se plně shodují na tom, že učitelka působí ve třídě jako ten, kdo poskytuje vzdělávání. Čili má roli učitele a organizátora výchovně-vzdělávacího procesu.

Participantky výzkumu hovoří o učiteli, jako o poskytovateli a zajišťovateli vzdělávání všech dětí, ale zaměřuje se spíše na děti ve věku 3-6 let. Učitel tvoří tematické plány, podle kterých se při vzdělávání dětí řídí. Přistupuje ke vzdělávání dětí profesionálně, vytváří vhodné podmínky a pozitivní klima ve třídě. Pokud jsou ve třídě děti mladší tří let, je nepsaným pravidlem, že tento proces, učitelova působení na ostatní děti narušují. Aby se tyto negativní vlivy limitovaly, máme zde právě možnost chůvy, která se o tyto děti postará a zaměstná děti náhradními činnostmi, které odpovídají jejich věku a potřebám.

„...snažím se pomáhat a zabavit nejmenší děti tak, aby učitelka mohla nerušeně pokračovat ve vzdělávání ostatních dětí, těch starších.“ (CH4)

„...dopomoci učitelce s nejmenšími dětmi, aby se mohla plně věnovat starším dětem, připravovat je a rozvíjet. Aby mohlo s učitelkou probíhat plnohodnotné vzdělávání ostatních dětí, protože ty malé děti mají jisté potřeby, co už starší děti umí, takže já se ihned postarám o jejich aktuální potřeby. (CH6)

Pro učitele i chůvy je podstatné, aby vzdělávání bylo co nejvíce efektivní a probíhalo na takové úrovni, která poskytne dětem nejvyšší možnou kvalitu výchovně- vzdělávacího procesu. Učitel nejen na základě svých zkušeností a vědomostí, ale i odborných kompetencí, plánuje, organizuje, realizuje a hodnotí dosažené výsledky vzdělávání.

„...učitelka se může věnovat výchovně-vzdělávací práci s dětmi.“ (U1)

„Učitelka se zase může individuálněji věnovat těm dětem.“ (CH1)

Z těchto odpovědí vyplývá, že chůvy jsou učitelce k dispozici k dopomoci s menšími dětmi, aby se mohly starší děti plnohodnotně vzdělávat bez nadměrného narušování edukačního procesu ve třídě.

Díky druhé doplňkové metodě pozorování můžeme posoudit, zda-li je to opravdu tak, jak uváděli participanty ve svých interview. Realita je podobná jako popis výpovědí participantek. Učitelka ve třídě zajišťovala po celou dobu vzdělávací nabídku všem dětem. Role učitele není jednoduchá, ale velmi obsáhlá. Musí připravit plán činností, reagovat na změny, čili ve velkém množství situací musí adekvátně přistupovat, pohlížet na situace, především improvizovat, popřípadě se přizpůsobit kolektivu či jedincům kolektivu. S tím

také dopomáhá chůva, kterou má učitelka k dispozici. Učitelka promyslí celý obsah vzdělávání, organizaci a zvolit vhodné metody, přizpůsobit se podmínkám vzdělávání, zajistit potřebný materiál a pomůcky k naplánovaným vzdělávacím činnostem. Tím tak zajistí další rozvoj osobnosti dítěte a osvojování si dovedností v průběhu pobytu v mateřské škole. Učitel řídí, vede, vzdělává, organizuje, podílí se na komplexním rozvoji dítěte s ohledem na jeho individuální schopnosti. Učitelka realizuje vzdělávací činnosti individuální i skupinové, hledá vhodné metody a strategie vzdělávání, volí činnosti směřující k rozšiřování kompetencí dítěte – schopnosti, dovednosti, postoje, poznatky apod. Využívá odborné literatury a metodiky ke své práci, provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a vyhodnocuje individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a následně stanovuje další plán pro jejich rozvoj. Neopomíná na informovanost rodičů o rozvoji jejich dítěte, kdy provádí také poradenskou činnost, což je nepochybně v kompetencích učitele.

Učitelka si sepsala do portfolia dítěte (pedagogické diagnostiky) záznam o Rostíkovi, který měl problém se střiháním. Dále si zapsala, že Andrejka špatně vyslovuje písmeno „C“, které nahrazuje při nesoustředění písmenem „Č“., „Teto, pak mi prosím tě připomeň, že mám mluvit s rodiči dětí.“ (U2) „Ano, snad taky nezapomenu.“ (CH2)

Učitelka č. 2 si vzala své materiály z logopedie... Chvilí se individuálně věnovala Andrejce., Andrejko, pojď za mnou. A opakuj po mně Dívej se mi na ten jazýček, jak ho ohýbám a zkus to taky...“ (U2)

Učitelka v tuhle chvíli naplnila individuální potřebu dětí a zajišťovala profesionální péči o děti. Při konfliktu zastává učitelka také mnoho rolí – pozorovatel, autorita, „vrstevník“, soudce ale v mnoha případech především vyšetřovatele.

Učitelka č. 4 – při boření stavby. „Co se to tu děje?“ (U4), „Oni nám ti malí boří ty obrázky, co stavíme, co jsme postavili.“ (děti), „Tak, co navrhujete? Jak to teď vyřešíme?“ (U4), „Ať nám to znovu postavíjou. Ale to oni nepostavíjou už.“ (děti) „Mám nápad, já vím, že jsou malí, tak já vám pomůžu...“ V zápětí učitelka promlouvá k chůvě. „Axxx, nemůžeš je nechat jim to bořit, je by to pak odradilo, pak nechcou. Víc na ně dohlížej, nebo skládejte taky. Ale nemůžou to bořit těm ostatním.“ (Upozornila v klidu učitelka chůvu touto výtkou) (U4)

„Kdo byl jako poslední v centru pokusů? Je tam neuklizeno, někdo tam nechal vysypanou hlinu..., takže ten kdo tam byl, si jde uklidit.“ (U4) Došel Peťa.

U druhého případu jsem viděla, že sice učitelka vyšetřovala, ale zvolila mírný způsob, kde spíše upozornila na situaci, kterou chtěla objasnit a vyřešit. Učitelka při edukačním procesu zastává několik rolí v i jeden moment současně. Musí být flexibilní a neustále ve střehu.

5.1.4 Chůva jako náhrada matky

Chůva mateřské školy se zařazuje mezi nepedagogické pracovníky. Jejímž cílem je celková péče a pomoc dětem, práce s dětmi, upevňování jejich hygienických návyků, společenského chování, výchova dětí, mytí a oblékání dětí, zajišťování a dodržování prevence bezpečnosti a úrazů. Jaký pohled mají na roli chůvy učitelky a jak na svoji roli pohlížejí chůvy samotné? Je pozice chůvy v kolektivu s dvouletými dětmi důležitá? Chůva vede děti především k socializaci.

„...ale chůva je v podstatě tři v jednom. No chůva je ostražitější k těm „maloškům“Je zdravotnice, máma a teta na hlídání. Chůva nahrazuje mámu, to co má dělat rodič, dělá chůva. Musí to být ale správně proškolený člověk, doporučuji typ babičky/ matky. Chůva je máma, pečuje o malé děti. Protože Jenže chůva byla dřív taková „teta“ v jeslích, které patřily pod zdravotnictví.“(U3)

„Jsem máma čtyř dětí, můžu uplatnit své mateřské poznatky z výchovy u svých dětí a dokonce i vnoučátek.“(CH5)

„Tak úplně tím nejzákladnějším pozitivem a zároveň bych řekla, že nejdůležitější věcí je to, že děti mají pocit bezpečí a jistoty, který se jim snažím ve všemožné a vysoké míře zajistit...Rozhodně se cítím být důležitou součástí pro klidný a bezpečný růst a rozvoj jednotlivých dětí v mateřské škole. Pro učitelku jsem, jak ona říká, takzvanou prodlouženou rukou pro zajištění bezpečnosti u dětí ve třídě i venku. Jsem pomocníkem při klidnění dětí v jednotlivých výchovách.“(CH3)

Chůva má v podstatě za úkol, splnit s dětmi požadavky takové, které by mělo splňovat tříleté dítě, takže dotáhnout dvouleté dítě do tří let, být mu na blízku neustále a posouvat ho. Zabezpečí nejzákladnější potřeby dětí, jako je: pomoc u stolování, pomoc u zvládnání hygieny, klidnějšího prostředí, převlékání dětí, veškeré aktuální potřeby. Dbá také na bezpečnost dětí. Zajišťuje poskytování nepřetržitého kontaktu s dětmi. Je jejich opora.

„...Ty malé děti potřebují více jistoty, mít pocit bezpečí, takovou náhradní maminku, ale zase nesmí přebírat tu iniciativu té matky. Chůva není učitelka, zastává takové ty sociální potřeby těch dětí, které ony vyžadují, třeba že v ní mají tu oporu, přijdou ji všechno říct, může si s nimi pohrát a dost se jim věnuje individuálně nebo v té malé skupince, díky tomu je ten progres pak rychlejší, když se starala o čtyři děti.“(U6)

„...Určitě s hygienickými návyky...Takže já se ihned postarám o jejich aktuální potřeby. Kdybych tam nebyla, musela by to zastat učitelka a neustále odbíhat od činností se staršími dětmi a musela by uspokojit převážně sociální potřeby těch nejmenších, třeba je přebalit, převléct atak...“(CH6)

Pokud chůva dítěti projeví dostatek jistoty, bezpečí, lásky, také pochování, pomazlení, pohlázení, uspokojí tím nejzákladnější potřeby dítěte, na které je dítě zvyknuto právě od matky. Chůva tím podpoří lepší socializaci v novém prostředí a napomůže tak dítěti lépe zvládat režim a žít v harmonickém prostředí, což je pro něj velmi důležité.

„Potřebují spíše vnímat tu lásku, jistotu a bezpečí, tu péči, kterou jim může dát jen matka. Matku totiž chůva nemůže nahrazovat, i když v té školce to pak tak je. Děti potřebují pochovat, pomazlit a také pohladit. Jsem ta osoba, která jim v tu danou chvíli poskytne mimo jiné i tyto potřeby uspokojení tím pohlázením či pochováním.“(CH1)

„Připadám si jako takový mezičlánek, mezi rodinou a školkou, kdy já mám suplovat to, co obvykle učí děti rodiče doma. Děti jsou také málo domazlené, tím jak jsou malé, potřebují se přitulit nebo pohladit, což obvykle zastává ta matka. V podstatě i v těchto věcech přebírám iniciativu roli matky.“(CH2)

Roli chůvy nemůže zastávat „kde kdo.“ Osoba, která se uchází o místo chůvy v mateřské škole, musí mít kladné vlastnosti, které budou předpokladem pro to, aby byla dobře vykonávána role chůvy. Chůva musí mít ráda děti, být plně empatická, aby pochopila jednání takto malých dětí. Měla by být laskavá a hodná, působit neagresivně a především být k dětem přirozená. Musí si umět vytvořit k dítěti pozitivní vztah a důvěru. Dítě je zvyklé trávit nejvíce času s rodinnými příslušníky. V naší zemi je to z velké právě části matka, se kterou stráví téměř veškerý čas. To si chůva musí uvědomit a dítě proto potřebuje a taky vyžaduje právě tyto potřeby.

„Chůva je musí pochovat, aby neplakalo, v podstatě supluje tu maminku, to dítě je třeba hodně citlivé, nesmíme na něj křičet a tak... Musí mít pěkný vztah k dětem, musí být milá, musí se umět i trochu vcítit do toho dítěte a taky být citlivá, měla by umět reagovat na situace těch dětí, třeba si k tomu dítěti sednout a pohrát si s ním.“(U4)

„...potřebuji opravdu tu péči, tu nezákladnější a spíše tu citovou stránku jakoby, pocit bezpečí, lásky, jistoty, a tak dál.... Když tedy zmíním v souvislosti s dětmi, tak přítomnost chůvy přináší malým dětem především více jistoty a klidu při zvykání si na nové prostředí mateřské školy a při odloučení od rodičů je také velkým pomocníkem bych řekla.“(CH4)

Z odpovědí tedy vyplývá, že práce chův se v realitě shoduje s doporučenou náplní práce a provádějí činnosti, které jsou od chůvy očekávány. Chůvy a učitelky v mnoha případech uvedly, že zastávají převážně sociální a emocionální oblast, kdy zajišťují především pocit lásky, jistoty a bezpečí a věnují se potřebám dětí mladších tří let v oblasti sebeobslužných činností.

Zde tedy můžeme konstatovat, že co se vzdělávání týče, plní každá z funkcí odlišnou roli. Učitelka poskytuje především vzdělávání dětí a chůva zase pocit jistoty a maximální péči. Co ale mají při své práci společné, je zohledňovat individuální potřeby všech dětí.

Této subkategorii mého výzkumu přiřkládám velkou důležitost. Podle zjištěných výsledků, existují veliké rozdíly mezi postavení učitelky a chůvy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Učitelka je ta, kdo zajišťuje výchovu a vzdělávání, s důrazem právě na vzdělávání dítěte. Chůva u dětí poskytuje primární péči o ty nejmenší děti, které jsou ještě nedostatečně vyzrálé v samoobslužných činnostech a dalších oblastech rozvoje. Zajišťuje bezpečnost, nabízí činnosti dvouletým dětem, vytváří aktivity, které jsou pro tyto děti přitažlivé. Chůva je dvouletým dětem vzor, děti po ní opakují pohyby, snaží se opakovat slova a jsou spolu v nepřetržitém kontaktu.

Chůva č.1 - při rozcvičce. *„Kočičko, ale musíš se dívat na paní učitelku, jak to dělá. Podívej, dej si tu nožku tady.“ (opravuje dítě). „A ty taky Luky, pořádně se prohni, hlavu nahoru, jak má paní učitelka, výborně, přesně tak. Šikulky.“ (CH1)*

Chůva č. 2 – při omalovávce u stolečku, upozornění na bezpečnost. *„Peťo, ale nehoupej se na té židli, nebo spadneš a budeš plakat, protože tě to bude bolet. A možná budeš mít i bouli nebo modřinu a to přece nechceš, ne?“(CH2)*

Chůva č. 4 – při ranních hrách. „Řekni to Tomášku ale pěkně, já ti vůbec nerozumím, ty to umíš přeci, takový velký kluk. Tak to hezky zopakuj po mně „pejsek a kočička“. Takže nejdřív „pejsek“ ...“(CH4)

Chůva také plní roli „vrstevníka“, rádce, pozorovatele, spoluúčastníka při činnostech, pomocníka, při pobytu s dětmi v mateřské škole.

Chůva č. 4 – při vysvětlování pravidel u hry. „Nemůžeš to Tomášku otáčet, pokud nejsi na řadě. Podívej, musí se vystřídat všechny děti, neboj se, potom budeš otáčet tu kartičku taky. Ale vydrž.“(CH4)

Chůva č. 2 – při námětové hře v kuchyňce. „A my máme nějaké pravidlo, že pokud už si s hračkou nechci hrát, musím ji co?....(uklidit). Správně, uklidit a někdo odešel z kuchyňky a nechal tu nádobí, takže kamarády zavoláme.“(CH2)

Chůva dbala na dodržování pravidel společného soužití, které je třeba dětem opakovat, aby si návyky upevňovaly. Samozřejmostí je také zajištění biologických potřeb dítěte.

Chůva č. 4 – se ptala na biologické potřeby. „Nechce se vám čůrat?... Opravdu ne? Nechceš to jít raději zkusit? Pojd', já půjdu s tebou.... Pojd'te se napít kůzlátka...“(CH4)

Chůva je dětem pořád k dispozici, malé děti ale i některé ze starších se přišly za chůvou pomazlit i pochovat. Chůva zajistí dětem během dne láskyplné prostředí, péči s ohledem na jejich individuální vlastnosti.

5.1.5 Chůva jako pomoc očima učitelek

Chůva mateřské školy má jasně vymezeny kompetence, které zastává ze své pozice. Je součástí třídy v mateřské škole. Je schopna pracovat samostatně, pečovat a starat se o děti, rozvíjet je, motivovat je a měla by jim poskytnout komplexní péči. Chůva přihlíží věkovým a individuálním možnostem každého dítěte a zajišťuje jejich bezpečnost. Pokud se podíváme na situaci, kdy třídu v mateřské škole tvoří smíšené děti od 2 do 7 let, můžeme konstatovat, že je velice nepravděpodobné, aby učitelka zajistila potřeby všem dětem s ohledem na jejich individuální zvláštnosti. Proto zde máme pozici chůvy.

Pohledem učitelek je chůva jejich velkou pomocí. Berou ji jako kolegyni, oporu, podporu či výpomoc při vzdělávání dětí v mateřské škole společně s dětmi dvouletými.

„...bez chůvy by nám bylo krušno. Ačkoliv se to mnohdy nezdá, je chůva potřebnou pomocí v mateřské škole, pokud jsou ve třídě tak malé děti. Chůvu potřebujeme na plný úvazek.“(U7)

„Jsem velmi spokojena. Je to pro nás velká pomoc.“(U1)

„Určitě. Především teda v prvním pololetí, kdy se děti aklimatizují.“(U5)

Další učitelka bere chůvu ze dvou úhlů pohledu, co se týká pomoci. První pomoc je dopomoc dítěti, to bezpochyby, tuto úlohu má také splňovat. Druhý význam pomoci však bere ke své pozici, tudíž pomoc učitelce při vzdělávání dětí: *„Je důležitá, je potřebná, protože ty mladší děti mají jiné potřeby v oblasti sebeobsluhy, stolování, i při činnostech vzdělávacích. I třeba při pohybových hrách nebo cvičení, je u něj ta chůva jako dopomoc.“ (U2)*

Faktem je, že pokud přijde do zaběhnutého kolektivu nová osoba, je logické, že mohou nastat různé obavy. Obavy ve smyslu, co čekat od nového a neznámého člověka. V hlavě nám naskakuje několik myšlenek a otazníků, zda-li bude všechno v pořádku, jestli si s novým kolegou či kolegyní padnete a budete spolu dobře vycházet. Podobnou otázku si zprvu pokládala i jedna z našich učitelek, která ovšem brzy poznala, že obavy v tomto případě byly plně zbytečné.

„Měla jsem trochu strach z toho, že budu mít dohled, že bude ta další osoba dohlížet na to, co dělám, jak to dělám, ale strašně rychle mě to pustilo, když jsem poznala, že je moje pomoc v té třídě. A byla jsem mile překvapena, že to tak funguje, dobře.“(U6)

Když jsem se zeptala, zda-li je chůva v mateřské škole důležitá a potřebná, jedna z učitelek mi dala jasnou odpověď. *„Ano, to stoprocentně. Bez toho to nejde.“(U3)*

Některé z učitelek považují pomoc chůvy i při plánování činností a vzdělávací nabídky, kdy chůva svými nápady a názory, obohatí vzdělávací obsah edukačního procesu. Napomůže tak učitelce vytvořit širší plán aktivit a což také vede k posilování jejich spolupráce. Učitelka může a nemusí tyto návrhy do své nabídky činností využít, ale dává tak prostor také chůvě k jejímu rozvoji a její kreativitě. Jako pomoc učitelky mohou ocenit také hodnocení výstupů chůvou, protože ta může spatřit to, co učitelka svými očima nevidí. Zde bere učitelka hodnocení jako radu pro příští výstup s dětmi, poučit se z toho, co udělala špatně a jak to zvládnout do budoucna lépe.

„Taký záleží na učitelce, která si to nechá a přijme tu pomoc, jako radu, jak to udělat příště líp a snadněji.“(U4)

Učitelky se shodují, že chůva je jedním z východisek pro zajištění bezpečnosti a také plnohodnotného vzdělávání dětí v mateřské škole. Dále berou pozici chůvy jako partáka k poskytnutí individuálních potřeb dětí a to všech věkových kategorií.

Neméně důležitá je kapitola „chůva jako pomoc očima učitelek.“ Určitě by nemohlo probíhat natolik dokonalé vzdělávání dětí, kdyby učitelka měla obstarat děti dvouleté a zároveň děti, které musí splňovat poslední povinný rok předškolního vzdělávání, zkrátka rok před zahájením povinné školní docházky. Mezi dětmi jsou nejenže věkové rozdíly ale především rozdíly vývojové. Každé vývojové období má své specifické potřeby, které jsou tak díky posílení personálu chůvou v mateřské škole lépe zajištěny a poskytnuty. Učitelky mateřských škol berou chůva jako pomoc a podporu při vzdělávání všech dětí.

Učitelka č.4 – při didaktické činnosti. „*Teto, prosím tě, otoč nám doprostřed kruhu kartičky obrázkem dolů, aby nebyly vidět.*“(U4) „*Ano, rozumím.*“(CH4) „*Děkuji.*“(U4)

Díky zajištěné chůvě je učitelce umožněno lépe vzdělávat starší děti.

Učitelka č.4 – když malé děti rušily při didaktické činnosti. „*Teto, vem si už malé děti stranou, už nás to ruší, je to pro ně dlouhé už.*“(U4) „*Ano, my půjdeme do první třídy.*“(CH4) „*Jojo, vemte si tam pexeso s těma sluníčkama a hledejte stejné.*“(U4) „*Dobře.*“(CH4)

Tímto zajistila učitelka nenarušované vzdělávání ostatních dětí a zároveň chůva zajistila péči a rozvoj dětí dvouletých.

Chůva je ve třídě proto, aby zajistila potřebnou péči dětem dvouletým.

Chůva č. 2 – zajištění potřeby vysmrkání, kdy si Peťa kýchnul. „*Valinko prosím tě moc, dones mi kapesník, protože Peťa potřebuje smrkat....Děkuji, jsi moc šikovná, že jsi nám pomohla.*“(CH2)

Chůva č. 2 – zajištění úklidu při rozlitém pití. „*Děti momentik, Rostík vylil pití, nechodte sem. Musíme to utřít, ať někdo nezklouzne.*“(U2) „*Počkej, já to utřu, běž za nimi, ať se něco nestane.*“(CH2)

I přes to, že chůva dala rozkaz, tak jej podala velmi citlivě a tím zastoupila učitelku, která se věnuje vzdělávání starších dětí. Chůva zde žádá dítě o pomoc a následně vysvětlí, že každý někdy potřebuje pomoc druhého a tím rozvíjí mravní chování u dítěte. Určitě by

přístup učitelky nebyl tak dokonalý, protože pro učitelku je prioritou vzdělávání dětí, ale samozřejmostí je také ta podsložka výchova. Chůva má na podrobné vysvětlování více prostoru, zodpoví vstřícně dětem na otázky „Proč?“ Učitelka také otázku zodpoví, ale ve zkrácenější verzi. Chůva ale nesmí narušovat svým jednáním probíhající činnost, kde se děti potřebují plně soustředit. Chůva pomohla učitelce se zajištěním „problému“, který je běžný. Organizace tak nebyla narušena čekáním a pohotová reakce chůvy předešla případnému sklouznutí po mokré podlaze a zamezila úrazu. Učitelky také ocenily, když chůva pomohla s oblékáním dětí. „Jestli můžu, tak můžu pomoci někomu s oblékáním.“ (CH2) „Dobře, skvělý. Kdo potřebuje s něčím pomoci, může jít za tetou, ale větší děti zkusí samy. Díky Lxxx“ (U2)

Chůva zajišťuje lepší komfort výchovně- vzdělávacího procesu v mateřské škole.

5.2 Úskalí a možná náprava

Při sběru dat se nám ukázalo, jak mají učitelky a chůvy nastavená pravidla, dle kterých jejich spolupráce funguje. Přes to, asi tak jako v každém zaměstnání, se ukáže nějaká negace, kterou je třeba vyřešit. Právě když se objeví problém, je potřeba být flexibilní a okamžitě na něj reagovat, sjednat nápravu, či jej úplně odstranit. V kolektivu pracovníků je dobré o problémech diskutovat a komunikovat, což vede k limitování veškerých komplikací. Dalším řešením je chovat se kolegiálně.

5.2.1 Úskalí při spolupráci učitele s chůvou MŠ

I přesto, že spolupráce učitelek a chův mateřské školy je opravdu vysoce hodnocena, ze získaných dat nám vyplynuly jistá, ačkoli malá, úskalí, která se při práci s dětmi občas vyskytnou. Když se na tato úskalí podíváme z pohledu učitelek, ty viděly negativa při spolupráci v zásahu chův do jejich přímé činnosti s dětmi. Pokud chůvy zasahují učitelkám do připravené tak pouze v případě, kdy je učitelka k pomoci vyzve, což je možné.

„Taky co se mi ještě jeví jako problém ve spolupráci s ní, tak určitě zásah do přímé práce. Neexistuje, aby chůva zasahovala a narušovala komunitní kruhy a jiné činnosti....Protože chůva je chůva. Ne učitelka. Může mít pedagogické vzdělání, ale musí vědět své kompetence. Něco jiného je, když ji učitelka požádá o pomoc, o asistenci v přímé práci. Problémem

je, že chůva nemusí mít znalost ve školské problematice, ve školním vzdělávacím programu, podle kterého se řídíme.“(U3)

„Problém nastává tehdy, když se chůva začne příliš snažit organizovat chod třídy.“(U5)

Právě poté může nastat konflikt mezi učitelkou a chůvou, kdy učitelka vyzve chůvu, aby do přímé práce bez její výzvy nevstupovala. Chůva nemá kompetence pro to, aby organizovala přímou výchovnou a vzdělávací činnost. K této úloze je kompetentní pouze kvalifikovaný pedagogický pracovník, který nese odpovědnost za poskytování plnohodnotného vzdělávání.

„To někdy ta učitelka, ta moje kolegyně nepřijala, nelíbilo se jí to, že ji do toho chůva vstupovala a prezentovala svoje názory.“(U4)

Nejen vstup do přímé pedagogické činnosti chůvou může ne zrovna kladně ovlivnit vztahy a dobrou spolupráci mezi učitelkou a chůvou v mateřské škole. Velkou roli v utužování dobrých vztahů jsou také vlastnosti osob. Pokud jsou obě pozice, učitelka i chůva, tvrdohlavé a nerady mají kompromisy, je více než jasné, že mohou nastat neshody v jejich názorech a postupech a vůbec v realizaci edukační práce. Ale chůva by se měla přizpůsobit tomu, co učitelka bude brát za smysluplnější, ať už to tak je, či není.

„Největším problémem ve spolupráci s chůvou se zdá být její povaha, která jí nutí k potřebě prosazovat svůj názor nebo své postupy. Shodly jsme se s kolegyní učitelkou, že až příliš často zasahuje svými názory a podněty do řízených činností (usmívá se). ... což není úplně v její režii no.“(U7)

Učitelka č.3 ještě konstatuje, že dalším problémem ve spolupráci je nezaškolená nebo špatně zaškolená chůva. Komentuje to tak, že učitelka, která se má věnovat dětem ve třídě, nemá dostatečnou časovou kapacitu ještě proškolenat chůvu. Pokud se na pozici chůvy přihlásila, požaduje se, aby byla již hotovým pracovníkem pro výkon této činnosti. Chůva byla přijata, protože splňuje požadovaná kritéria vzdělání, tudíž je schopna práci chůvy vykonávat.

„Tak každopádně když je ta chůva špatně zapracovaná. Jako v praxi je to mnohdy fojfr. Není čas ji ještě učit co a jak. Něco samozřejmě lze, ale ne takové ty „základy“. Měla by vědět, co má dělat. Pak to učitelku akorát zdržuje, když se má věnovat dětem a ještě učit chůvu... Chůva má náplň práce – je lepší, ... raději ji proškolit více, než aby pak byly nějaké dohady. Náplň práce je na MŠMT, ředitel ji vystaví a dopraví na konkrétní školku.“(U3)

Učitelka č. 6 uvedla, že během spolupráce upozornila chůvu na to, že když děti činnost zvládnou, není třeba ji dělat za ně. Učitelka tím chtěla říct, že děti rozvíjíme a posouváme vpřed, můžeme dopomoci, ale rozhodně nečiníme věci a aktivity za ně a to ještě v případě, kde to není třeba. Přehnaná péče o dítě, které je soběstačné, není v souladu s cíli předškolního vzdělávání. I když má chůva tendenci, zastávat roli matky a pomáhat dětem, musí si uvědomit, že je markantní rozdíl mezi „pomůžu mu“ a „udělám to za něj.“ Víme, že každé dvouleté dítě není na úplně stejné úrovni. Někdo tu pomoc opravdu vyžaduje, ale v těchto případech, jako uvádí tato učitelka, je chůva v roli „služebné“. Můžeme to brát jako pobízení dítěte k lenosti a to vede k rozvoji nesnaživosti, proto zjistí, že chůva „to za mě udělá.“ Chůva má děti vést k rozvoji samoobslužným činnostem.

„...ale co teda bych řekla, tak že je trošku rozmazlovala. Třeba je oblíkala a ani by nemusela, že by to nakonec to dítě zvládlo, nebo je nosila na vycházce, to akorát jsem si vzpomněla na takový malinkatý mínusek, řekla bych. Tak zde jsem ji naznačila, že to není třeba a že děti budeme rozvíjet.“ (U6)

Ostatní učitelky uvedly, že během jejich spolupráce s chůvou, žádné konflikty nenastaly, že spolu mají dobré pracovní i přátelské vztahy, což považují za nejdůležitější faktor dobré spolupráce, dobrého klimatu ve třídě a přístupu k dětem.

Pohled chův je malinko odlišný. Nepovažují se za „paní učitelky“, chtějí být učitelce nápomocny, možná si jen neuvědomují, že zasahují učitelce do přímé práce. Jako problém vidí spíše komunikaci, která není podrobně chůvám vysvětlena, což občas vede ke špatnému vzájemnému pochopení, spíše nedorozumění.

„...hodně diskutujeme, když se nám něco nezdá, ale třeba co se nám stalo, tak jsme se párkrát třeba nepochopily. Když jsme pořádaly ve školce akci, byl to sportovní den, každá jsme si představily tu organizaci v té třídě jinak.“ (CH8)

„...No, nic extrémního. Jen spíše u nějakých akcí, jsme to každá přebrala trochu jinak a řešily jsme to, až při tom, jak to nastalo. Ale bylo spíše nedorozumění.“ (CH4)

„Akorát paní učitelce vadilo, že někdy vstoupím do jejího projevu, ale to jsme si pak řekly, že budu reagovat jen na její výzvu. Vadilo jí, že do toho někdy mluvím, což je asi pochopitelné, když vede děti ona....No řekla bych, že pokud mě jako chůvu, učitelka špatně zaškolí, prostě mě špatně deleguje, vzniká pak ve třídě neklid. Pak se může stát, že jsou kolegyně vůči sobě zaujaté.“ (CH3)

V tomto případě se chůva shoduje s učitelkou č.7. Také viděla problém v povaze člověka. V mateřské škole participantky pracují s téměř malými dětmi a to je třeba si uvědomit. Znamená to, že práci v této instituci nemůže zastávat člověk, který je labilní, nervní či třeba i agresivní. V tomto zařízení je třeba zaměstnávat klidné, tolerantní a vyrovnané pracovníky, kteří jsou schopni bez jakýchkoli problémů zajistit klidné a bezpečné prostředí pro tak malé děti.

„Další negativum může být, no jak bych to řekla, pokud ta chůva není vhodná. Že se třeba k dětem nehezky chová, nevychází ani s učitelkou, prostě není to člověk pro tuto pozici, pro tuto práci...“ (CH3)

Z odpovědí chův nám ve výzkumu dále vyplynulo úskalí nedostatečného vzdělání chůvy. Jak už jsme zmiňovali v pohledu od učitelek, zde se obě pozice učitelek i chův shodují. Není pravidlem, že chůvy musí mít pedagogické vzdělání. *„Podmínkou výkonu činnosti chůvy je povinnost splňovat minimální kvalifikační požadavky v souladu s profesní kvalifikací „Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky“, nebo „Chůva pro dětské koutky“ dle Národní soustavy kvalifikací, nebo minimálně středoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky, zdravotnictví, sociální péče.“ (MŠMT, 2017)* Právě nedostatečné vzdělání chův, které neví, jak správně s dětmi pracovat, co se vzdělávání týče, se nemůže rovnat kvalifikovaným učitelkám, a proto právě ony jsou považovány za poskytovatele kvalitního vzdělávání dětem v mateřské škole.

„...možná jsme se jednou nepochopily... Byla to situace v komunitním kruhu, kdy děti odpovídaly na otázky daného tématu – ...A já jsem měla tendenci trochu zasahovat do činnosti. Kolegyně mi pak řekla, že musím dát dětem větší prostor při odpovídání a netlačit na ně.“ (CH1)

Podle názoru chůvy č. 6 problém nastal v tom, když jedna z učitelek na společné třídě, chůvu plně nerespektovala. Nebrala ji jako kolegyni, jako partáka. To pak ovlivnilo jejich kolegiální přístup a klima ve třídě. Chůva uvedla rozdíl mezi dvěma učitelkami ve třídě a uměla si srovnat přístupy učitelek k její pozici. Záleží také a postojích, které učitelky k chůvám zaujmou. Zrovna v tomto případě není vhodné považovat se za nadřízeného či si snad „zvyšovat ego“ nad jinými pracovníky mateřské školy.

„Jedna z učitelek mě totiž nebrala jakoby sobě rovnou a brala mě jako „JEN“ tu chůvu, jakoby svoji podřízenou. To mi někdy dávala najevo a to mi vadilo. ...Cíl jsme společný měly, to ano, nikdy jsme nešly nějak proti sobě, ale nebrala třeba vůbec moji radu nebo

můj nápad, protože já jsem „pouze“ chůva. Druhá z učitelek byla v pohodě, brala mě jako potřebnou a jako její pomoc a toho si vážila.“(CH6)

Představy chůvy se s představami učitelky nemusí shodovat, pokud nejsou dostatečně popsány a vysvětleny. Jak chůvy uvádí, jejich realizace se trochu liší a může dojít ke střetu. Obě strany by se měly chovat kolegiálně, pokud chtějí udržet pozitivní atmosféru ve třídě a mít mezi sebou kladný vztah. Jedině tak lze vytvořit pohodové prostředí jak dětem, tak samy sobě navzájem.

Při pozorování jsem se také zaměřila na oblast úskalí či problémů ve spolupráci mezi učitelkou a chůvou. Také se zde některá objevila. Co by mě osobně překvapilo, by byla dokonalá spolupráce bez žádné poznámky či upozornění. Učitelka vede a řídí organizaci celého dne. Chůva je dopomocí učitelce. Kde jsou přesně nastaveny kompetence, každá z pozic ví a má se dle nich řídit. Chůva nemůže bez učitelčina souhlasu zasahovat do výchovně-vzdělávacího procesu. Za celkový chod třídy nese zodpovědnost učitelka. I přes všechna tato teoretická obeznámení, jsem zaznamenala, že chůva má tendence za děti konat, mluvit a vstupovat učitelce do projevu při přímé práci u dětí.

Učitelka č.4 – hodnocení Moren dětmi, svůj názor. *Tak, teď se vás zeptám, jestli se vám Moreny líbí nebo ne, jestli se povedly. Tak Honzíku, co myslíš?“ (U4) „Honzi, líbí se ti ta Morena?“(CH4) „Teto, pssst, ptala jsem se Honzíka, tak prosím tě ty potichu...on mi to řekne sám, on přemýšlí, ...on ví, jestli se mu líbí nebo ne.“ (U4)*

Učitelka reagovala v rámci komunitního kruhu přiměřeně kladně, pouze upozornila chůvu, aby nepobízela dítě a nechala mu prostor k zamyšlení.

Učitelka č. 2 – při komunitním kruhu, představování dětí. *„Teď se všichni návštěvě představíme, protože nás nezná. Začni Robinku.....Teď ty Kubíku.“(U2) „No jak se jmenuješ...Ku....“ (CH2) „Nechej ho, on ví, jak se jmenuje. On to poví sám.“(U2)*

Učitelka č. 2 – při úklidu. *„Tak začneme uklízet, půjdeme na svačinku, tak ať máme pěkně hračky tam, kde patří, nebo budou smutné.“(U2) uklízí za děti. (CH2) „Lxxx, nechej uklízet děti, já potřebuji, aby se to pravidlo naučily. Můžeš jim třeba říct, co je ještě potřeba uklídit, ale nedělej to za ně.“ (U2) „Dobře, promiňte, jsem chtěla jen, aby to bylo rychlejší a pomoct.“(CH2) „Jo, já vím, děkuju, ale nechej je.“(U2)*

Učitelka podala chůvě upozornění v klidu, pouze poukázala na to, aby nedělala činnosti za děti a vysvětlila ji svůj záměr.

V dalším pozorování nebylo vidět téměř žádné úskalí ve spolupráci, protože participantky spolu spolupracují již pět let. Jednu drobnost jsem nakonec spatřila.

Učitelka č. 1 –při pobytu venku, pohybová aktivita. „*Tak můžeme...Kopřivo, kopřivo,.... (děti běží)(U1)*„*Natálko, kolem Toma utíkej, pozor ať tě nechytí.*“(CH1) „*Teto, nechej je, ať si na to přijdou samy. Nech je, ať se rozhodnou samy kudy poběží.*“(U1)

Když byly chůvy učitelkami upozorněny na jejich výstup, bez jakýchkoli poznámek hned akceptovaly pokyny učitelky. Věděly, že v ten moment to dělá učitelka z nějakého důvodu, za určitým cílem.

5.2.2 Cesta k lepší spolupráci

V kapitole výše jsem uvedla zjištěná fakta, která nám ukazují nejčastější negativa při spolupráci učitelek s chůvami. Je to především zásah chůvy do přímé práce učitelky a špatné zaškolení chůvy. Aktéři našeho výzkumu pohlíží na řešení těchto konfliktů vzájemnou komunikací, vymezení si pravidel, náplně práce, kompetencí, apod. Obě strany se shodují v tom, že konflikty musí řešit a nevyhýbat se jim, což vyplývá z jejich odpovědí:

„*Říct chůvě, upozornit ji na její kompetence, aby nezasahovala při řízení činnosti s dětmi učitelce do mluveného projevu.*“(U1)

„*...Vše je na vzájemné komunikaci bych řekla. To především. A my komunikujeme dost (směje se).*“(CH4)

Může nastat situace, kdy každý z účastníků pochopí představy a očekávání společné práce jiným způsobem. Toto nedorozumění může v průběhu vyvrcholit nepříjemným konfliktem mezi kolegyněmi. Tomu však lze jednoduše zabránit důslednou a vzájemnou komunikací, která ukáže pohledy obou stran, které nadále můžeme bez negativních emocí zvládnout kladně vyřešit. Kolegyně, které spolu mají pracovat či dokonce už pracují, měly by spolu umět komunikovat a případné problémy vyřešit. Někdy je umění umět komunikovat. Mnohdy je právě nedostatečná komunikace tou hlavní chybou, která se velkou mírou podílí na špatné spolupráci mezi zaměstnanci na pracovišti.

„Nejlepší je si to vykomunikovat mezi sebou. ... Tak asi si povědět, co se očekává, povědět si tu představu té souhry v podstatě. A hlavně komunikovat spolu. Říkat si, co té druhé vadí a společně to řešit a nenechat to vygradovat v něco, co by pak bylo zbytečně vyhrocené. Jsme lidi, tak spolu mluvíme.“(CH3)

Tak jako všude v zaměstnání, tak i zde v mateřské škole jsou jasně stanovená pravidla pro danou instituci. Každá z institucí nemusí mít tato pravidla nastavena stejně, proto je důležité, si je při nástupu do nového zaměstnání zjistit, přizpůsobit se jim nebo se dohodnout a pravidla třeba pozměnit s ostatním kolektivem zaměstnanců. Podobný názor uvedla také naše participantka:

„...bych řekla, že asi bych si vymezila hned na začátku přesné stanovení pravidel, náplň práce, kompetencí chůvy a vzájemně je dodržovat. Pokud je nějaký problém, je nejlepší si to hned vyříkat, vyřešit, nenechat to přerůst a hned zezáátku to řešit.“(U6)

Další z možností řešení negativních situací je určení kompetencí a pracovní náplně, kterou zaměstnancům poskytuje ředitel/ ředitelka instituce. Vymezí zde jasné instrukce práce pro dané pozice. Poté bude všem zaměstnancům školy jasné, co je v jejich právech a povinnostech vůči svému zaměstnání. Také na co mají zaměření či úplné vzdělání k vykonání dané práce. To ale neznamená, že kolegové z jiných pozic, nemohou ventilovat své nápady pro svoje kolegy. Ba naopak mohou pomoci svým kolegům. Realizaci však uskuteční ten, kdo ji má v kompetenci a má na ni oprávnění.

„Ředitelka musí nastavit a vypracovat náplň práce a chůva by si měla vypracovat report činností pro dvouleté děti v každém týdnu. Takže potom se odstraní to rušení ostatních, starších dětí, a také to pomůže tomu rozvoji těch malých dětí, protože se jim věnuje a připraví pro ně činnosti.“(U4)

„Sednout si a říct si nějaká pravidla, jak by to mohlo fungovat. Nebránit se, když přijde i nějakým nápadem chůva. Nechat ji chvíli realizovat se. Více diskutovat no, jak už jsem před chvílkou říkala.“(CH8)

Učitelky a chůvy komentují možnou nápravu či limitování možných konfliktů při jejich spolupráci hlavně komunikací, aby zamezily případnému nepochopení se. Dále uvádí nastavení si pravidel pro společné „soužití“ během své práce v mateřské škole. Dle mého

názoru musí být tato pravidla oboustranně akceptována, aby nedocházelo k dalším nesouladům.

5.3 Dvouleté děti z pohledu učitele a chůvy

Děti mladší tří let navštěvují mateřskou školu, o které pečuje chůva a učitelky třídy. Tyto osoby poskytují dětem péči po dobu, kdy jsou jejich zákonní zástupci v zaměstnání. S některými dětmi tráví několik hodin denně. V této kategorii jsme zjišťovali, jak vnímají učitelky a chůvy projevy dětí mladších tří let, jak se tyto děti adaptují v prostředí mateřské školy a také jaký mají názor na vzdělávání takto malých dětí.

5.3.1 Projevy dvouletých dětí z pohledu učitele a chůvy MŠ

Do mateřské školy nastupují děti zpravidla od 3 let, podle školského zákona, zejména od dvou let. Dvouleté děti jsou do tříd doplňovány, aby byla naplněna kapacita třídy. Tyto děti mají svá specifika odpovídající věku, tzn., že nejsou na úrovni dětí, které většinou nastupují do mateřské školy. Tyto děti se liší především svými potřebami, chováním a projevy. Pohledy učitelek pojednávají o tom, že s takovým dítětem musí být dospělá osoba, která mu bude na blízku, aby mu byly zajištěny jeho individuální potřeby.

Např.: Učitelka č. 1 a 4 se shodují v tom, že děti nejsou schopny hygienických návyků. Také v tom, že děti jsou plačtivé, narušují celkový kolektiv třídy tak, že křičí, nevydrží se soustředit delší dobu na činnost. Potřebují neustálý dozor, který v tomto případě zajišťuje chůva.

„Chůva reaguje během dne dopomocí na různé situace (když dítě brečí, utěší ho, když potřebuje přebalit, tak to udělá, ...) je prostě flexibilní.“ (U1)

„Děti jsou většinou plačtivé, moc nespolupracují, mají problém respektovat učitelku, problémy při spaní, stravování.“ (CH8)

„No s chůvou, když tam byla, bylo to skvělé. Protože ty děti dvouleté hodně narušují a nevydrží u činností tak dlouho. Takže ona je zabavila i jinak, že nenarušovaly kolektiv těch starších, ty řízené činnosti, na které se musí soustředit. Další pomoci byla samozřejmě i ta hygiena a tady ty sebeobslužné činnosti...nad nimi měla dozor a byla tam zajištěna bez-

pečnost, protože někteří tam jdou, učitelka na ně nevidí, pak tam křičí a není zajištěn plný dohled nad dětmi.“ (U4)

Aby bylo možno stanovit přiměřené požadavky, je třeba znát charakteristiku jednotlivých věkových období. Učitelka č. 3 mimo jiné zmiňuje období vzdoru, které se většinou ukazuje kolem druhého nebo třetího roku. Upozorňuje také na to, že chůvy jsou proškoleny na práci s dvouletými dětmi, ale učitelka má zaměření z velké části na děti od 3 let. Při práci učitelek s dvouletými dětmi vidím problém také v tom, že mívají na tyto děti dosti vysoké až přehnané nároky. Učitelky mají tendence přirovnávat dvouleté děti k tříletým, což v praxi je velkým problémem. Dvouleté dítě není vyzrálé jako dítě tříleté. Jsou v nich patrné rozdíly, kdy tříleté dítě je rozvinuto více, než dítě mladší tří let. Existují i případy, kdy je to opačně, ale to je spíše výjimečné.

„Třída dvouletých dětí se rovná kvočna a kuřata. Ještě bych řekla, že náročné je tzv. období vzdoru. Což je od dvou do tří let, tady pozor, můžeme totiž narušit psychiku dítěte, což je problém, když učitelka není naučena či zaškolená na dvouleté děti.“ (U3)

Chůvy č. 3 a č.2 zmínily, že dvouleté děti svým chováním vyvolají nechtěný konflikt typu boření děl ze stavebnic či kostek starším dětem, dále jim hračky berou a mají jiné potřeby než starší děti, co se týče například adaptace- když brečí, nebo také biologické potřeby- spánek, dřívější únava při vycházce, ujítí menší vzdálenosti oproti ostatním dětem. Chůva č. 2 ještě dodává, že se u dětí projevují známky „agrese“, kdy se děti štípou, koušou a škrábou. My se ale podíváme do vývojové psychologie dítěte a tam zjišťujeme, že tyto reakce v tomto daném věku nejsou překvapující. Chůvy a učitelky mateřské školy jsou s dětmi proto, aby jim poskytly také vzor správného chování a jednání a také mohou pomoci limitovat abnormální vystupování dětí vůči svým vrstevníkům.

„Ten jeden člověk nemá až úplně takovou šanci uhlídat, aby někdo z malých dětí nezbořil stavbu tomu většímu, nebral jim hračky či kostky, se kterými si hrají větší děti, co už mají poskládaný v nějakou stavbu a podobně. Dvouleté děti, mají úplně rozdílné potřeby než děti tři až čtyř leté. Například: při adaptaci v mateřské škole, při odpoledním spánku, při vycházce, dvouleté dítě ujde méně než to starší. Dále si neumí v tomto věku správně hrát s kamarádem, neumí samostatně uklidit hračky taky, prostě jsou ve všech věcech nebo spíš činnostech pomalejší. Třeba při svačině, obědu i tady jsou nesamostatní a potřebují při všech věcech dopomoc dospělé osoby, ať už teda učitelky nebo chůvy. Také hygienu zvládají za dopomoci učitelky nebo chůvy.(CH3)

Učitelka a chůva jsou s dětmi v permanentním kontaktu a neustále na blízku. Jsou tedy zajištěny jejich individuální potřeby a dostatečná bezpečnost dětí. Aktéři výchovně vzdělávacího procesu ve třídě vytvářejí klidné prostředí, aby bylo vyhověno všem ve třídě přítomným osobám. Pokud děti křičí, učitelky či chůvy se snaží o zmírnění hluku ve třídě. Často se stává, že děti na výzvu učitelky či chůvy vůbec nereagují. Ať už se jedná o jakoukoli situaci, ne vždy děti poslechnou. U dětí mladších tří let bych podotkla, že je spíše výjimkou, když na pokyny dospělé osoby správně zareagují.

„Mnohdy taky se stane, že nereagují na pokyny té učitelky či chůvy. Proto musí být učitelka či chůva na blízku, vždycky, tak to prostě je. Taky je vidět, jak malým dětem vadí hluk a větší počet dětí ve třídě. Proto si mnohdy hrají samy. Tu samotou tak nějak vyhledávají, v průběhu toho dne.“ (CH3)

Učitelky a chůvy musí být při své práci neustále ostražitě. Někdy je to moment, kdy děti zareagují nečekaným způsobem a to tak, že agresivně. O čemž pojednává také chůva č.2.

„Když vznikne nějaký konflikt mezi dětmi, tak je sleduju, zkouším, jak to budou chtít vyřešit, ale někdy je fakt, že musím brzy, prostě hned zasáhnout, protože by mohlo dojít k agresi. Nejčastěji se požd'uchují, plácají, ale potom se už i štípou, koušou a škrábou.“ (CH2)

Z odpovědí participantek vyplývá, že děti mladších tří let se neumí a taky nezvládají přizpůsobit kolektivu dětí starších. Dvouleté děti mají své individuální potřeby, v určitých situacích se chovají specificky, většinou reagují pláčem, nedodržováním pravidel v kolektivu, kterým mnozí z nich ještě ani nerozumí. S ohledem na jeho věk je zcela individuální, aby pravidla přijmuly, ba dokonce i pochopily. Tyto děti moc nespolupracují, nerespektují pokyny dospělých a potřebují dohled a permanentní blízkost.

Nejvýraznější projevy dětí jsou zastoupeny samozřejmě verbální komunikací, které se vyskytlo v pozorovaných výstupech. Děti, které předškolní zařízení navštěvují, obvykle umí alespoň pár slov pro dorozumění se. Některé malé děti nemluví, mají slabou slovní zásobu, jejich slovník není rozvinut tak, jako třeba u 4letého dítěte.

Chůva č. 4 – ranní kruh, přání dobrého rána. *„Dobré ráno děti, hezky se pozdravíme.“ ... (U4), „Já pomůžu Tomáškovi, řekneme to spolu, dobré ráno...“ (CH4)*

Samozřejmě musíme brát ohled na individuální specifika dětí, není pravidlem, že dvouleté dítě nemluví, nebo mluví hůře než dítě čtyřleté. To může ovlivnit podnětné a rozmanité prostředí, ve kterém vyrůstá a které ho obklopuje.

Učitelka i chůva rozvíjí dítě ve všech oblastech. Učí je slušnému vystupování a upozorňují je na nesprávné chování. Dvouleté děti mají jiné specifické zvláštnosti, kdy se také nedokáží soustředit na činnost příliš dlouho. Pro tyto děti je třeba volit činnosti kratší a jednodušší, než pro děti od tří let. Pokud učitelka či chůva volí pro dvouleté děti aktivity dlouhé, tyto děti se nevydrží natolik soustředit a začnou narušovat ostatní děti při probíhající činnosti.

Učitelka a chůva č.4- *při vyteskávání slabik, malé děti rušily, protože to na ně bylo těžké a už dlouhé. Proto šly hledat stejné kartičky.*

Bylo zajímavé vidět, jak chůva přesně ví, kdy už je třeba dvouleté děti od didaktické činnosti zavolat k jiné, méně náročné aktivitě. Protože už děti zná, poznala, že už potřebují klidnější činnost, aby nebyly vyčerpané.

Chůva a učitelka č. 4 – po tanci. „*Paní učitelko, já už si malé děti vezmu ke stolečku, už je toho na ně moc.*“(CH4), „*Určitě Axxx, pokud se už nesoustředí.*“(U4), „*Jojo, ať vás nerušíme, budeme si skládat puzzle zvířátek.*“(CH4), „*Ano, můžete.*“(U4)

Chůva tím takto předešla narušení vzdělávací aktivity malými dětmi a zajistila jim činnost, při které si více odpočinou, aby zvládly režim dne v pohodě, bez úplného vyčerpání.

5.3.2 Adaptace dvouletých dětí z pohledu učitele a chůvy MŠ

Při adaptaci dvouletých dětí do mateřské školy se počítá s tím, že cílem je úspěšné odloučení od rodiny. Dítě přichází do nového prostředí a předpokladem je stesk po rodičích. Z provedených rozhovorů s učitelkami a chůvami mateřských škol jsme se dověděli, že proces adaptace dítěte je zcela individuální. Někdo nemá problém se zapojit do kolektivu a jiné dítě reaguje pláčem či samotářstvím.

„*Je to individuální, každý je jiný. Někdo potřebuje pomoci se zapojením, že ho třeba vezme za ruku a jde s ním hrát tu hru, adaptace, když bylo dítě ostýchavější, hrála si s ním u stolečku. Nebo když dítě plakalo, tak si prohlížely leporela, stavěly si z nich třeba i ohrádky, což děti moc baví....Někomu to nevadí, nepotřebuje parťáka, tudíž zvládá se začlenit k ostatním dětem anebo si hrát samo.*“(U4)

„Taky je vidět, jak malým dětem vadí hluk a větší počet dětí ve třídě. Proto si mnohdy hrají samy. Tu samotu tak nějak vyhledávají, v průběhu toho dne.“(CH3)

Měly bychom mít na paměti, že dvouleté dítě se, do doby nástupu do mateřské školy, setkává pouze s rodinným prostředím, ve kterém vyrůstá. Rodina je prvním přirozeným výchovným prostředím, s nímž dítě přichází do styku. Rodiče jsou prvními nejpřirozenějšími vychovateli, jež zajišťují začleňování dítěte do kulturního prostředí jeho okolí a do života lidské společnosti – socializace. V rodině se vytváří řada nezbytných kvalit osobnosti, jako je například: charakter, různorodé schopnosti, rozvoj základů inteligence, řeč a myšlení. Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli. Ostatní vychovatelé mohou pouze doplňovat to, čeho dosáhli ve výchově rodiče. Rodina vytváří podmínky pro utváření mravního a schopného člověka. Ve většině případů, je sekundárním prostředím právě mateřská škola. Také se setkává s další autoritou a zároveň vzorem. Chůva č. 1 mluvila také o tom, že bychom měly dávat pozor, jestli je dítě připraveno a zdali dobře zvládne odloučení od matky. A to z důvodu, aby se u dítěte neprojevila frustrace. Dítě přichází do MŠ z rodiny, k níž má hluboké citové vazby. Učitelka č. 4 ještě dodává, že jsou děti rozdílné. Někdo trpí a je hodně citlivé, jiné zvládá režim bez problémů.

„To je pravda, že rodiče jsou tak trochu tlačeni se vracet do zaměstnání dříve, ale musí si taky uvědomit, zda-li, to jejich dítě to dobře zvládne a nebude zbytečně frustrováno.“(CH1)

„...Někdy to dvouleté dítě není natolik zralé odpoutat se od matky a může v té školce trpět. Někdo pláče, neví a chce tu maminku, nehraje si, chůva je musí pochovat, aby neplakalo, v podstatě supluje tu maminku, to dítě je třeba hodně citlivé, nesmíme na něj křičet a tak. Jiné dítě zase je jiné, nevadí mu nové prostředí a v pohodě zvládá režim toho dne, adaptaci. To že se přizpůsobí tomu, že teď jdeme ven, že teď bude oběd a spánek, prostě organizaci toho dne.(U4)

Odborníci uvádějí, že dítě je ve třech letech dostatečně psychicky, fyzicky a sociálně zralé, aby mohlo zahájit edukační proces v některém ze zařízení předškolní výchovy a rozšířit tak dosavadní a získat nové poznatky, zkušenosti a dovednosti. Mateřská škola je sekundárním socializačním zařízením tak malých dětí. MŠ je prostředím, které má možnost propojení rodinné výchovy s výchovou v malé skupině a vytváří prostředí, které vychází z individuálních potřeb dítěte.

Učitelka č. 7 uvádí, že při příchodu do nového prostředí se může dvouleté dítě trápit. Ovšem také zmiňuje to, že děti se rychle přizpůsobují a pozitivní změna se brzy dostaví.

„Pokud mám dnes pocit, že dvouletáček se ve školce jen trápí, na společných chvílkách nebo při společných činnostech vydrží 2 minuty, za týden nebo měsíc u tohoto konkrétního dítěte může dojít ke změně a činnosti si s námi bude užívat déle a radovat se z nich stejně jako ostatní děti. (U7)

Adaptace dětí neprobíhá vždy stejně. Záleží na vyzrálosti dítěte a taky na tom, jak připraveno vstoupit do kolektivu. Pokud je dítě zvyklé setkávat se s novými dětmi například v hernách či na hřištích, bude se adaptovat lépe, než dítě, u kterého tento kontakt není tak častý nebo vůbec žádný. Mateřská škola poskytuje pomoc při přechodu z rodinného prostředí do širší společnosti. Malé děti se zde učí hrou a získávají zkušenosti společně s ostatními dětmi.

Z hlediska metody pozorování, se domnívám, že děti se adaptovaly dobře. Ani v jednom z pozorovaných výstupů, jsem se nesetkala s adaptačními obtížemi u dětí. Děti byly klidné, vyrovnané, do mateřské školy se těšily. Řekla bych, že adaptaci zvládly všechny děti.

V průběhu výchovně- vzdělávacího procesu jsem spatřila, že se děti přišly obejmout s učitelkou, pochovat nebo pomazlit i s tetou chůvou.

5.3.3 Vzdělávání dvouletých dětí z pohledu učitele a chůvy MŠ

V interview s učitelkami a chůvami jsme se dotkly také vzdělávání dětí mladších tří let. Jestli se jedná či nejedná v tomto věku o vzdělávání, jsme řešili s participantkami mého výzkumu. V této problematice se objevily rozdílné názory.

Vstup do mateřské školy znamená pro dítě totální změnu prostředí jak v oblasti sociálních, tak materiálních podnětů. Předpokladem pro zdravý duševní a tělesný rozvoj dítěte je vhodný prostor a vybavení, které mají splňovat určité podmínky. Vše, co dítě obklopuje – hračky, předměty, různý materiál apod., působí na jeho rozvoj. Jejich prostřednictvím získává smyslovou zkušenost, učí se a poznává, čili můžeme říct, že se vzdělává.

Majorita učitelek a chův se shodují v tom, že i u dítěte mladšího tří let probíhá vzdělávání. Dítě je zvědavé, objevuje dosud nepoznané a jeví zájem o zkoumání nového. Participantky uvedly, že tyto děti se vzdělávají ve všech oblastech.

„Jak to vnímám...No...Je to pro ně taky moc důležité. Ono to vypadá, že se nic neučí, ale tak to zdaleka není. V tomto věku jsou nejvíce otevřeny novým vědomostem. Právě ať je to sebeobsluha, motorika, mají zájem o všechno. Vše je pro ně nové. Malé děti jsou moc zvědavý.“(U1)

„Určitě to má význam i u takových malých dětí. Děti se učí poslouchat, vydržet, najíst se, naslouchat, učí se úchopy, jo... určitě to má význam.“ (U3)

„Rozhodně ano, učí se toho spoustu, rozvíjí se ve všech oblastech, rozvíjí se hlavně v komunikačních schopnostech, manipulovat s předměty, navazuje kontakty a učí se postupně základní věci, máme šikovné děti, které už umí některé barvy, zvířata, ale zase to neumí všechny děti. Je to právě o té individualitě. S těmi co už to umí, chůva pracuje a rozvíjí je jakoby dál, hraje s nimi hry zaměřené na barvy, na ty základní a učí je další, další přidává. Tudiž ano, už i u těchto dětí se jedná o vzdělávání.“(U7)

Mateřská škola poskytuje předškolní vzdělávání všem dětem, které ji navštěvují. Jak vymezuje RVP PV, celoživotní vzdělávání vychází z cílů, které vymezují klíčové kompetence a ty jsou zpracovány do RVP PV. Směřují k tomu, aby dítě s ohledem na své individuální a věkové zvláštnosti bylo schopno zvládnout nároky běžného života v rodině i ve škole. MŠ se podílí na přípravě dítěte pro život, tudíž je zprostředkovatel zkušeností, dovedností, učení, podporuje také jeho sebepojetí a rozvoj celkové osobnosti dítěte.

„Ano. Tak každopádně se vzdělává v řeči, v komunikaci s ostatními, jak se zaměstnanci, tak s dětmi. Co se týče hrubé motoriky, pohybuje se, taky v jemné motorice při manipulování s drobnými předměty. Děti se vzdělávají také v samoobslužných činnostech, třeba ve stolování. Taky se seznamují s novými věcmi, dívají se, jak se s určitými předměty pracuje, tvoří a učením nápodobou se vzdělávají.“(CH2)

„Ano, dvouleté dítě je dost zvědavé, zkouší, poznává a tím se v podstatě učí. No myslím si, že bez chůvy by se dítě nevzdělávalo, tak jak by mělo. Má to prostě ten svůj cíl, tu úlohu, kdy ta chůva se mu věnuje a tím ho vzdělává a rozvíjí. Dvouleté dítě není rozvinuto tak jako už třeba tříleté dítě, jsou tam velké rozdíly a proto, potřebuje větší péči ve všech činnostech, které provádí.“(CH6)

V edukačním procesu se uskutečňuje učební činnost dítěte, která rozvíjí dětskou osobnost a zaměřuje se i na interpersonální vztahy ve třídě. Schopnosti dítěte jsou rozvíjeny tehdy, jsou-li na dítě kladeny požadavky přiměřeně věku, vrozeným vlastnostem, získaným schopnostem a zdravotnímu stavu. Jedna z chův nepovažuje vzdělávání dětí za prioritu, ale netvrdí, že u něj neprobíhá vzdělávání. Uvádí, že v tomto věku je nejdůležitější naplňování sociálních potřeb u dětí.

„Můj názor je ten, že vzdělávání v tomto věku nevnímám jako nezbytně důležitou věc. Děti do tří let mají být prostě u mámy. Potřebují spíše vnímat tu lásku, jistotu a bezpečí, tu péči, kterou jim může dát jen matka.“ (CH1)

Chůva č.4 se nejdříve vyjádřila podobně jako chůva č.1, ale uvedla, že se nejedná o vzdělávání. Poté ale doplnila, že různorodými aktivitami dochází k rozvoji dítěte, tzn., že po podrobném zamyšlení se, dospěla k závěru, že vzdělávání i u těchto dětí probíhá.

„No, děti mladší 3 let především vedeme k sociálním dovednostem a hygienickým návykům, což nepovažuji za „vzdělávání.“ Ale v tom kolektivu se zase spousta naučí, napodobují ostatní děti a tím se také učí a vzdělávám je pak různorodými činnostmi, třeba skládání kostek, kreslení... Opravdu tady nejzákladnější a nejjednodušší aktivinky pro ně chystám, takže tady v tomto případě o vzdělávání jde.“ (CH4)

Chůva č. 8 a učitelka č. 6 si nejdříve nebyly odpověďmi zcela jisté, ale nakonec se blíží k názorům učitelek č. 1, č. 3, č.7 a chův č. 2, č. 6, i č. 4, že ke vzdělávání dvouletých dětí přeci jen dochází. Je to hlavně o individualitě toho dítěte. Významným faktorem, který se na rozvoji dítěte podílí, je výchova. Podmínky, kterými je dítě obklopeno jej ovlivňují. Řekla bych, že na vývoj dítěte působí dva aspekty a to je zrání a vzájemné ovlivňování jedince. Zrání je proces, kde rozhodující vliv má genová a vrozená výbava jedince. (Čáp, Mareš, 2001) A právě proto, u každého jedince, probíhá rozvoj dle jeho individuálních specifik.

„Nevím, jestli dochází ke vzdělávání. Děti jsou většinou plačtivé, moc nespolupracují, mají problém respektovat učitelku, problémy při psaní, stravování. No možná jak ve kterém případě. Určitě nemůžeme srovnat vzdělávání dětí 5-6 letých a dětí dvouletých. Samozřejmě, že u těch dvouletých zajišťujeme především ten sociální rozvoj, ale děti se také učí a dělají pokroky. Takže částečně bych řekla, že ano, že jde i o vzdělávání jako takové.“ (CH8)

„No vzdělávání (váhá), jako probíhá tam, určitě se rozvíjí grafomotorika, komunikace a tak dále, že jo... Vybírat činnosti a nabídnout jim činnosti, které jsou v jejich možnostech. Děti se také učí jednoduché básničky, říkadla, písničky, dochází k rozvoji komunikačních schopností, zapamatování.“(U6)

Z výpovědí participantek vidíme, že odpovědi nebyly mnohdy jednoznačné a navíc rozdílné. Učitelky se ve finále dopracovaly k názoru, že u dvouletých dětí vzdělávání probíhá. Jedna z participantek má rozdílné pojetí, kdy u dětí mladších tří let nevnímá vzdělávání za nezbytně nutnou věc. I děti v tomto věku se rozvíjí po všech stránkách a to fyzické, psychické i sociální.

Prostřednictvím druhé doplňkové metody pozorování, můžu potvrdit, že podmínky pro kvalitní vzdělávání dětí byly dodržovány. Materiální, věcné, personální a ostatní podmínky mateřských škol byly na velmi vysoké úrovni. Díky nim může probíhat plnohodnotné vzdělávání. Vzdělávání dvouletých dětí ovlivňuje nejen prostředí, ve kterém probíhá, ale také všichni účastníci. Díky starším dětem se dvouleté děti zapojovaly do různých aktivit a her, které probíhaly ve volné hře, kterou iniciovali děti samotné. To se podílí na utváření sociálních dovedností, navozování kontaktů mezi vrstevníky, od kterých se učí řešit problémy a snaze zapojit se do společného dění třídy. Dítě tak zaujímá svoji roli ve hře a v kolektivu dětí. Chůva i učitelka využívá při vzdělávacích činnostech neustálé motivace, aby zajistily dětem lepší přitažlivost k učení. Zatímco se starší děti vzdělávají s učitelkou, chůva také podporuje prvky vzdělávání dětí dvouletých samozřejmě prostřednictvím hry.

Činnost u stolečku – *„Tak koťátka, poskládáme si obrázky zvířátek, kam si myslíš, že to patří Luky?“ Ano a máme?...Pejska. Co tu máme dále? Kdo nemá u sebe koťátko? Ano, je to kočička. Jak dělá kočička? ...Mňau..Správně.“(CH1)*

„Podívejte, jaké tady mám knížky. Každý si jednu vyberte, tu, která se vám nejvíce líbí. S knihou budeme sedět u stolečku, aby se neponičila. Aby nám třeba nespádla. Můžu ti přečíst tuto říkanku o koníkovi? ...-Jo.. – Říkáme ano, zkus to zopakovat.“(CH1)

Chůva s dětmi skládala puzzle, čímž děti rozvíjela v jemné motoriky, vnímání jednotlivých dílů jako celku, rozvoj zrakového vnímání a vnímání prostoru. Při rozhovorech také probíhalo vzdělávání, kdy měly děti hledat ke zvířeti mládě. Ve druhém případě je učila správné

manipulaci s knihou a upozorňovala je na správnou komunikaci. Důsledně jim manipulaci s knihou ukázala a také jim pověděla, že není správné knihu ničit.

I v dalších pozorování probíhalo vzdělávání dvouletých dětí.

„Tak kůzlátka moje, teď si trošku zasoutěžíme. Budeme hledat stejné obrázky sluníček. A kdo jich bude mít nejvíc, zaslouží si možná i odměnu. Nejdříve si to ukážeme (otočí 2 kartičky a zeptá se dětí) Jsou tyto kartičky stejné? – Ne. Tak pokračuj teď ty Luky.“ (CH4)

Při omalovávce zkouší chůva s dětmi pojmenování a vybírání barev. *„Jejda, já už jsem zapoměla, co je tohle vlastně za barvu. Může mi někdo poradit?...Vážně je to červená? Máš pravdu Juli, je to tak. Šikulka.“* Barvy ještě opakovaly a trénovaly při didaktické hře, kdy třídily obrázky podle barev na hromádky. Pojmenovaly obrázky, kdy si rozšiřovaly slovní zásobu. (CH2)

„Byla bych ráda, kdybyste mi pomohly roztrždit jarní a zimní obrázky. Myslím si, že to určitě zvládneme, máme tu přeci šikovné děti, že jo. Tak první kartičku může otočit teta chůva a Tomášek, oni nám to ukáží.“ (U4) *„Co máme na obrázku, řekni dětem. – Kvítko. Správně, to je sněženka. Je bílá jako sníh. Kam bude patřit? Může nám někdo poradit?“* (CH4)

Na základě vypořádaného bych podotkla, že projevy chůvy a učitelky byly zcela profesionální a přirozené. Můžu konstatovat, že velmi záleží na spolupráci učitelky a chůvy, protože činnosti mají na sebe navazovat a měly by se shodovat s cíli a taky tématem vzdělávacího plánu. Vzdělávání bylo doprovázeno nepřetržitou motivací, což pozitivně ovlivnilo zájem dětí o činnosti. Tuto poslední kategorii vnímám za nesmírně důležitou, protože její dominancí je všestranný rozvoj osobnosti dítěte.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je spolupráce učitele a chůvy při vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole. V této subkapitole shrnu odpovědi participantek výzkumu na dílčí výzkumné otázky a odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jakým způsobem probíhá spolupráce mezi učitelem a chůvou v mateřské škole.

Z provedeného výzkumu vyšlo najevo, že zkoumané učitelky a chůvy posuzují svoji spolupráci na dobré úrovni. Panují mezi nimi skvělé vztahy a mají k sobě vytvořen kolegiální přístup. Spolupráce mezi učitelem a chůvou se nejvíce přibližuje první kapitole popsané v teoretické části práce „*Spolupráce jako faktor podpory při předškolním vzdělávání.*“ Tato problematika je popisována tak, že učitelka poskytuje, organizuje, plánuje vzdělávání, vychovává a učí. Chůva pečuje o dvouleté děti, zajišťuje jejich základní individuální potřeby každého dítěte, pocit jistoty, bezpečí a poskytuje láskyplné a klidné prostředí. Výhodou je, že různé vzniklé situace v běžném procesu, co časově není schopna zabezpečit učitelka, dopomůže nebo může zastoupit zde chůva.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelka vnímá chůvu jako pomoc a podporu při vzdělávacím procesu. Chůva zajišťuje učitelce bezpečnost, pomoc a podporu při vzdělávání dětí mladších tří let a vůbec při vzdělávání i ostatních dětí ve třídě. Pomáhá učitelce se zajištěním individuálních potřeb dětí v oblastech fyzické, psychické a sociální. Spolupráci s chůvou všechny učitelky hodnotily velmi kladně, protože jejich přítomnost jim umožňuje věnovat se všem dětem a poskytovat jim plnohodnotné vzdělávání v mateřské škole. Role chůvy je ve všech případech posuzována jako přínosná. Z pozice učitelky je jejich práce plnohodnotná, ovšem nejvíce v rámci péče o dvouleté děti.

Z pozice chůvy nám výzkum ukázal dobrou úroveň spolupráce mezi chůvou a učitelkou, společné řešení problémů, dobrou komunikaci, diskuze, konzultace, vzájemné plánování organizace dění ve třídě, hodnocení rozvoje jednotlivých dětí a profesionální vztah. Každá z participantek uvedla jasně nastavenou spolupráci. Protože u všech probíhá neustálá interakce s učitelkami, může spolupráce fungovat.

Chůvy považují svoji roli za důležitou, vzhledem k rozvoji dětí této věkové skupiny. Snaží se poskytovat co nejlepší péči při naplňování jejich potřebách. Chůvy mají dobré znalosti a zkušenosti, jak pracovat s malými dětmi. Dokážou být dětem vzorem. Chůvy berou svoji roli zodpovědně, přistupují k dvouletým dětem velmi kladně, pozorně, empaticky, jsou trpělivé a zastávají role matky, vychovatelky a pečovatelky.

Výsledky na oblast vzdělávání dvouletých dětí byly v krajních případech považovány za odlišné až nejasné, jelikož některé z participantek byly nerozhodné, zda-li se u tak malých dětí jedná o vzdělávání. Ve výsledku se shodly, že ano. I dvouleté děti se učí a získávají nové poznatky a zkušenosti. Nic ale nemění na tom, že participantky staví v tomto věkovém období do popředí především rozvoj sociální oblasti.

Jak ukázal výzkum, participantky měly téměř stejný názor. Adaptace dvouletých dětí je podle aktérek výzkumu závislá na individualitě daného dítěte. V rámci možností v mateřské škole se v našich případech adaptace dětí poměrně brzy zvládla. Chůvy uvedly, že se občas najde dítě, které potřebuje pomoci se zapojením. Dle názoru učitelek pláč a odloučení od matky k tomuto vývojovému stádiu přece patří. Tento věk je charakteristický, pro to, když si chce dítě hrát samo. Každé dítě se při příchodu do nového prostředí projevuje jinak, některé se zapojí bez problému a velkých obtíží, jiný pláče, nejlí a vyhledává mámu. Většina dětí si ale brzy zvykla a přizpůsobila se novému prostředí.

Výzkum odhalil některá úskalí ve spolupráci učitelky s chůvou. Z pohledu učitelek je největším úskalím vstup chůvy do jejich přímé pedagogické činnosti s dětmi. Pro způsob nápravy byly zvoleny jasně nastavená pravidla a kompetence pozice chůvy a pozice učitelky. Chůvy zavnímaly tento problém jako nedostatečně vysvětlenou představu učitelky o činnosti, která se má realizovat. Chůvy uvedly, že v průběhu realizace aktivity, měly trochu odlišné představy s učitelkou. Jako nápravu by viděli podrobnější konzultaci s učitelkou o naplánované činnosti.

7 DISKUZE A LIMITY

Na vzdělávání dětí mladších tří let se podílejí učitelky a v některých případech i chůvy mateřských škol. Pro poskytnutí plnohodnotného vzdělávání je důležité, aby tito aktéři edukačního procesu spolupracovali a vymezili si vzdělávací cíle. Pokud se v rámci spolupráce tak nestane, není možno plnit poslání mateřské školy a zabezpečit tím tak potřeby všech dětí v instituci. Jaká ale bude kvalita výsledků vzdělávání, když na vykonávání role chůvy v mateřské škole není třeba pedagogické vzdělání ale také zdravotnické či sociální zaměření? Může spolupráce mezi pedagogickým pracovníkem a osobou bez pedagogického vzdělání fungovat dobře? Na tuto otázku už si umíme jasně odpovědět díky zjištěným datům tohoto výzkumu – může. Tito pracovníci se vzájemně doplňují. Na základě mé praxe a zkušeností se domnívám o vhodnosti splnění alespoň částečného pedagogického vzdělání u chův.

Hned bych navázala tím, že souhlasím s Majerčíkovou et al. (2015), že povinností při poskytování péče o dvouleté děti, mohou vykonávat osoby bez příslušného pedagogického vzdělání. Jeví se mi zde jisté obavy z poskytování a zajišťování základních potřeb tak malých dětí. Dle mého názoru bych uvítala právě osobu, se zdravotnickým zaměřením a alespoň pedagogickým minimem. Tato osoba by perfektně a téměř bez obav zajistila nejefektivnější péči o děti ve spolupráci s učitelkou.

Ještě bych ráda zmínila, řádné zaškolení chůvy. Kdyby byly chůvy dostatečně proškoleny, věděly by, co je v jejich kompetencích a jak mají postupovat. Zajistilo by to lepší spolupráci ve vztahu chůva a učitelka v mateřské škole, protože by se předešlo současným úskalím, které nám výzkum odhalil.

Chůvy v mateřských školách jsou poměrně diskutabilním tématem dnešní doby. Rodičů, kteří využívají institucionální péče o své dítě mladší tří let, v dnešní době přibývá. Aktuální nabídka zařízení pro tyto děti není zase tak široká. Dříve tuto péči o dvouleté děti zajišťovaly jesle. Ty byly v roce 2013 zrušeny. Dvouleté dítě může dle zákona 561/2004 navštěvovat mateřskou školu, ale nemá na přijetí žádný právní nárok. Bylo by vhodné zajistit pro tyto děti místa náhradními institucemi. „*Zbývající jesle se mohly transformovat na zařízení provozovaná na základě vázané živnosti – Péče o děti do 3 let v denním režimu.*“ Splavcová (2015, s.36) Dnešní doba nabízí službu v dětských skupinách, čímž vznikla spousta nových zařízení. Tato zařízení však „*nemají status vzdělávací instituce, nýbrž jde o sociální službu.*“ Splavcová (2015, s.36)

Je třeba poznamenat, že výzkumná část práce byla ovlivněna špatnými podmínkami k výzkumu vzniklé současnou situací v souvislosti s pandemií COVID -19. Realizování pozorování nebylo možné u všech participantek vzhledem k vládním opatřením ve mnou zvolených školských zařízeních. Tyto faktory vnímám jako limity, které ztěžovaly realizaci mého výzkumu. Věřím, že další nebo i dlouhodobější pozorování nám mohlo odkrýt posun spolupráce či naopak. Navrhovala bych ve výzkumu pokračovat a zaměřit pozornost na časový plán, který by ukázal, jaká je spolupráce přímo po zaškolení osoby na pozici chůvy a jestli se spolupráce nějak změnila po určitém časovém období.

V průběhu realizace výzkumu práce se mi naskytla myšlenka pro téma nového výzkumu a tou je „*Jak zasahuje do vzdělávacího procesu v mateřské škole chůva s praxí a bez praxe?*“ nebo „*Jak zasahuje začínající chůva do práce učitelky mateřské školy?*“

Pozorování bylo ovlivněno vstoupením neznámé osoby do dětského prostředí. Má přítomnost děti částečně rozptylovala.

Jsem si vědoma, že participantky byly i s krátkou praxí. Vybrat pár participantek, který spolu pracuje déle, aby se spolupráce více projevila. Ze začátku se může zdát spolupráce dobrá, po čase mohou úskalí vyplynout na povrch a naopak. To je závěr z určitého časového úseku, který se mění.

Tato práce byla pro mne velkým přínosem. Pomohla mi odkrýt problematiku spolupráce mezi učitelkami a chůvami. Věřím, že by mohla být přínosným zdrojem informací i pro ostatní učitelky a chůvy mateřských škol. Podle mého názoru by bylo vhodné ve výzkumu dále pokračovat.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků výzkumu a svých zkušeností se pokusím navrhnout opatření, která by mohla pomoci posílit a zajistit lepší spolupráci mezi učitelkami a chůvami v mateřských školách. Tato opatření a doporučení by mohla sloužit pro učitelky a chůvy mateřských škol, které pracují a podílejí se na vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole. Vhodným opatřením bych zvolila jasné vymezení kompetencí pro pozici chůvy. Chůva zasahuje do přímé práce učitelce, což rozhodně její kompetencí není. V rámci doporučení bych se dále zaměřila na realizování semináře pro učitele i chůvy, ve kterém by bylo vhodné obě tyto pozice seznámit s těmito kompetencemi. To by mohlo pomoci k odstranění bariér při zasahování do přímé práce u dětí a zajistit tak dobrou integraci chůvy do vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Mezi faktory, které ovlivňují spolupráci učitele, a chůvy jsem zařadila postoje učitele a chůvy při zajišťování organizace. Musíme mít na paměti, že jak organizaci, tak nabídku vzdělávání má v kompetenci učitel, který za ní nese zodpovědnost. Učitel by mohl klást na chůvu nízké požadavky při společné přípravě. Co je ale podstatné, jak jsme se i z výzkumu dověděli, chůva může navrhnout nápad činností, ale učitel nepřenechává některé své kompetence na chůvu. Při přímém vzdělávání dětí učitelem je to vcelku podobné. Učitel nepřenechává vzdělávání dětí mladších tří let plně na chůvě, zajišťuje vzdělávání všech věkových kategorií s ohledem na jejich individuální potřeby.

Domnívám se, že výzkum ukázal, malé znevýhodnění pro chůvy, kdy odkryl nedostatečnou konzultaci učitelky s chůvami, co se týče plánování vzdělávací nabídky a popis konkrétních činností. Doporučením jsou konzultace učitelky s chůvou, lepší komunikace o plánování vzdělávací nabídky, kde se chůva podrobněji bude informovat o postupu, či představě učitelky pro konkrétní činnost. Horizont konzultace může být celý týdenní plán, ale hodnocení denního uskutečněného výstupu musí probíhat každý den.

Dalším doporučením pro lepší spolupráci je navozování příjemné atmosféry na pracovišti. Pokud bude klima třídy vyrovnané a klidné, odrazí se pozitivní výsledky na celém dění ve třídě. Dobrou atmosféru ve třídě mohou podpořit učitelky a chůvy dobrými vztahy na pracovišti, dostatečnou společnou a přirozenou komunikací, trpělivostí a zvládat věci s nadhledem.

Posledním mým doporučením je pro učitelky i chůvy zároveň. Již z praxe vím, že mnohdy bychom chtěly mít vše hned a naučit děti spoustu nového, ale někdy se nám

v cestě vyskytne nějaká ta překážka. Nakonec ale uvidíme pokroky a splnění cíle, protože děti se učí a přizpůsobují velmi rychle. Při dodržování nastavených pravidel s dětmi ve třídě, musíme být důsledné a vytrvalé. Zde je důležitá souhra učitelek a chův, kdy musí obě pozice dbát na jejich dodržování. Nesmí být jedna důsledná a druhá dětem povolit. Ale musí si vzájemně vycházet vstříc ve všech směrech společné práce. Někdy je méně, lepší jak více.

ZÁVĚR

Svou diplomovou práci jsem orientovala na problematiku spolupráce učitelek a chův v mateřské škole a jak tato spolupráce probíhá. V teoretické části jsem vymezila teoretická východiska, ze kterých jsem dále ve své diplomové práci vycházela. Důležitou kapitolou pro tuto problematiku je „Spolupráce jako faktor podpory,“ kde jsou vymezeny kompetence a povinnosti, a co která pozice zastává. Ve výzkumu jsem se zajímala o to, jak probíhá spolupráce učitele a chůvy v realitě a jaká jsou nejčastější úskalí při této spolupráci. Zvolila jsem kvalitativní výzkum. Abych získala opravdu jasná a potřebná data, zvolila jsem metodu interview s učitelkami a chůvami mateřských škol. Jako doplňující metodu, ve které jsem zjištěná data z interview mohla dokladovat, jsem realizovala pozorování. Na základě otevřeného kódování jsem ze získaných dat a vypořádané reality vytvořila výzkumné kategorie. Výzkum jsem provedla se 6 páry (učitelka a chůva) plus s jednou učitelkou a jednou chůvou, které do páru nebyly. Celkem tedy se 7 učitelkami a 7 chůvami. Jelikož mi podmínky vzniklé s pandemií Covid 19 neumožnily uskutečnit pozorování všech výstupů, realizovala jsem alespoň 3. Kvůli vzájemným karanténám proběhla 4 interview online. Obě zvolené metody mi ukázaly téměř stejné výzkumné kategorie, které se navzájem prolínají a shodují, jsou mezi nimi určité vazby, pouze subkategorie „Řešení překážek při spolupráci učitelky a chůvy“ se v realizovaném pozorování neukázala.

Ve všech případech jsem byla překvapena, jak dobře spolupráce učitelek probíhá a jak perfektní mají mezi sebou vztahy. Byly zde vidět snahy si vyhovět v každé situaci, cítila jsem zde vnímání chůvy jako neskutečnou podporu učitelce při zajištění kvalitního vzdělávání dětem v mateřské škole. Naopak mě nepřekvapilo nejčastější úskalí, které učitelky zmiňovaly, čímž bylo zasahování chůvou do přímé práce učitelce. Avšak toto úskalí se projevilo také ve výstupu při mém pozorování. Na základě výsledků výzkumu vzniklo doporučení pro praxi mateřských škol.

Z vlastního výzkumu vyplývá, že se mi podařilo naplnit cíle diplomové práce a nalézt odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si stanovila. Na základě výzkumu jsem zjistila, že spolupráce mezi učitelkami a chůvami mateřských škol je dobrá, pozice chůvy je vnímána jako pomoc učitelkám při vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole a nejčastějším úskalím je vstupování chůvy do přímé práce učitelce.

Doplňující a ověřující informace o probíhající spolupráci v realitě jsem získala prostřednictvím pozorování, kdy jsem nahlédla do dění ve třídě našich participantek výzkumu. Myslím si, že má diplomová práce může být užitečná pro učitelky a chůvy mateřských škol, které začínají, ale samozřejmě i pro ty, které již v praxi jsou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Agentura Amos. *Šablony pro MŠ*. Dostupné z: www.agenturaamos.cz/sablonove-projekty
- Allen, K. E., & Marotz, R. L. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Bečková, I. (2008). *Adaptace dítěte v mateřské škole*. [online]. [cit. 06-03-2018]
- Bednaříková, I. (2006). *Sociální komunikace: [texty k distančnímu a kombinovanému studiu]*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Bělohávek, F. (2008). *Jak vést svůj tým*. Praha: Grada.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Grůzová, L., & Syslová, Z. (2015). *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání*. 1., elektronické vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Hašková, H., Saxonberg S. & Mudrák, J. (2012). *Péče o nejmenší. Boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici nesociologickým ústavem AV ČR.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: portál.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
- Kolláriková, Z., Pupala, B. et al. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála.
- Košťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada).
- Lazarová, B. et al. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Majerčíková, J., Kasáčová B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Maječíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče.

Mertin, V. (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole [online]* Praha, 16. 1. 2017 [cit. 2018-10-30]. Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-materialke-vzdelavani-deti-od-2-do-3

Národní ústav pro vzdělávání [1], *Chůva pro děti dětské koutky [online]* Praha, 2014 [cit. 2019-02-05] Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-549-Chuva_pro_detske_koutky/revize-1390

Národní ústav pro vzdělávání [2], *Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky [online]* Praha, 2014 [cit. 2019-02-05] Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-550-Chuva_pro_deti_do_zahajeni_povinne_skolni_dochazky

Piaget, J. C., & Inhereldová, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins K. B. (1995). *The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment*. In *Development and Psychopathology*. Vol 7, Issue 2.

Pitáková, M. (2014). *Praktická příručka pro chůvy*. Praha: Grada.

Plevová, I., & Petrová, A. (2012). *Obecná psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Podmolík, L. (2018). *Kurz Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky [online]*. [cit. 2019-03-07].

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura STROM.

Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál.

- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/pozice-chovy-v-materske-skole.m-3701.html
- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- Splavcová, H. (2015). *Podmínky vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky.
- Splavcová, Hana & kolektiv. (2017). *2leté a 3leté děti v mateřské škole: Praktický rádce*. Praha: Raabe.
- Syslová, Z. (2007). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Svobodová, E. (2007). *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Zákon č. 379/2015 Sb., o pedagogických pracovnících. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Praha, 2013 [cit. 2018-12-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Zejm.	Zejména
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
č.	Číslo
Axx	Chůva číslo 4
Axxxxx	Chůva číslo 1
Lxxx	Chůva číslo 2
U1 – U7	Učitelka číslo 1 – učitelka číslo 7
CH1 – CH8	Chůva číslo 1 – chůva číslo 8
Tzn.	To znamená
Atd.	A tak dále
apod.	A podobně

SEZNAM PŘÍLOH

- P. 1: Informovaný souhlas o poskytnutí interview
- P. 2: Interview s učitelkou č. 6
- P. 3: Interview s chůvou č. 6
- P. 4: Interview s učitelkou č. 3
- P. 5: Záznam z pozorování

P. I:

INFORMOVANÝ SOUHLAS**Jméno:**

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu diplomové práce s názvem „*Spolupráce učitele a chůvy při vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole*“. Spolupráce spočívá v poskytnutí rozhovoru. Sběr dat pro potřeby tohoto výzkumu je zcela anonymní, což znamená, že nikde nebude uvedeno vaše jméno. Vaše účast na výzkumu je dobrovolná a kdykoli během výzkumu můžete odmítnout odpovědět na otázky, na které nechcete odpovídat. Máte také právo například rozhovor nebo pozorování kdykoli ukončit. Se získanými informacemi bude nakládáno podle Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon a přepsán do písemné formy, poté bude záznam smazán. Přepis rozhovoru bude důvěrný a ve výstupech z tohoto výzkumu nebudou uvedeny údaje, podle kterých by bylo možné vás identifikovat.

Souhlasíte s účastí ve výzkumu?

ano / ne

Podpis:

V dne

P. 2:

Dobry den, konečně jsme se tedy mohly setkat, že nám to situace umožnila. Dobry den, jojo, jsem tady. Taky jsem ráda, že jsme se setkaly. Ted' spolupráce je taková divoká. **No, za to může dnešní doba. Jak zvládáte situaci s Covidem 19.** Zvládáme to těžko, ale jde to. **Máte nějaká opatření ve školce?** Takové ty klasické, co ostatní. Máme desinfekce v umývárkách, u vstupu, dospělí vstup pouze v roušce, zvýšené hygienické opatření, dbáme na pečlivější umývání rukou, pravidelně desinfikujeme prostory, pravidelně větráme a jinak se řídíme novými aktualizacemi, doporučením ministerstev – zdravotnictví, školství a tak. **Je to podobné jako u nás, také se řídíme tím, co vyjde, řídíme se pokyny krajské hygieny. Ale už mě to nebaví, pořád s rouškami.** Ještě než začneme, poprosím vás o podepsání informovaného souhlasu, v klidu si ho přečtete, a když tak se ptejte (podepsali jsme).

Tak tady to je. **Ano, díky. Jak dlouho učíte v mateřské škole?** Šestým rokem. **Předtím jste ale také pracovala ve školství ne?** Ano, ale byla jsem dlouho na mateřské a před tím jsem dělala učitelku prvního stupně. **Takže po mateřské jste hned nastoupila do školky?** Ano, v jedné školce hledali místo, tak jsem ho vzala. Ale chtěla jsem být ještě teda v malým doma, ale naskytla se taková situace prostě no. Takže jsem začala tedy pracovat v té školce. **Říkala jste, že jste učitelka základní školy prvního stupně, jak to, že jste šla učit do školky?** Jaké je tedy vaše vzdělání. Vzdělání mám učitelka základní školy, prvního stupně, ale v té době se projednávalo to, že můžete učit o krok níže. Takže když jsem měla vzdělání pro první stupeň, mohla bych učit o stupeň níž, takže v té školce. Ale pak se to neschválilo, takže jsem se pustila do dalšího studia v Brně. Pak jsem si dodělala funkční studium pro ředitele škol a stala jsem se ředitelkou v mateřské škole. **Ano a kvůli školce teda...** Dále jsem tedy studovala, jak už jsem před chvílkou říkala, předškolní pedagogiku na vysoké škole v Brně, na Masarykově univerzitě. **Tak to muselo být těžké, ředitelovat a vysoká do toho. Víím, o čem mluvím, také jsem to zažila.** Ano, bylo to opravdu vyčerpávající, ale musí se to zvládnout.

A jak jste došla na chůvu? Na školení se bavily kolegyně o chůvě a mimochodem tam byla i paní, která zpracovávala šablony, tak se mi nabídla, že mi s tím pomůže. **Jasný, takové nabídky se ani nedalo nevyužít.** No právě, paní byla moc ochotná, vstřícná a oprav-

du bylo vidět, že tomu rozumí. Radila mi, pomáhala mi opravdu se vším a zároveň to kontrolovala, jestli i já mám vše v pořádku. **Bylo těžké to zařídit?** No, bylo s tím hodně papírování, teď všechny ty certifikáty, plno práce prostě s tím, sama bych to nezvládla, bylo to hlavně časově náročné... **To věřím, ta administrativa je mnohdy šílená. Kolikrát si říkám, zda-li, je to opravdu tak nutné.** No asi je, pak to skoro nikdo ani nečte, to mě na tom štve. Protože když mají tolik papírů od X školek, tak nevím, jestli to někdo tak podrobně pročítá. Fakt kvanta a kvanta papírů. **Ale stálo to za to ne? Pak už jen vybrat chůvu (usmívám se).** To ano. Pak jsme udělali konkurz na chůvu a měli jsme 4 nebo 5 zájemců. **Byl těžký výběr? Podle čeho jste vybírala?** Vybrala jsem naši chůvu, protože byla svobodná, hlídala malé děti, takže měla s nimi zkušenosti a navíc ještě byla místní, takže ji lidé znaly a byla moc fajn. Je mladá a akční, plná nápadů, které jsou nám přínosem. Nechtěla jsem maminku nebo babičku dětí, protože jsme tam měli na zástup školnici, právě to byla babička jedné holčičky a nebylo to úplně dobré. Myslím si, že jsem vybrala dobře (směje se). **Byla to vaše první zkušenost s chůvou?** Ano, předtím jsme žádnou chůvu neměli. Myslím si, že by bylo fajn a přínosné, kdyby ve školce po celý den byly dvě dospělé osoby k dětem. Člověk se může dětem věnovat více individuálně, více na ně dohlížet a zajistit rozhodně lepší bezpečnost a potřeby všech dětí. **Jak probíhala vaše spolupráce s chůvou?** My jsme se spolu domlouvaly na některých činnostech, nebo si činnost k menším dětem vybrala sama chůva, hodně se sama zapojovala, mnohdy i pomáhala předškolákům s úkoly, když si malé děti hrály. Byla ochotná s čímkoli pomoci, sama už věděla, co je potřeba a podle toho se zařídila, už vycítila co má v danou chvíli dělat. Všechno jsme, co se týče organizačních věcí a činností spolu konzultovaly. Neměly jsme problém. Já jsem zvolila téma, udělala jsem si přípravu, podle které jsme společně pracovaly. Když měla naše chůva k tématu nějaký nápad, ráda jsem si ho vyslechla a třeba i zařadila do nabídky činností. Neměla jsem s tím problém, že to vymyslela ona. Byla mi vždy k ruce a pomáhala mi. Chodila včas, o děti se starala, nic jsem ji nemusela připomínat, napomínat. Na začátku jsme se dohodly na pravidlech a ty byly dodržovány. Plnila si své požadavky, nikde nebyl problém. **Co bylo pozitivní na spolupráci s chůvou?** Pozitivní bylo, že jsme se mohly více věnovat těm starším dětem, připravovat je na školu, více se jim individuálně věnovat. Pomáhala nám při oblékání dětí, zajišťovala také bezpečnost dětí při vycházkách, byla vždy po ruce, když bylo cokoli potřeba, když se něco přihodilo, vždy pomohla, je to takový lepší pocit, že to člověk více ohlídá, aby nenastaly nepříjemné situace. Zabavila menší děti a věnovala se jim, rozvíjela je různorodými činnostmi přiměřenými jejich věku.

Někteří to nechtějí, dělit ty děti, ty třídy na menší a větší, ale kdyžto jinak nejde, je supr, když tam ta chůva je. Ten jeden člověk nemá až úplně takovou šanci uhlídat, aby někdo z malých dětí nezbořil stavbu tomu většímu, nebral jim hračky či kostky, se kterými si hrají větší děti, co už mají poskládaný v nějakou stavbu a podobně. Přišlo mi, že s chůvou jsme řešily méně konfliktů u dětí. **Jak dlouho tam byla? V jaký čas?** Byla tam tedy od rána, od těch sedmi, kdy přišla při ranních hrách a odcházela v době odpoledního klidu. Byla nám pomocí i třeba při stolování, pomáhala dětem je obsloužit, popřípadě dokrmit, když bylo potřeba. Pomáhala nám uspávat děti, třeba si k němu sedla a byla mu na blízku. **Zdá se vám chůva v mateřské škole při vzdělávání dětí mladších tří let natolik potřebná?** Ano, určitě je chůva u tak malých dětí potřebná. Má k nim takový jiný vztah. Ty malé děti potřebují více jistoty, mít pocit bezpečí, takovou náhradní maminku, ale zase nesmí přebírat tu iniciativu té matky. Chůva není učitelka, zastává takové ty sociální potřeby těch dětí, které ony vyžadují, třeba že v ní mají tu oporu, přijdou ji všechno říct, může si s nimi pohrát a dost se jim věnuje individuálně nebo v té malé skupince, díky tomu je ten progres pak rychlejší, když se starala o čtyři děti. **Jak vnímáte význam vzdělávání, mluvíme tu spolu o vzdělávání dětí mladších tří let. Jak tohle vnímáte?** No vzdělávání (váhá), jako probíhá tam, určitě se rozvíjí grafomotorika, komunikace a tak dále, že jo. Ono je to těžký, tam se spíše musí ta chůva i já jako učitelka mnohdy přizpůsobit i tomu, co ty děti chtějí, než je trápit v něčem, o co nejeví zájem. Rozvíjet je při činnostech, které si vybere, upravit jim to. Vybírat činnosti a nabídnout jim činnosti, které jsou v jejich možnostech. Děti se také učí jednoduché básničky, říkadla, písničky, dochází k rozvoji komunikačních schopností, zapamatování. Další činnosti jako je navlékání korálek, kdy dochází k rozvoji jemné motoriky, zde jim chůva musí věnovat obrovskou pozornost, aby třeba něco nespolkly, nebo nestrčily do nosu, to je taky chůva musí učit a neustále je upozorňovat. **To ano, i při takových činnostech vlastně zajišťuje tu bezpečnost, učí je si hrát a manipulovat správně s předměty, které je v té školce, ale i doma, obklopují. Když se vás zeptám, co se vám zdá být největším problémem se spolupráci s vaší chůvou, co by to bylo?** Největším problémem? Ani nevím, my jsme si vyšly vždy vstříc, ale co teda bych řekla, tak že je trošku rozmazlovala. **Jak?** Třeba je oblíkala a ani by nemusela, že by to nakonec to dítě zvládlo, nebo je nosila na vycházce, to akorát jsem si vzpomněla na takový malinkatý mínusek, řekla bych. Tak zde jsem ji naznačila, že to není třeba a že děti budeme rozvíjet. A mezi námi nikdy nenastalo nic extrémního, co bychom musely řešit. **A když nastoupila, musela jste ji něco říkat? Takzvaně za pochodu ji zaškolovat?** Ne, jak už

jsem říkala, na začátku jsme si řekly ty pravidla. Ona uměla pracovat s malými dětmi, velice rychle se zaběhla v prostředí naší mateřské školy, věděla, které pomůcky a hračky jsou pro tu věkovou skupinu vhodné. Zapojovala se do všeho, pomáhala mi s organizací s programem různých akcí. **Jaké akce máte na mysli? Školní či mimoškolní?** Všechny, například: dýňobraní, karneval, dílničky, besídky, výzdoby, výlety, den dětí, den seniorů, ukončení školního roku, (návčik, organizace,...). **Jasný, rozumím, tak to jste opravdu dobře vybrala, vaše chůva dělala i nad rámec svých povinností, dá se říct a z toho, co povídáte, měla ráda děti a i s vámi se uměla dohodnout, poradit a vidím, že byla opravdu pomoc.** Jo to rozhodně ano. **Jak splňuje podle vás spolupráce těchto dvou pozic, mám na mysli, učitelka a chůva, vaše očekávání?** Já jsem popravdě nevěděla, co očekávat. Měla jsem trochu strach z toho, že budu mít dohled, že bude ta další osoba dohlížet na to, co dělám, jak to dělám, ale strašně rychle mě to pustilo, když jsem poznala, že je moje pomoc v té třídě. A byla jsem mile překvapena, že to tak funguje, dobře. **Tak to je dobře, že to fungovalo naplno, tak jak mělo.** Ano, pak jsem, jak říkám, byla prostě ráda za ni. **Co byste navrhla upravit, aby problémy nebo taková nedopatření ve spolupráci s učitelkou a chůvou nenastávaly? Je nějaká náprava?** Tak tím, že my jsme spolu problémy či nějaké konflikty neřešily, tak bych řekla, třeba do budoucna, kdy budu muset řešit třeba s někým jiným, tak bych řekla, že asi bych si vymezila hned na začátku přesné stanovení pravidel, náplň práce, kompetencí chůvy a vzájemně je dodržovat. Pokud je nějaký problém, je nejlepší si to hned vyříkat, vyřešit, nenechat to přerůst a hned ze začátku to řešit. Do takové situace jsem se tedy nikdy nedostala. No dobře jsem si vybrala, to je ale základ (směje se). **To bude asi pravda, (směji se), umění je si dobře vybrat. To bez diskuze.** Přesně tak a to se mi podařilo. Já jsem byla spokojena. **To je hlavní, tak už jsme asi u konce s rozhovorem, moc vám děkuji za poskytnutý rozhovor, ale také především za váš čas.** Není vůbec za co, bylo to milé povídání. **Ou, díky ☺ a do budoucna vám přeji především zdraví, kor v této době a taky štěstí na tak skvělé kolegy, jako doposud.** Děkuji a nápodobně. **Příště už třeba bez roušek.** To by bylo skvělé (usmíváme se).

P. 3:

Čauky, díky, že sis udělala čas a přijela za mnou. Ahoj, ráda to pro tebe udělám, když můžu pomoci, tak proč ne. (Smějeme se). **No a jak se máš, vím, že jsi změnila zaměstnání... tak povídej.** Mám se suprově, v práci jsem maximálně spokojená. **Jsi v té nové školce že?** Ano a oproti bývalé školce je to rozdíl. **Jaký?** No prostě velký, má to svoje výhody, je tam hlavně lepší kolektiv. V té předchozí školce, mi dávaly více najevo, že jsem „jenom“ chůva. Tady mě prostě berou víc kompetentně. **Jasný, jsem ráda, že ta změna k něčemu vedla a jsi tam spokojená. Jak zvládáte situaci s Covid 19 v mateřské škole?** Zvládáme, nebo musíme...asi tak jak každý. Snažíme se dodržovat všechna hygienická pravidla, která byla doporučena, samozřejmě ve zvýšené relaci. **Máte nějaká opatření tedy.** Ano, nosíme roušky ve společných prostorách, pravidelně desinfikujeme, měříme dětem teploty,... **Každý den?** Ano. **A všem?** Ano, snažíme se, mám tam asistentku, která se snaží všem teplotu změřit. **No už jsem se lekla, že to děláš ty, to bys asi nestíhala všem.** No to máš pravdu, že bych asi nestíhala, možná pár dětem. **Ještě nějaká opatření máte?** No akorát u jídla máme opatření, že nádoby si děti neberou samy a i s jídlem jsou obslouženy paní kuchařkou, popř. učitelkou. **Jasný, to máme podobně.** No už se těším, až to skončí, protože si myslím, že to ty děti brzdí v sebeobsluze. A tak celkově už mě to štve, všude musím myslet na tu roušku a nikam se nesmí... no už aby to bylo zase vše normální. **To ano, člověk je pak celkem znechucen právě kvůli tady té době. Tak co, jdeme na to?** Můžeme, už se těším, (směje se). **Tak mi prosím ještě podepiš informovaný souhlas s rozhovorem.** Ano,... (podepsali jsme)

Tak jo. **Tak jak dlouho jsi na pozici chůvy?** Na pozici chůvy jsem pracovala dva roky. **Abys splňovala kritérium pro přijetí na pozici chůvy, jaké máš tedy vzdělání?** Mám vystudovanou obchodní akademii v Bučovicích, takže maturitu, a pak právě kurz „Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky“. **Aha, jak dlouho tento kurz trval?** Necelé dva měsíce, měla jsem k dispozici veškeré materiály a dělal jsem to vlastně přes prázdniny, abych mohla v září nastoupit. **Dal ti tento kurz hodně? Zaškolil tě natolik, že jsi mohla ihned k těmto dětem?** Ano, ale v průběhu praxe jsem poznala samozřejmě mnohem víc, jak s těmi dětmi pracovat a hlavně jak s kterým dítětem. **A díky tomu kurzu, jsi měla dostatečnou představu, co ta praxe obnáší?** Ano, materiálů bylo dostatek, popřípadě co mi nebylo úplně jasné, tak jsem se doptala. **Takže bys tento kurz doporučila a ohodnotila jak?** Jo, kladně, byl mi přínosem, není to úplně, jak někdy do tebe nasoukají moc infor-

mací a nic ti nevysvětlí. Tento kurz byl podán jasně, srozumitelně a byl mi užitečný. **Tak dobré, mám právě pocit, že takovéto rychlokurzy nejen v těchto oblastech jsou takové „hrr, hrr“ a pak člověk ani pomalu neví, co má vlastně dělat.** Ne ne, byla jsem spokojena. **Kolik dětí mýváš asi na starost?** První rok jsem měla pět a pak pouze dvě děti. **Ty jo, docela rozdíl ne?** Ano, šlo to poznat, ty tři děti mínus. **Jaký to mělo dopad? Nebo v čem byl ten rozdíl pracovat s dvěma a s pěti dětmi?** Tak samozřejmě jsem se mohla dětem více individuálně věnovat, více je rozvíjet, to vzdělávání bylo více efektivnější, kdežto s těmi pěti dětmi už to bylo náročnější, každý měl jiné potřeby a přání. **Co jsi obvykle s dětmi dělala? Měla jsi nějaký plán, nebo přípravu sis dělala?** Ředitelka školy mě seznámila s náplní práce chůvy v mateřské škole, hlavním úkolem bylo děti rozvíjet po všech stránkách, pomáhala jsem jim při oblékání a vysvlékání, když jsme šli na procházku, pomoci při hygienických návycích, učit je že se po WC umývají ruce, na to dohlédnou, pomoci jim při stolování, když někdo potřeboval dokrmit, tak jsem je dokrmila. **Jak dlouho jsi byla ve školce? Myslím časově.** Osm hodin denně, od 7 do 15:30. **Takže když dojdeš do školky, radíš se učitelkou, jaký je plán dne? Jak to probíhá?** Ráno jsem se zeptala učitelky, co se bude dít, vyrábět, co je připraveno pro děti, to mi učitelka řekla, pomohla jsem jí nachystat výtvarnou činnost a převzala jsem si děti, které mám na starost. Děti jsem se snažila zaujmout, namotivovat je k činnosti, popřípadě jsem jim nabídla jiné aktivity, třeba i hračky. Pomohla jsem jim tu hračku vybrat. **Zapojila ses třeba s nimi do hry?** Ano, hrála jsem si s nimi, pomáhala jsem jim s tím, co potřebovaly, před svačinkou jsem dohlédla, jestli se správně umyly, u svačinky jsem dopomohla těm, co potřebovaly a po svačince jsem se snažila je namotivovat k řízené činnosti, chtěla jsem, aby alespoň chvíli vydržely poslouchat a zapojily se v různorodých činnostech, které byly směřovány k jejich rozvoji. **Dařilo se to?** No, bylo to různé. Byly dny, kdy děti vydržely a dané téma či aktivity je zaujaly, pak ale byly dny, kdy se nesoustředily vůbec. **Co jsi v tomto případě udělala ty, jako chůva?** Vzala jsem si děti ke stolečku, nebo na koberec a nabídla jsem jim jinou činnost. Ale takovou, aby nenarušovaly řízenou činnost ostatním dětem. **Takže spíše klidnou hru?** Ano, většinou jsem vybírala tiché hry jako je skládání puzzlí, navlékání korálků, modelování z plastelíny a podobné činnosti. **Co děti nejvíce bavilo?** Kinetický písek a plastelína, Výborné na rozvoj jemné motoriky. **Jaké vidíš pozitivum na tvé pozici chůvy?** Pozitivum vidím hlavně v dopomoci učitelce s nejmenšími dětmi, aby se mohla plně věnovat starším dětem, připravovat je a rozvíjet. Aby mohlo s učitelkou probíhat plnohodnotné vzdělávání ostatních dětí, protože ty malé děti mají jisté potřeby, co už starší

děti umí, takže já se ihned postarám o jejich aktuální potřeby. Kdybych tam nebyla, musela by to zastat učitelka a neustále odbíhat od činností se staršími dětmi a musela by uspokojit převážně sociální potřeby těch nejmenších, třeba je přebalit, převléct atak. **Rozumím, v tomto tedy ta spolupráce fungovala?** Ano, bez problému, vždy jsme se domluvily. **Myslíš si, že je tedy tvá pozice v mateřské škole důležitá?** Myslím si, že ano, protože chuva usnadní práci paní učitelce, věnuje se malým dětem a pomáhám jim s jejich potřebami. **Čemu jsi se musela při práci s těmito dětmi nejvíce pověnovat?** Určitě s hygienickými návyky. Pravidelně jsem se jich ptala, jestli se jim nechce čůrat nebo na záchod. U některých jsem je musela prostě na ten záchod vzít a předejít „nehodě“. Chápeš. **Ano, chápu (smějeme se).** A taky pomoc při oblékání. **Takže většinou při sebeoblužných činnostech. A co se týče vztahu k vrstevníkům?** Tak to jsem ani nemusela zasahovat, uměly se dobře adaptovat v novém prostředí a vytvořit si celkem rychle vztah k ostatním dětem. Tam problém ani nebyl. Snadno zapadly do kolektivu. **Co vzdělávání a děti mladší tří let?** No myslím si, že bez chůvy by se dítě nevzdělávalo, tak jak by mělo. Má to prostě ten svůj cíl, tu úlohu, kdy ta chuva se mu věnuje a tím ho vzdělává a rozvíjí. Dvouleté dítě není rozvinuto tak jako už třeba tříleté dítě, jsou tam veliké rozdíly a proto, potřebuje větší péči ve všech činnostech, které provádí. **Myslíš si, že se tedy jedná o vzdělávání?** Ano, dvouleté dítě je dost zvědavé, zkouší, poznává a tím se v podstatě učí. **Když se vrátím k té učitelce, jaká tam vidíš pozitiva při práci v ní?** My jsme se vždy domluvily, spolupracovaly jsme v rámci denní nabídky, kterou jsme spolu mnohdy konzultovaly, plánovaly jsme společné akce či výlety, do kterých jsme se obě zapojovaly. **A naopak negativa, co ti třeba vadilo?** Že se musím hodně řídit pokyny paní učitelky, musím se přizpůsobit aktuálnímu tématu, vybrané činnosti. Jedna z učitelek mě totiž nebrala jakoby sobě rovnou a brala mě jako „JEN“ tu chuva, jakoby svoji podřízenou. To mi někdy dávala najevo a to mi vadilo. Druhá z učitelek byla v pohodě, brala mě jako potřebnou a jako její pomoc a toho si vážila. **No...to není moc dobrý, když tě takto brala, jako podřízenou... Spíš jste měly být na úrovni „kolegyň, partáka“... víš... jít společně, mít společný cíl...Jojo, chápu tě, ten cíl jsme společný měly, to ano, nikdy jsme nešly nějak proti sobě, ale nebrala třeba vůbec moji radu nebo můj nápad, protože já jsem „pouze“ chuva. **Co udělat proto, aby tyto mínusy se limitovaly či odbouraly?** Já jako chuva jsem občas přišla za učitelkou se svojí přípravou v souladu s tématem a tuto přípravu jsem směřovala na to, co potřebuji právě s malými dětmi rozvíjet. A na tom jsme se vždy domluvily. Taky by tomu pomohla možná lepší komunikace a přístup učitelky ke mně jako k partákovi.**

A měla na tebe učitelka třeba nějaké požadavky? Ano, měla, třeba jsem ji pomáhala s výzdobou třídy, s přípravou šablon na výtvarnou činnost, dále jsem třeba laminovala a stříhala didaktické pomůcky. Když třeba bylo i potřeba pomoci ostatním dětem, tak jsem dopomohla. Ale v případě, že jsem měla obstarané malé děti, které jsem měla na starost.

A představovala sis tu práci takto? Ano, očekávala jsem to takto. **Chtěla bys ještě něco dodat? Nebo vyjádřit se k něčemu?** Myslím, že jsem tak řekla vše, co jsem chtěla.

No tak dobře, tak jsme tedy u konce, ještě jednou děkuji a měj se krásně. Ty se měj taky hezky, však se uvidíme a popovídáme, jak se situace zlepší. **Určitě, tak jo.**

P. 4:

Dobrý den, - „Dobrý den“ díky, že jsme se mohly sejít i v této době koronavirové. **Povídejte, jak se máte?** Ale tak mám se dobře, i teda přes tuto pandemii to jde. **No jo, je to bída, co si o tom myslíte? Jak to funguje u vás ve školce?** No, u nás ve školce už jsme promořeni.... **Jak to myslíte?** No, třeba tak, že jsme tu měli rodiče, které byli v karanténě, či pozitivní, a dítě ve školce. Prodělaly jsme to tedy všechny učitelky, některé s, některé bez příznaků. Jako dítě je největší přenašeč. Tyto dny ve školce byly krušné. Jelikož učitelky byly doma, z toho některé na OČR, protože mají doma prvňáčky, byl to neskutečný kolotoč. Když nám dávala krajská hygienická stanice pokyny, připadala jsem si jako v „kocourkově“. **Tomu rozumím, asi to byl neskutečný šrumeč pro zachování provozu, bez dostatku personálu, učitelek.** Ano, ale zvládly jsme to. **A máte nějaká opatření ve školce?** Samozřejmě, že máme. Rodiče musí nosit roušky, respektujeme v podstatě nařízení první vlny, podle příznaků kontrolujeme děti, měříme teploty, neshlukovat se v šatnách a prostorách školy, v šatně můžou být dva rodičové, nepouštíme rodiče do tříd, co ještě (přemýšlí), učitelka nebo asistentka převezme a přebírá dítě před třídou, děti teda nenosí své hračky z domu. **Jasně, podobná opatření máme také.** Ať už tento kolotoč skončí. **Už se taky na to těším. Tak tedy ještě jednou díky, že jste si udělala čas na rozhovor k mé diplomové práci.** Není za co, tak klidně můžeme. **Skvělé, ještě mi podepište prosím informovaný souhlas s poskytnutím informací k výzkumu založený na anonymitě. Díky.**

Tak tedy, jak dlouho učíte v mateřské škole? 10 let. Měla jsem desetiletou přestávku mimo obor. **Jak to?** Podnikala jsem s kolegyní, byla jsem v kanceláři. Ale vrátila jsem se zpět. Nyní jsem vedoucí učitelka. **A dobré?** Ale jo, někdy náročnější právě skrz papírování, u dětí je to lepší. **Jojo, tam se člověk víc zasměje. Jaké je vaše aktuální vzdělání?** Střední škola pedagogická s maturitou. **Kde?** V Boskovicích. **Nelákalo vás to studovat dál?** Ano, chtěla jsem dál, ale nešla jsem na zkoušky. **Jak to? Nešlo to?** No, spíše osobní život. Pak jsem si dodělala funkční studium na vedoucí pozici v Brně. To trvalo rok. **Jasně. A teď máte chuť v MŠ?** Máme. **A je to vaše první zkušenost s chůvou?** Ne. Zabývám se totiž problematikou chůvy/ asistenta, dělám tato školení. K těmto pozicím. Je fakt, že tam nejsou velké rozdíly, ale chuť je v podstatě tři v jednom. **Cože? Jak to myslíte?** No chuť je více ostražitější k těm „maloškům“. Je zdravotnice, máma a teta na hlídání. A není pedagogický pracovník. Ale asistent pedagoga je pedagogický pracovník, pracuje

s kolektivem třídy nebo individuálně, jak je potřeba v danou chvíli. Pak je ještě školní asistent a ten zajišťuje administrativu, je nepedagogickým pracovníkem a je pro dítě znevýhodněné, nebo ze sociálně slabé rodiny, atak. **A chůva?** Chůva je také nepedagogickým pracovníkem, má na starost maximálně tři děti, když je ve třídě 24 dětí. Chůva ale zvládne i 6 dětí, ale to je bez efektu. To je už jen hlídací efekt. Chůva nahrazuje mámu, to co má dělat rodič, dělá chůva. Když vám řeknu příklad, je to jako matka ve školce, tak bych to přirovnala. Chůva má naplňovat úlohu, aby dítě dozrálo. Je to těžké. Dvouleté dítě je v 10 hodin K.O., samozřejmě je to individuální. Když dá rodič dítě v 7 hodin ráno do školky, tak v 9 už je unaveno, zde je potřeba chvilka klidu. V 11 hodin je už zase živé. **To je pravda, dvouleté dítě má své potřeby, které by učitelka v heterogenní třídě zvládala asi těžko.** Učitelka je pro chůvu takový mentor. Zodpovídá za chůvu. Ve třídě může být také jedna asistentka k dítěti se speciálními potřebami. Co je ale důležité, tak proškolení chůvy – co a jak dělat. To ale není učitelka schopna zvládnout „za pochodu“, i když je máma, nezná přesně režim dne.

Nejhorší jsou špatně zaučené chůvy, teorii mají zkrácenou, ale praxi v režimu dne musí znát. Já chůvu deleguji, cvičím ji v praxi- musí být na místě kde ji učitelka potřebuje. To inkluze nedomyslela a zapomněla na zaškolení chův. **A kdo by měl v tomto případě to napravit?** No, staré učitelky se bouří a nechťjí to dělat. Ale třeba učitelka v důchodu by mohla chůvy zaškolit. Chůva učí děti si hrát, jak si hrát, s čím, protože dítě si do tří let hrát neumí, což víme i z vývojové psychologie že (usmívá se). **Jak si tedy ty děti hrají a co je tedy chůvy učí?** Tak musí děti učit na procházce chodit za ruku v kolektivu, že se korálky nestrkají do nosu, že se mohou popíchat o keře, vědět, že když dítě potřebuje spát, tak ho nebudit ze spánku, mazlit se, hlídat bezpečnost těchto dětí (klade veliký důraz)!! Chůva je tam vaše pomoc musí fungovat, jak vy potřebujete, je váš stín, dozoruje třídu s dětmi. Dvouleté děti musí mít „na dotyk“ u sebe. Neexistuje, aby chůva zasahovala a narušovala komunitní kruhy a jiné činnosti. Ten vývoj je tak, popsala bych to tak: 2 dítě jde k 6 letému a 6 letý zase k 2 letému – mladší mají povoleno něco, co šestileté děti ne.

Je tedy lepší mít homogenní třídu? Jen těch dvouletých? Třída dvouletých dětí se rovná kvočna a kuřata. Co má učit dítě rodič, učí cizí člověk. Musí to být ale správně proškolený člověk, doporučuji typ babičky/ matky. Ještě bych řekla, že náročné je tzv. období vzdoru. Což je od dvou do tří let, tady pozor, můžeme totiž narušit psychiku dítěte, což je problém, když učitelka není naučena či zaškolená na dvouleté děti.

No a jak probíhá konkrétně vaše spolupráce s chůvou? Spolupráce je dobrá, máme

dobrý vztah. Naučím si ji, to není problém, naučím si ji tak, jak ji potřebuji mít, ale jsou lidi, kteří si dají říct, ale pak nastává problém v tom, že chtějí předčit. No,.... (přemýšlí)... Když dobrá učitelka zaučí chůvu a ta, respektuje autority – co takové dítě potřebuje, z jaké rodiny pochází – chůva dělá rozhovory s matkou, protože zde má úkol – odloučení od matky. Chůva má náplň práce – je lepší,... raději ji proškolit více, než aby pak byly nějaké dohady. Náplň práce je na MŠMT, ředitel ji vystaví a doupraví na konkrétní školku. **Co je důležité, co se týče chůvy ve vztahu k učitelce a naopak?** Chůva musí být parták pro učitelku. Tyto dvě pozice spolu musí spolupracovat, učitelka chůvu kontroluje, jestli to dělá dobře. Musí mít stejné cíle, držet za jeden provaz, dobře spolu vycházet. Co se týče ve vztahu k dítěti – nikdy nevíme, jaké to dítě bude, pokud si s dítětem rozumí, je dobré, aby s ním pokračovala.

Máte nějaké konkrétní požadavky na chůvu? Požadavky? No vycházíme z rámcového vzdělávacího programu, z konkrétního školního vzdělávacího programu- to je hotový dokument mateřské školy a ze školního řádu. Požadavky mám na chůvu takové, aby plnila, co má. Především, aby se důsledně věnovala dvouletým dětem. Dalším požadavkem je vzdělání, popřípadě další vzdělávání. Chůva je máma, pečuje o malé děti. Musí mít vzdělání! Nemůže tuto práci dělat kdokoli z ulice. Chůva musí být dobře proškolená. Nemůže dělat chyby, jde o rozvoj dětí (říká vážně). Pokud je dvouleté dítě zařazeno do předškolního vzdělávání, musí chůva dítě jistě posouvat, vzdělávat jej, protože tyto děti mají právo na vzdělávání! Jenže... Popírají se dvě věci. Opatrování, to je první věc a druhá jsou právě požadavky. Protože chůva má v podstatě za úkol, splnit s dětmi požadavky takové, které by mělo splňovat tří leté dítě, takže dotáhnout dvouleté dítě do tří let, být mu na blízku neustále a posouvat ho. Jenže chůva byla dřív taková „teta“ v jeslích, které patřily pod zdravotnictví. Dnes je chůva v mateřské škole, je to nejlacinější varianta, nejlacinější hlídání dvouletých. Proč to zmiňuji, protože si rodiče moc dobře uvědomují, že když by jejich dvouleté dítě neprijala k docházce mateřská škola, museli by sehnat tetu na hlídání a v porovnání mateřská škola versus tetu na hlídání, to je 1.000 Kč i s jídlem versus 10.000 Kč. V dnešní době jsou ale i lidé, kteří toto neřeší a mají na tetu. **Rozumím tomu, obojí má své pro a proti. S tetou na hlídání asi dítě nebude v kolektivu, ale zatím ve vztahu s dospělou osobou, možná mírnější řád, kdežto v mateřské škole je dítě v kolektivu ve vztahu dospělý- dítě, taky dítě-dítě a také se tam více apeluje na ten denní harmonogram dne. S ohledem na individuální potřeby všech dětí, to je jasný. Když se zeptám, konkrétně tedy vaše chůva, plní si své povinnosti?** Ano, plní, je dobře

zaučená. Což je základ k úspěchu. **Předpokládám, že vámi.** Tak, tak. **Kdybyste měla říct, co je kladného na tom, mít u sebe chůvu, jakoby jaká pozitiva přináší, co by to bylo?** Tak na prvním místě vede děti k sebeobsluze a socializaci. Jako další, takové více obecné je, že připravuje děti k tříletým dětem. **Jak?** Pomáhá jim se rozvíjet a začlenit do kolektivu, zvládat hygienu a posunovat je vpřed na úroveň tříletáčka. **Zdá se vám pozice chůvy v mateřské škole při vzdělávání dětí mladších tří let natolik potřebná?** Ano, to stoprocentně. Bez toho to nejde. Jako učitelka už jen dozoruju, zda-li chůva zvládá a dobře děti vede, ty malé. Chůva je učí umývat si ruce po WC, učí je různé pohyby, správné provedení pohybů. **Takže opravdu jak už jste zmiňovala je vaším „partákem.“ A jak vnímáte význam vzdělávání tak malých dětí?** Určitě to má význam i u takových malých dětí. Děti se učí poslouchat, vydržet, najíst se, naslouchat, učí se úchopy, jo... určitě to má význam. A taky se děti učí od ostatních, nápodobou. Opakují po vrstevnících. Objevují něco nového. **V tom jim dopomáhá ta chůva, i vy?** Ano, obě, převážně o tyto děti pečuje chůva, ale jak je potřeba. **Ano, co je, co se zdá být největším problémem ve vaší spolupráci?** Tak každopádně když je ta chůva špatně zapracovaná. Jako v praxi je to mnohdy fofr. Není čas ji ještě učit co a jak. Něco samozřejmě lze, ale ne takové ty „základy“. Měla by vědět, co má dělat. Pak to učitelku akorát zdržuje, když se má věnovat dětem a ještě učit chůvu. Taky co se mi ještě jeví jako problém ve spolupráci s ní, tak určitě zásah do přímé práce. Protože chůva je chůva. Ne učitelka. Může mít pedagogické vzdělání, ale musí vědět své kompetence. Něco jiného je, když ji učitelka požádá o pomoc, o asistenci v přímé práci. Problémem je, že chůva nemusí mít znalost ve školské problematice, ve školním vzdělávacím programu, podle kterého se řídíme. Ale právě k této pozici provádím školení. Je to pod záštitou (školení) MAP S....O, kde školím asistenty, chůvy, tento personál. Garantem těchto programů je Jitka S. **Baví vás chůvy či asistenty školit? (přemýšlí)...** Ale jo, baví. Protože vím, že potom ta praxe vypadá úplně jinak. **Jak?** No učitelky už mají přípravou, zaškolenou chůvu, nemusí s ní ztrácet čas, ten pracovník je hotový a připravený k tomu, tu práci dělat hned. Hned ze startu má potřebné informace, má představu o práci, kterou chce dělat. Samozřejmě učitelky si ji pak mohou dále zaškolovat podle potřeby už v konkrétní třídě. Což se tak běžně děje. Ale není to tak, že do třídy dojde nový personál a prostě nejdřív kouká a zjišťuje, co a jak. Ne. Je to velké plus, když má chůva kurz či školení, než když přijde bez předchozí praxe do třídy k dětem. **Jak tedy splňuje spolupráce těchto dvou pozic vaše očekávání? Podle vás...** Tak očekávání. Ze své praxe můžu říct, že zatím byla má očekávání kladně naplněna. Chůva byla vždy mým partákem, byla

k dětem empatická, měla znalosti, právě z projitých školení, takže věděla, co se po ní bude chtít, byla ochotná, a taky musí splňovat kritéria vzdělávání, což je součástí pro tuto pozici. **Co byste navrhla, aby problémy ve spolupráci učitelka x chůva nenastávaly, jaká je náprava?** Tak správné nastavení režimu inkluze a naplňování daných cílů. Jak jsme se už bavily... Inkluze je nedomyšlená, nejsou zajištěny zaškolené chůvy. Spolupráce s učitelkou by měla být propojená, chůva s učitelkou by se měly doplňovat, najet na stejnou vlnu, jak se říká. Další nápravou je taky ta, když chůva nechce dělat tuto práci, aby raději odešla, pokud není schopna práci vykonávat. Chůvou by měl být nejlépe zaškolený pedagogický pracovník, nebo zdravotní sestra. Jen ne matky. Úkolem je totiž odloučení od rodičů na nějakou dobu, což by úplně postrádalo smysl, kdyby chůvu dělala některá z maminek. Raději cizí osoba, z ulice, ne úplně doslova prosím vás (kroutí očima). Ne jakoby úplně veřejnost, ale kompetentní „cizí“ osoba. A to taky proto, že učitelka nemůže učit chůvu v přímé pedagogické činnosti, ani v nepřímé. A v praxi to v hodně případech tak je. Jenže učitelka nemá v popisu práce chůvu zaškolovat, není to její povinnost. **Ano, to souhlasím, je tam pro děti, ne aby ještě „hlídala“ chůvu. Je ještě něco, co byste chtěla doplnit či zmínit k této naší problematice?** Možná bych ještě chtěla říct k těm negativům nebo možná problémům. Co je taky důležité, aby chůva byla dobrým mluvním vzorem. Děti opakují, napodobují, chůva musí jednat s dětmi profesionálně, bez vulgarismů, vlídně, spisovně, aby děti také mluvily správně. **To ano, je to důležité. Spisovná a správná mluva. Tak ode mě je to asi tedy vše, moc děkuji, že jste si na mě udělala čas a vše dobře zvládejte, hlavně ve zdraví...v této nelehké době.** Jojo, děkuji, nemáte za co. Snad vám budou informace užitečné a využijete je. **Určitě, ještě jednou díky.**

P. 5:

Záznam z pozorování

Téma: Z pohádky do pohádky

Podtéma: Pohádková kniha

Tematická část: Maškarní rej

Jméno paní učitelky: Martina xxx

Počet dětí: 14

1. Hrové činnosti (ranní kruh – 7:30-8:30)

Dílčí vzdělávací cíle: Nechat děti, aby se samy rozhodly, s čím si budou hrát.

a) **Spontánní:**

- na koberci : - barevné kostky
- molitanové puzzle
- s auty, nákladními auty
- skákací balóny

Námětová hra: v kuchyňce a na rodinu. Děti si stanovily role dítěte, miminky a tatínka.

U stolečků: stolní hra: Klíč a nauč se víc.

*Chůva byla nápomocna dětem ve třídě. Účastnila se námětové hry v kuchyňce na restauraci. Pomáhala dětem uklidit, aby je vedla k tomu, že po skončení hry, mají hračky své místo a uklízí všichni. Kdo ze hry odešel a neuklidil si nádobí, vyzvala chůva děti, aby kamarády zavolaly. Chůva č. 2 – při námětové hře v kuchyňce. **CH2:** „A my máme nějaké pravidlo, že pokud už si s hračkou nechci hrát, musím ji co?....(uklidit). Správně, uklidit a někdo odešel z kuchyňky a nechal tu nádobí, takže kamarády zavoláme.“*

Když přišly, zopakovaly si pravidla pro úklid hraček.

b) Částečně řízené (pracovně-výtvarné činnosti)

Omalovánky : Děti vykreslovaly různé omalovánky, týkající se daného tématu (Karnevalu).

Chůva nabídla omalovánku malým dětem, kde procvičovaly barvy. **CH2:** „Jejda, já už jsem zapoměla, co je tohle vlastně za barvu. Může mi někdo poradit?...Vážně je to červená? Máš pravdu Juli, je to tak. Šikulka.“ Když děti barvu spletly, zavolala kamarády, které byly poblíž, a dělala, že neví, co je to za barvu. Tak si barvy procvičily i ostatní děti a zároveň poradily těm mladším. Chůva č. 2 – při omalování u stolečku, upozornění na bezpečnost. **CH2:** „Peťo ale nehoupej se na té židli, nebo spadneš a budeš plakat, protože tě to bude bolet. A možná budeš mít i bouli nebo modřinu a to přece nechceš, ne?“

V rámci ranních her: **U2:** „Učitelka si sepsala do portfolia dítěte (pedagogické diagnostiky) záznam o Rostíkovi, který měl problém se střiháním. Dále si zapsala, že Andrejka špatně vyslovuje písmeno „C“, které nahrazuje při nesoustředění písmenem „Č“. **U2:** Teto, pak mi prosím tě připomeň, že mám mluvit s rodiči dětí.“ **CH2:** „Ano, snad taky nezapomenu.“

Učitelka č. 2 si vzala své materiály z logopedie...Chvíli se individuálně věnovala Andrejce. **U2:** „Andrejko, pojd' za mnou. A opakuj po mně Dívej se mi na ten jazýček, jak ho ohýbám a zkus to taky...“ Učitelka č. 2 si vzala své materiály z logopedie...Chvíli se individuálně věnovala Andrejce. **U2:** „Andrejko, pojd' za mnou. A opakuj po mně Dívej se mi na ten jazýček, jak ho ohýbám a zkus to taky...“

2. Komunitní kruh

Děti si sedly do kroužku, pozdravily se. P.uč. jim řekla, že k nim přišla na návštěvu nová paní učitelka a děti se jí představily.

Zopakovaly si říkanku O šaškovi s pohybovým vyjádřením.

„Když se tahá za šňůru,
šašek skáče nahoru.
Rozhazuje rukama,
vyhazuje nohama.
Takhle jede na koni,
nakonec se ukloní.“

P. uč. se ptala dětí co dělaly o víkendu. Zmínila, že ve vedlejší vesnici byl maškarní ples a viděla tam některé děti ze školky. Řekli si, za jakou postavu se převlékli. Dále se jich ptá co máme dnes za den a co bylo včera. Děti odpovídají na zadané otázky.

Učitelka využila mě jako „návštěvu“, která se bude dívat, jak to u nich chodí a chtěla, aby se děti představily celým jménem. **U2:** „*Ted' se všichni návštěvě představíme, protože nás nezná. Začni Robinku.....Ted' ty Kubíku.*“ **CH2:** „*No jak se jmenuješ...KU....*“ **U2:** „*Nechej ho, on ví, jak se jmenuje. On to poví sám.*“

Některé děti se styděly. Chůva chtěla děti povzbudit a začala jim napovídat první písmena jejich jména. Zde ji učitelka upozornila na to, aby děti nechala vyjádřit. Malé děti řekly pouze jedno jméno, holčička své jméno neřekla vůbec, tak chůva mluvila za ni.

Hygiena

3. Pohybová aktivita

Dílčí vzdělávací cíle : Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí.

Honička – p.uč. „ Na karnevale je takový shon a my si zkusíme zahrát hru.“ P. uč. má v ruce bubínek, když bubnuje, děti běhají, jakmile přestane, řekne barvu a děti ji musí najít

ve třídě. P.uč. se rozhlédne a zkontroluje, jestli to mají všechny děti správně. Kdo neměl, mohl se opravit a hra pokračovala.

Pohybovou aktivitu měla v permanenci učitelka. Chůva dohlížela na všechny děti a především na bezpečnost. Do kontroly hledání správné barvy se zapojila i chůva, když učitelka u některého dítěte neviděla dobře. Učitelce to vůbec nevadilo a ještě tetě chůvě poděkovala.

Děti si zopakovaly říkanku s pohybem, uklidily třídu a šly do umývárny.

U2: „*Tak začneme uklízet, půjdeme na svačinku, tak ať máme pěkně hračky tam, kde patří, nebo budou smutné.*“ **CH2:** uklízí za děti. **U2:** „*Lxxx, nechej uklízet děti, já potřebuji, aby se to pravidlo naučily. Můžeš jim třeba říct, co je ještě potřeba uklidit, ale nedělej to za ně.*“ **CH2:** „*Dobře, promiňte, jsem chtěla jen, aby to bylo rychlejší a pomoci.*“ **U2:** „*Jo, já vím, děkuju, ale nechej je.*“

Při úklidu hraček učitelka upozornila chůvu na to, že mají uklízet děti, aby se pravidlo naučily. Učitelka řekla chůvě, že pokud mají malé děti uklizeno, může s nimi odejít na svačinku, protože jim to déle trvá.

SVAČINA + hygiena (9:05- 9:20)

Těm dětem, kteří měly po svačině, ukázala jednotlivě p. uč. obrázek klauna. Poté klauna schovala a zeptala se jich na otázky (např.: měl klaun červené rukavice?). Když měly pravdu, mohou se jít umýt. Pokud odpoví špatně, dostanou buďto jinou otázku, nebo se opraví poté, co jim p.uč. ukáže obrázek znovu.

Učitelka požádala chůvu, aby dohlídla na bezpečnost dětí v umýárně, než přijde učitelka s posledním dítětem. Bezpečnost byla tímto způsobem zajištěna.

4. Didakticky zacílená činnost

Dílčí vzdělávací cíle: uvědomění si vlastního těla, rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu. Zopakování poznaného, sledovat a vyprávět příběh. Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).

Děti si vzaly molitanku a posadily se do kroužku a paní učitelka je přivítala po víkendu.

Paní učitelka jim řekla, že příští týden, budeme mít ve školce také karneval. Ptala se jich, co to ten karneval vlastně je. Řekli si, že karneval má spojitost především s pohádkami, pohádkovými postavami. Povídali si také o pohádkách, zmínili spisovatele a ilustrátory.

Paní učitelka jim přečetla pohádku O Smolíčkovi. Průběžně se ptala na otázky, týkající se pohádky. Poté přečetla pohádku stejnou, ale od jiného autora. Děti už jen poslouchaly a hledaly rozdíly, v čem se pohádka lišila. Byla to zřymovaná pohádka od Fr. Hrubína, tak vždycky paní učitelka kousek přečetla, děti se hlásily a říkaly rýmující se slova. Zde malé děti dostaly kartičky s různými obrázky a měly za úkol rozřadit je podle kritéria - barvy.

Chůva se věnovala malým dětem a paní učitelka usoudila, že do skupinky půjde také Klárka s Amálkou a Valinkou. Tudiž vytvořili skupinku, kde bylo 5 dětí. Chůva věděla, jak s dětmi pracovat a pěkně je motivovala, že budou hodní, když ji pomůžou, že sama by to nezvládla. Dost na děti udělal chůvin výraz, který vyjadřoval pocit, že sama to nezvládne. V průběhu činnosti si Peťa kýchnul, tak chůva poprosila Valinku, aby přinesla kapesník. Chůva dala Peťu vysmrkat.

Chůva č. 2 – zajištění potřeby vysmrkání, kdy si Peťa kýchnul. **CH2:**, *Valinko prosím tě moc, dones mi kapesník, protože Peťa potřebuje smrkat....Děkuji, jsi moc šikovná, že jsi nám pomohla.*“

Předškoláci měly za úkol rozřadit popletené pohádky. Bylo 5 pohádek a každá měla 6 obrázků. Děti seděly v kroužku, postupně otáčely obrázky a třídily je k sobě. Jakmile je měly rozřazené, jejich úkolem bylo, poskládat obrázky jednotlivých pohádek tak, jak jde děj za sebou. Vytvořily dvojice a pohádku podle obrázků převyprávěly.

Učitelka komunikovala s chůvou gesty, aby úplně nenarušila nedokončené činnosti. Sdělila ji, že budeme s činnostmi končit. Obě dvě činnosti směřovaly ke konci, uklidily a zpívaly.

Děti provedly řádný úklid a sedly si na stříbrnou čáru. Zpívaly píseň o karnevale a Andrejka bubnovala v určitých částech na bubínek.

Poté jsme odcházeli společně do šaten, WC a na zahradu.

Když se šly děti po řízené činnosti napít, Rostík rozlil hrnek s pitím. U2: „Děti momentik, Rostík vylil pití, nechod'te sem. Musíme to utřít, ať někdo nesklouzne. CH2: „Počkej, já to utřu, běž za nimi, ať se něco nestane.“

Chůva nemeškala a pomohla učitelce pití utřít, aby se mohla věnovat dětem.

Následoval pobyt venku, kde učitelka ocenila pomoc chůvy, která dopomohla s oblékáním všech dětí.

CH2: „Jestli můžu, tak můžu pomoci někomu s oblékáním.“ **U2:** „Dobře, skvělý. Kdo potřebuje s něčím pomoci, může jít za tetou, ale větší děti zkouší samy. Díky Lxxx“

Učitelka dětem sdělila, že se snaží oblékat nejdříve samy a pak mohou jít za ní nebo za tetou. Chůva byla nápomocna.

5. Pobyt venku

Dílčí vzdělávací cíle: Všimnout si změn a dění v nejbližším okolí. Pozorovat přírodu a její rozmanitost.

Vycházka: s dětmi jsme se vydaly na procházku, kde pozorovaly ptačí budky a kontrolovaly, zda-li mají dostatek krmiva. Poté si všímaly stromů, jestli už začínají pučet. Počítaly ptáčky.

Pohybová hra na parkovišti: Na zajíce a lišku.

Chůva upozornila děti na bezpečnost a chtěla připomenout pravidla hry. V ten moment ji učitelka zastavila a chtěla, aby pravidla řekly děti, protože hru znaly.

Poté jsme se všichni vrátili do MŠ a chystali k obědu.