

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Zdeňka Kajtmanová, Dis.

Jihočeská universita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Institucionální zařízení pro děti od 0 do 3 let

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. Eva Svobodová

Autor práce:

Zdeňka Kajtmanová, DiS.

České Budějovice: 2013

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala sama a použila těch pramenů, které uvádím v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této bakalářské práce. Dále souhlasím s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly, v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb., zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 31. 3. 2013

Zdeňka Kajtmanová, DiS.

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Evě Svobodové za pomoc a poskytnuté cenné rady po dobu této práce. Mateřskému centru Semaforáček děkuji za pomoc a zázemí při pozorování dětí. Prezidentce a zakladatelce sítě mateřských center v ČR Mgr. Rut Kolínské a lektorce Stanislavě Kadlecové, ředitelce MC Semaforáček za podnětné rozhovory. Ředitelce MŠ Eikenotten barnehage. Monice Mikešové, DiS. a pedagogům, asistentům, rodičům a dětem z předškolního vzdělávání z MŠ Disen Gard apen Kanvas a Akebakke barnehage Oslo/Os za cenné podklady, rady i rozhovory při pobytu v Norsku. Ing. Miladě Bouzidi za překlad materiálů z Norska. Pedagogům, kteří nás vyučovali, za jejich inspiraci při studiu. Spolužákyním – učitelkám z mateřských škol za jejich zkušenosti a pomoc. Mému otci Ing. Tomáši Hrubešovi za podnětné diskuze a korekturu práce. Mgr. Dagmar Herákové za finální korekturu práce. Mému manželu Miloši Kajtmanovi a jeho rodičům Nadě a Milošovi Kajtmanovým za vytváření podmínek ke studiu, a nakonec našim dětem Miroslavovi a Jaromírovi za to, že jsou.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá obdobím člověka do 3 let věku. Záměrem této práce je zjistit zda mateřské centrum pozitivně ovlivňuje rodiče a jejich děti a pomáhá při adaptaci v samostatnější části života 3-6 let, v období mateřské školy. Dalším záměrem je cesta do Norska. Cílem je zjistit, jak je institucionální péče o děti 0-3 roky v Norsku propracovaná. V teoretické části se zabývám historií a současností péče o děti do tří let věku. V praktické části jsou zápisy ze zúčastněného pozorování v mateřských školách v Norsku (děti 0-6 let) propojeno se sedmi hlavními cíly z rámcového plánu Rammeplan. Je zde zmíněno i výzkumné šetření v mateřském centru Semaforáček/Řípečáček. Informace pořízené v České republice jsou schraňovány pomocí rozhovorů, dotazníků a zúčastněného pozorování, které trvalo od roku 2011 do roku 2012. Podklady k praktické části v Norsku byly pořízeny metodou rozhovorů a zúčastněného pozorování, které trvalo týden - přelom ledna a února 2013. Z nashromážděných informací se potvrdilo, že mateřské centrum pozitivně ovlivňuje rodiče, kteří se učí komunikovat a utvářet vztahy. Také se potvrdilo, že institucionální péče v Norsku pro děti od 0 do 3 let je propracovanější než v České Republice. Naskýtá se však otázka zda sebepropracovanější systém může nahradit na pět dní v týdnu, deset hodin denně matku (otce, stálou pečující osobu).

Klíčová slova

Dítě 0-3 roky, matka, instituce, bezpečná vazba.

Abstract

This thesis deals with the period of a person up to the age of 3. The aim of this work is to determine whether a mother-child center positively affects parents and their children and helps in the adaptation to the autonomous life of 3-6 years in the kindergarten. Another aim is a journey to Norway. The target is to determine how the institutional care of children 0-3 years in Norway is conducted. In the theoretical part I deal with the history and today of care for children under three years of age. The practical part includes notes from participant observation of kindergartens in Norway (children 0-6 years) linked to the seven major goals of the framework plan Rammeplan. I also mention the survey research at the mother-child center Semaforáček / Řípečáček. Information obtained in the Czech Republic is stored by means of interviews, questionnaires and participant observation, which lasted from 2011 to 2012. The data from Norway is recorded in interviews and participant observation, which lasted a week - at the turn of January and February 2013 (the appendix contains two films interviews with directors, teachers, assistants and mothers of children from kindergartens in Norway and interviews with the director of mother-child centers in the Czech Republic) . From the information gathered, it was confirmed that the mother-child center positively affects parents who are learning to communicate and form relationships. It also confirmed that institutional care in Norway for children from 0-3 years is more sophisticated than in the Czech Republic. Some may question whether a more highly-developed system of five days a week can replace ten hours a day of the mother (father, permanent caregiver).

Keywords

Child 0-3 years, mother, institutions, secure bond.

Obsah

Úvod	8
Předpoklady:.....	9
1. Teoretická část	10
1.1. Historie péče o děti	10
1.1.1. Význam J.A. Komenského jako mezníku v pohledu na péči o děti	10
1.1.2. Starověký a středověký přístup k dítěti	11
1.1.3. Přetrvávání negativních jevů ze středověku do dneška	12
1.1.4. Pozitivní jevy v přístupu k dětem v průběhu uplynulých staletí.....	13
1.1.5. Vykořisťování dětí v novověku	13
1.1.6. Obrat k lepšímu	14
1.1.7. 20. století	16
1.1.8. Československá republika (ČSR)	16
1.1.9. Pedagogika těch nejmenších.....	17
1.1.10. Československá socialistická republika (ČSSR)	18
1.1.11. Česká republika (ČR)	19
1.2. Současnost v péči o děti.....	22
1.2.1. Péče začíná od okamžiku početí života člověka.....	22
1.2.2. Prenatální, perinatální a postnatální období.....	24
1.2.3. Uspokojování potřeb.....	26
1.2.4. Období vývoje a péče do cca 1.5 roku.....	27
1.2.5. Stanovisko autorky	30
1.2.6. Období výchovy a péče od 1,5 roku do 3 let.....	31
1.2.7. Jesle, Mikrojesle a Mateřská centra.....	33
2. Praktická část	36
2.1. Zúčastněné pozorování systému péče o děti v Norsku	36

2.2	Sedm hlavních oblastí z plánu: RAMMEPLAN – předškolní vzdělávání Norsko (originál viz příloha č. 6).....	41
2.3.	Hra je nejsilnější hybnou silou dítěte a má být zábavná (Norsko)	45
2.4.	Minimum, na co má dítě nárok ve školce (Norsko)	46
2.5.	Rozdíly institucionální péče o děti do 3 let věku v ČR a v Norsku	46
2.6.	Výzkumné šetření v Mateřském centru Semaforáček/ Řípečáček.....	51
2.7.	Metodika.....	51
2.7.1.	Pozorování	51
2.7.2.	Dotazník	53
2.7.3.	Interview (rozhovor).....	54
2.7.3. a)	Rozhovor - Mateřská centra - Česká Republika	55
2.7.3. b)	Rozhovory – předškolní vzdělávání - Norsko	60
2.8.	Závěrečná diskuze	66
2.9.	Závěr.....	68
	Seznam použité literatury:	70

Přílohy:

- č. 1. Pozorování dětí v MC Semaforáček/Řípečáček 2011-2012
- č. 2. Dotazníky pro rodiče MC
- č.3. Dotazníky pro učitelky MŠ
- č.4. Cíle, koncepce, poslání a garance MC Česká republika
- č. 5. Zápisy z praxe Norsko
- č. 6. Odborné oblasti - Rmaeplan. Minimum, na co má dítě nárok. Co se děti naučí hrou.
- č.7. Český překlad dokumentů: Desen gard apen Kanvas - barnehage children 0-3
Roční plán: Arsplan 2012-13 Akebakke barnehage (0-3, 3-6)
- č. 8. Originál dokumenty MŠ Norsko (0-6 let)
Desen gard apen Kanvas - barnehage children 0-3
Arsplan 2012-13 Akebakke barnehage (0-3, 3-6)
Odborné oblasti - Rmaeplan. Mminimum na co má dítě nárok. Co se děti naučí hrou.
- č.9. DVD film č.1: Mateřská centra Česká Republika
rozhovory: ředitelka MC Stanislava Kadlecová
prezidentka sítě MC v ČR Rut Kolínská
videozáznamy: MC 2011-2012
DVD film č. 2: Mateřské školy Norsko
Disen gard apen Kanvas barnehage
Rozhovory: ředitelka MŠ Birgit Somby (0-6) , pedagog v MŠ Elin Flaxtad (0-3), pedagog v MŠ Iva Wiulsrod (0-6) , matky: Hilde Stuhaug, Asla Maria Bo Fuglestad.
Akebakke barnehage
Rozhovory: pedagog Bente AArnes (0-3), asistent of pedagog Joakim Syversen (3-6), pedagog Bente Linjordet (0-6), ředitelka Monika Mikešova DiS (0-6)
- č. 10. Autorčiny články v Řípeckém zpravodaji 2011-2013
- č. 11. Článek "Ze země fjordů" o norských mateřských školách od PaedDr. Aleny Váchové z r. 1990, přednášející na pedagogické fakultě jihočeské university, katedra pedagogiky a psychologie. (učitelské noviny č. 34, str 8.)
- č12. Zápis z pozorování v projevech dětí v mateřském centru za rok 2011-12.
- č. 13. Zápis výsledků z dotazníků pro učitelky mateřských školek.

Úvod

„Ruka, která hýbe kolébkou, hýbe celým světem.“

anglické přísloví

Dříve, než jsem hýbala kolébkou mých vlastních dětí, kolébala a chovala jsem děti ve dvou kanadských rodinách a v hotelové "hlídárně" v Irsku. Dále jsem pracovala s dětmi jako dobrovolník v Diakonii ČCE Středisko Rolnička Soběslav (pro handicapované klienty). V současné době vykonávám praxi v mateřském centru Semaforáček-Řípečáček v Řípci u Veselí nad Lužnicí (viz. Příloha č. 1), v MŠ DUHA Soběslav a MŠ Zlukov – odloučené pracoviště MŠ Mezimostí Veselí nad Lužnicí. Kromě toho jsem také matkou dvou dětí v předškolním věku.

Tyto okolnosti ovlivnily můj vztah k dětem, a obzvláště k dětem ve věku 0 - 3 roky.

Lidé v naší společnosti jsou velmi často hrdí na to, že jsme součástí tzv. kulturní historie lidstva od starověku přes středověk až do novověku. A přitom si vůbec neuvědomují, že v této „kulturní“ historii jsme my lidé – na rozdíl od mnohých zvířat - vraždili nejslabší a nejbezbrannější členy lidského rodu, čerstvě narozené kojence. Ty, které jsme nechali žít, jsme pak nejméně za posledních 2000 let většinou krutě terorizovali a zneužívali vůči nim svou fyzickou převahu dospělých jedinců. I když jsou bohužel dodnes na světě oblasti, kde nelze takové jednání zcela vyloučit, nacházíme se naštěstí v místě a době, která snad alespoň svým oficiálním poznáním dospěla ke zcela odlišnému přístupu k „mláďatům svého druhu“. Je zarážející, že až po tak dlouhé době se dnes už oficiálně ví, že dítě je plnohodnotný člověk a má svou osobnost hodnou stejné úcty jako osobnost dospělých. Přinejmenším proto, že na rozdíl od dospělých se tyto děti ještě nestačily dopustit špatností.

Zabývejme se tedy v této bakalářské práci tím, co bylo dobrého i špatného, co je dnes dobrého a co - doufejme dobrého – může být ve vztahu mezi dětmi a dospělými do budoucna. Chci se zaměřit zejména na období, které bylo během výše zmíněných 2000 let zanedbáváno snad nejvíce: Období 0 – 3 roky věku dítěte.

Předpoklady:

Vzhledem k tomu, že každý člověk je jedinečná a neopakovatelná osobnost, adaptace dítěte pro vstup do samostatnější části života po dosažení tří let věku závisí na individualitě daného jedince. Individualita je dána prostředím, ve kterém dítě žije, dědičnými, vrozenými i získanými dispozicemi a biologickými i psychologickými faktory. V České republice se v posledních dvaceti letech nabízí spojení výchovy v rodině se získáváním zkušeností v mateřských centrech. Předpokládám, že při formování vzájemných vztahů mateřské centrum pozitivně ovlivňuje jak rodiče, tak jejich děti. Také pomáhá připravit dítě i na další důležitou etapu života 3-6 let věku, etapu mateřské školy.

Také předpokládám, že péče o děti ve věku od 0 do 3 je více promyšlená a je jí dána větší vážnost v Norsku než v České republice. Abych tento předpoklad potvrdila, chystám se vypravit na pozorování do Norska, kde pracuje má přítelkyně ze studií Monika Mikešová jako ředitelka mateřské školy.

1. Teoretická část

*„Každý z nás je předurčen k tomu,
aby měl svůj vlastní charakter,
aby byl tím, čím tak docela nemůže být nikdo jiný
a dělal to, co nikdo jiný nemůže udělat přesně jako on.“*

William Ellery Channing

1.1. Historie péče o děti

1.1.1. Význam J.A. Komenského jako mezníku v pohledu na péči o děti

V sedmnáctém století napsal Jan Amos Komenský (1592 Morava - 1670 Amsterdam) Informatorium školy mateřské, v němž se zabýval otázkou čemu, do jaké hloubky, šíře a závaznosti učit děti v předškolním věku. Jeho dílo je z hlediska moderní pedagogiky považováno za první předškolní kurikulum. F. R. Tichý ve svém úvodu k českému vydání (SPN 1972) výslovně konstatuje, že se jedná o „první spis předškolní výchovy ve světové literatuře a klasické dílo odborné literatury o výchově dětí předškolního věku“. Hlavním cílem tohoto díla (na rozdíl od direktivního pojetí výchovy k pouhému plnění povinností) neměl být jenom souhrn vědomostí a dovedností, ale utváření člověka jako harmonicky rozvinuté lidské bytosti.

Pro dokumentaci výše zmiňovaných skutečností uvádím pasáž z kapitoly III:

Ale to v potomních časech nejedním způsobem z pravdy bylo vyšlo, že školy nebyly to, co sluly, hry a kratochvíle, než mučírny a trapírny mládeže; zvláště v papežstvu, kde lidé nehodní sami v moudrosti a bázni boží nevyčvičení, zahalečí, ožralci, nečistí a jinak nepříkladní na žákovství a preceptorství se dávali a mládež se jim svěřovala; kterouž oni né víře, pobožnosti a mravům, ale pověrám, prostopášnosti a zlým povykům učili;hmoždíce se s nimi mizerně, ba rasující nemilostivě.....protože se o žádném tehdáž cvičení bez mrskání a bití nevědělo.

Nyní na tom jest, aby se forma...ušlechtilého mládeže vedení po částkách ukázala; a nejprve v škole první, totiž mateřské, prvního šesti let věku. (Komenský. SPN 1972)

S ohledem na to, že direktivní pojetí výchovy bylo uplatňováno naposled i v předchozím režimu bývalé Československé socialistické republiky, lze toto jeho dílo považovat ve své době za převratné a pokrokové. Nejmodernější poznání, podle něhož je pro rozvoj osobnosti člověka naprosto prioritně důležité první období přibližně do tří let věku a následující období přibližně do šesti let věku, je v souladu s pojetím J.A. Komenského v Informatoriu.

1.1.2. Starověký a středověký přístup k dítěti

Význam učení J.A. Komenského, který je plným právem nazýván „učitelem národů“ vynikne, porovnáme-li je zejména s názorem některých starověkých filosofů. Například římský myslitel Seneca (+65 A.D.) hovoří o právu a dokonce i povinnosti tzv. „odstranění bezcenného života“. To platí podle Senecy právě pro dítě. Hodnota dětského života je u něho posuzována podle jeho užitečnosti pro rodinu, společenství a stát. Akceptuje dokonce i zabíjení dětí, které jsou při porodu slabé, nebo nějakým způsobem handicapované. Výslovně konstatuje, že se tak děje z rozumu, a ne ze zlosti. Ve starověké Spartě byli slabí novorozenci házeni ze skály do moře. Zabíjení dětí bylo bohužel tolerováno ještě i v raném středověku. Teprve pozvolna, jako důsledek prosazující se víry v nesmrtelnost duše, začalo být toto nelidské jednání kvalifikováno jako zločin. Tomu napomáhal i křesťanství, který byl pojmán jako garance života dítěte včetně tzv. života věčného. (Helus, 2004)

Ani pozdější zacházení s nemluvnaty a dětmi do tří let nebylo možno z dnešního pohledu dost dobře nazvat výchovou. Základní příčinou bylo zpochybňování dítěte jako lidské bytosti se samostatnou individualitou. Snad nejmarkantnějším příkladem může být praxe zavíjení kojence do tzv. „povijanu“. V některých případech se toto dělo až do jednoho a půl roku věku dítěte. Kojenec byl povijanem zbaven možnosti přirozeného spontánního pohybu. Potencionální batole kvůli povijanu nemohlo chodit. Přirozený pohyb je přitom nezbytným předpokladem pro rozvoj nejen fyzických, ale i psychických vloh a schopností. Kromě toho byli takoví kojenci a následně batolata zbaveni možnosti vytváření citových vazeb

s matkou. Osobní kontakt se tedy příliš neprohluboval, protože stálá pečující osoba vykonávala řemeslné nebo domácí práce. (Helus, 2004)

1.1.3. Přetrvávání negativních jevů ze středověku do dneška

Je špatnou vizitkou lidského rodu, že tato účelová likvidace lidí přetrvala zejména v nacistické ideologii do 20. století a u stoupců neonacismu dodnes. Je např. známé nacistické porovnávání lidí se záhonem rajských jablíček, kde se musí ty slabé výhonky odštípat, aby se ze silných výhonků urodila dobrá rajčata (Ludvík Aškenázy, Noční host, divadelní hra a film). Podle Pavla Kopřivy a kol. v knize Respektovat a být respektován byla krutá výchova k poslušnosti podstatnou příčinou rozsáhlé veřejné podpory fašizmu a nacizmu v Německu před druhou světovou válkou. Podle autorů mnoho tyranů mělo za sebou dětství s despotickými otci. Dva z nejhorších diktátorů dvacátého století - Hitler a Stalin – zažili krutou výchovu s tělesnými tresty a ponižováním. (Kopřiva P., Nováčková J., Nevolová D., Kopřivová T, 2008.)

Necitlivá starověká a středověká praxe, odstraňování slabých, nebo jinak handicapovaných jedinců, trýznění bezbranných kojenců a batolat a jednosměrná direktivní „výchova“ byly v naprostém rozporu s lidskou přirozeností. V samém začátku života dítěte po porodu a v následujících měsících neumožňuje vytváření specifického citového vztahu mezi dítětem a matkou. Moderní výzkumy potvrzují, že již v těhotenství vnímá dítě rytmus tlukotu srdce a rytmus chůze matky. (Škrla Petr.2010,Linka Arne, 1997)

Po narození, dle mých osobních zkušeností, vnímá stále dítě tyto rytmy - buď při kojení nebo když jej matka chová, nosí, chodí a těší se s ním. Vnímání těchto rytmů spolu s vnímanou blízkostí matky umožňuje dítěti psychicky propojit prenatální období s adaptací na novou situaci po „příchodu na svět“.

Zdeněk Matějček ve své publikaci „Co děti nejvíc potřebují“ uvádí, že v prvních měsících života se vyvíjí úsměv a smích, zrakové ovládnutí prostoru a uchopování předmětů. V 7-8 měsíci se dále naplno rozvíjí specifický citový vztah mezi dítětem a matkou. Nevhodné podmínky, jakkoli separující matku od dítěte, mohou dle mého názoru v tomto období života významně narušit zdravý psychický vývoj dítěte. V dalších měsících by se nevhodnost zavinování a odkládání batolete spíše

násobila. Přichází totiž období schopnosti rozlišovat známé a neznámé osoby a období lokomoce. (Matějček, 2007) Povijan je tedy ze všech zde uvedených příčin vlastně prostředkem umělé retardace kojence a batolete.

1.1.4. Pozitivní jevy v přístupu k dětem v průběhu uplynulých staletí

Pro objektivitu je nutno uvést, že kromě myslitelů typu Seneky existovali i jiní, kteří měli ke krutému pojetí umělého výběru a bezohledného zotročování dítěte zásadní výhrady. Například už římský filosof Gaius Plinius Secundus (1.stol. A.D.) považoval za mučení dokonce i výše uvedené zavínování do povijanů – a současné výzkumy mu dávají za pravdu.

Arcibiskup Konstantinopolský Jan Zlatoústý (4. stol A.D.) byl ve své době uznáván, mimo jiné, i jako znalec dětských povah a způsobu jejich zvládnání. Odmítal fyzické bití, ale uznával účinnost pohrůzek tímto bitím. Není to sice zcela v souladu s dnešním moderním pojetím, ale v tehdejší kruté době to rozhodně stojí za zmínku. Je známý i soucitný protest filosofa a arcibiskupa Anselma z Canterbury (11. století). Tento teolog a filosof způsobem velice moderním a pokrokovým zdůraznil, že základem pro naše konání nesmí být nenávisť, ale láska, a že to platí v plné míře právě ve vztahu k dětem. Ti, kteří jednají s dětmi z pozice nenávisť, by sami nechtěli být tím, co z takových dětí vychovávají. Výhrady měl i britský filosof John Locke (17. století) a francouzský filosof švýcarského původu Jean Jaques Rousseau (18. století). Je historickým faktem, že v zemích, kde jejich pozitivní kritika byla alespoň z části akceptována, zřetelně klesala úmrtnost malých dětí, což zřejmě souviselo i s ekonomickým pokrokem nejrozvinutějších zemí té doby. (Helus, 2004)

1.1.5. Vykořisťování dětí v novověku

Tento uvedený pozitivní, byť pouze lokální vývoj, byl na sklonku středověku naneštěstí zastaven důsledky průmyslové revoluce. Přibližně od poloviny 18. století byly děti ve stále větším měřítku zaměstnávány a za nelidských podmínek vykořisťovány v továrnách. Batolata byla ponechávána bez matek doma v péči jen o málo starších sourozenců nebo starších lidí, kteří již sami potřebovali péči. Teprve na začátku století devatenáctého se začala prosazovat limitovaná právní úprava tovární práce dětí. Ani tu však nelze z dnešního hlediska považovat za něco humánního a pokrokového. Pracovní doba dětí mladších než osmnáct let byla

„omezena“ na 12 hodin denně. Děti mezi devíti a třinácti lety věku směly být zaměstnávány „jen“ devět hodin denně a týdně nejvýše čtyřicet osm hodin. I tato tehdejší „vymoženost“ je dnes v civilizovaném světě naprosto nepřijatelná. Přes hlasy volající po respektování dítěte jako lidské bytosti neustále přetrvávalo v průběhu staletí pojetí tvrdé direktivy a fyzických trestů. Dokladem jsou některé populární dobové výroky, jako například, že „*kdo dítě miluje, metlu nešetří*“ nebo že „*trest je třeba vykonávat jako bohoslužbu*“. Ještě v 19. stol. píše německý „pedagog“ D.G.M.Schreber (čtený i na začátku 20. století), že křičící kojenci mají být „citelně tělesně napomínáni!“ Naprosto neuvěřitelně zní i tvrzení, že „dítě se má dívat na vychovatelku, která jí a pije a přes sebevětší hlad a žízeň nesmí dostat jíst a pít.“ Dítě nesmí podle pana „filosofa“ Schrebera ani napadnout, že by mohlo nějak uplatnit svou vůli. (Helus, 2004)

1.1.6. Obrat k lepšímu

Pohodlný a v podstatě primitivní silový přístup k výchově dětí po staletí vítězil nad citlivým, emocionálně vztahovým a kvalifikovaným lidským přístupem. Aby zvítězil ten druhý (alespoň v civilizovaných zemích), muselo se něco stát.

Když slovanští věrozvěstové Konstantin a Metoděj přišli v 9.stol.do Velkomoravské říše, zavedli zde slovanské písmo (glagolice), přeložili bibli do staroslověnštiny a dokud mohli, kázali ve slovanském jazyce. Pečovali o gramotnost populace. Mistru Janu Husovi (+1415) se – dle všeho oprávněně – přisuzuje i zásluha na modernizaci českého pravopisu (nabodeničko dluhé a krátké). Podílel se – i svými díly - na snaze o gramotnost populace. Biskup Jednoty Bratrské a „učitel národů“ J. A. Komenský (+1670) byl zde již zmíněn. Jeho péče o gramotnost populace je uznávána dodnes. Obrozenci, v obecném povědomí reprezentováni zejména Jiráskovým F.L.Věkem, (18.-19.stol.) dělali navzdory nerůznějším protivenstvím totéž. (Bělina, 2012)

A právě péče o gramotnost dětské populace byla příčinou, která způsobila alespoň v části lidské společnosti postupnou převahu lidského vztahu a rozumu nad hrubou silou. Podle Františka Čapky (1998) byla v Rakousko-Uherské monarchii zavedena povinná školní docházka pro děti ve věku 6 – 12 let Všeobecným školním řádem císařovny Marie Terezie (1774). Jako povinná byla školní docházka znovu vyhlášena císařem Františkem II. (1805). Totéž uvádí i Kasper, Kasperová, 2008.

Za zmínku stojí, že to bylo z iniciativy císařovy manželky Marie Terezie, vnučky dřívější Habsburské císařovny. I když to byla oproti předchozím staletím nesporně změna k lepšímu, trvalo dalších 143 let až do roku 1948 (3 roky po skončení 2. světové války), než byla Všeobecnou deklarací lidských práv formulována mimo jiné i povinnost školního vzdělání a s tím související právo na to, aby toto povinné školní vzdělání bylo bezplatné. Tato deklarace byla schválena Valným shromážděním Organizace spojených národů dne 10. prosince 1948. Povinnost školní docházky byla pro děti po všech stránkách nesrovnatelně prospěšnější než otrocká práce v továrně nebo na poli. *By 1948, the United Nations' new Human Rights Commission had captured the attention of the world. ..the Commission set out to draft the document that became the Universal Declaration of Human Rights. It was adopted by the United Nations on December 10, 1948.* (www.humanrights.com)

Na území království českého v době rakouskouherského mocnářství je nutno zmínit významný výchovný program první české opatrovny Na hrádku, kde působil jako učitel J.V. Svoboda, autor tzv. „Školky“ ve které propracoval systém počátečního vzdělávání dětí. Navíc, v roce 1832, bylo toto dílo významné i z hlediska zachování národního jazyka a identity během národního obrození. Školní výchovou dětí od dvou let se pak zabývali i představitelé veřejného života 19. století J.E. Vocel, K.H. Borovský, B. Němcová či K.S. Amerling. Roku 1869 byl vydán školský zákon, podle něhož mohly při obecných školách vznikat i školy pro děti předškolního věku. Zásadou Marie Riegrové – Palacké tak městská rada otevřela v Praze vůbec první mateřskou školu. (Opravidlová, Gebhartová, 2003)

Skutečná historie mateřské školy jako instituce veřejné předškolní výchovy začíná školským zákonem z roku 1869, který umožňoval, aby při obecných školách vznikaly školy pro „opatrování, vychovávání a vyučování dětí ke škole ještě nepovinných.“ Následný ministerský výnos o mateřských školách a ústavech jim příbuzných (1872) rozlišuje tři instituce: mateřskou školu, opatrovnu a jesličky. Mateřské školy byly určeny dětem od tří do šesti let. Mateřským školám ukládá tato směrnice podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, připravovat děti na školu a rozvíjet je po stránce tělesné, smyslové i duševní. Jsou zde stanoveny také cíle, metody a obsah vzdělávání pro mateřské školy. Jako základní prostředek stanovuje tento dokument hru a přiměřené zaměstnání, ale školsky organizované vyučování trivium výslovně zakazuje. Opatrovny přijímaly také děti od tří let, na rozdíl od

mateřských škol se zde děti nepřipravovaly na školu. Jesličky (ústavy ošetrovací) podléhaly zdravotním pravidlům a byly určeny dětem do tří let (Národní Zpráva 2000).

1.1.7. 20. století

V roce 1900 vydala švédská filozofka Ellen Key svůj spis „Století dítěte“, jímž se proslavila po celé Evropě. Mimo jiné v něm zdůraznila, že musíme umožnit dětem žít a učit se jako osobnosti. Jinak bychom pak museli tyto osobnosti marně hledat i mezi dospělými. Do povědomí civilizované části Evropy se dostal pojem „pedagogická revoluce“. Celý spis nebyl ani tak odbornou pedagogickou publikací, jako nadšenou a zanícenou filosofickou proklamací. To však nikterak neubírá na jeho významu. „Století dítěte“ působilo asi jako když vítr rozfouká plamen. Ellen Key pozitivně ovlivnila desítky reformních pedagogů. Jmenujme např. Marii Montessori (1872-1952), Rudolfa Steinera (1861-1925), Ovidea Decroly (1871-1932), Helen Parkhurst (1887-1973), Petera Petersena (1884-1952). „Reformní pedagogika“ se stala klíčovým pojmem tohoto období. (Helus, 2004)

1.1.8. Československá republika (ČSR)

Reformní hnutí počátku dvacátého století je podle Národní zprávy (část III str. 25) významným úsekem také v historii mateřských škol. Počátek tohoto hnutí se datuje rokem 1918 - vznikem samostatného Československa. V českých zemích pak vrcholí mezi první a druhou světovou válkou. (Národní zpráva 2000)

Kromě několika novel a vyhlášek, které jen částečně modifikovaly podobu původního rakouského školství, stojí za zmínku menšinový školský zákon z roku 1919. ČSR byla mnohonárodnostním státem, v němž existovaly školy české, slovenské, německé a polské s výukou v mateřském jazyce. V malé míře i židovské školy v hebrejštině. V r. 1922 byl dále vydán tzv. Malý školský zákon. Podobu školské soustavy však zásadně neupravoval. (Kasper, Kasperová, 2008)

Reformně pedagogické snahy v naší zemi však existovaly. Jednotlivé stoupence spojovala zejména zásada přirozeného vývoje dítěte. Zpočátku dominovaly aktivity vyznavačů svobodné či volné výchovy dle principů E. Keyové. Někteří z nich realizovali i své vlastní reformní projekty. V r. 1920 - 1923 fungoval Dům dětství v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi. Byl veden L. Švarcem, I. Havránkem a F.

Krchem. Významným představitelem tohoto proudu byl i František Bakule (1877-1952). S reformní pedagogickou výukou začal již na konci 19. stol. v Malé Skále u Turnova. V r. 1913 přešel do Jedličkova ústavu v Praze. Po r. 1918 pak založil vlastní experimentální školu v Praze. Kromě svých pedagogických zásad se prosadil i pěveckým sborem Bakuleho zpěváčci, známým i v zahraničí. (Kasper, Kasperová, 2008.)

Na rozdíl od vyznavačů svobodné či volné výchovy existovala druhá skupina reformátorů, kteří zastávali zásadu vedení a řádu v rámci svobodné výchovy. Mezi ně patřili např. J. Bartoš, K. Žitný a J. Sedlák, zakladatelé Pracovní školy v Praze – Holešovicích. Snad nejvýznamnějším představitelem reformních snah byl docent pedagogiky na Karlově universitě Václav Příhoda (1889-1979). Jeho koncepci jednotné, vnitřně diferencované a individualizované školy, která by se stala „školou společenskou“ se dařilo sice obtížně, ale přece jen prosazovat. V r. 1929 bylo otevřeno několik škol v Praze, Zlíně a Humpolci. Později byly založeny další školy v Praze, Brně i několika dalších českých a moravských městech. Další rozvoj školství tímto směrem byl zbrzděn hospodářskou krizí a později zastaven nacistickou okupací republiky. (Kasper, Kasperová, 2008.)

Tito nesporně pokrokoví reformátoři se věnovali problematice výchovy dítěte ve školním věku. Přesto jejich pojetí dítěte jako plnohodnotné lidské osobnosti, která má být vychovávána kvalifikovaně a individuálně, mělo jistě vliv i na rozvoj poznání a aktivit v oblasti předškolní výchovy.

1.1.9. Pedagogika těch nejmenších

Významnou představitelkou reformní pedagogiky v naší zemi, ještě z doby rakousko-uherského mocnářství, byla Ida Jarníková. V roce 1908 vypracovala program pro mateřské školy, v roce 1927 pak Osnovy pro mateřské školy a Výchovný program mateřských škol. V roce 1938 byly vydány Výchovné osnovy pro mateřské školy hlavního města Prahy, které jsou považovány za vyvrcholení reformních snah mezi dvěma světovými válkami. I když reformní úsilí bylo oběma válkami přerušeno, dokonce i v roce 1940 vznikl Návrh pracovního plánu pro školy mateřské od autorky M. Bartuškové. Bezprostředně po skončení druhé světové války byl vydán prozatímní pracovní program pro mateřské školy na školní rok 1945-46. (Opravitlová, Gebhartová, 2003)

V roce 1948 došlo v Československé republice ke změně politického režimu. Naše země se stala součástí tzv. komunistického bloku. To se projevilo i v předškolní výchově dětí, protože Pracovní program mateřských škol byl orientován na sovětskou pedagogiku. Dokonce i u tak malých dětí předpokládal výchovu národně a politicky uvědomělých občanů, statečných obránců vlasti a oddaných zastánců pracujícího lidu a socialismu. Že jsou tyto ideově zaměřené osnovy nad rámec chápání předškolních dětí, autorům programu zjevně nevadilo. (Opravilová, Gebhartová, 2003)

Tak jako nelze potřeby dítěte uspokojovat metodou rozkazu a klacku, tak nelze naplňovat základní cíle výchovy dítěte násilným imputováním ideologických klišé. Dítě v těchto pojmech necítí ani nemyslí a nemají pro ně žádný význam.

Ani další Osnovy pro mateřské školy z let 1953, 1955 a 1958, ani příručka Rok v mateřské škole (1960) nebyly osvobozeny od této ideologické zátěže. V roce 1960 byl vydán školský zákon, který kromě mateřských škol zařadil do takzvané jednotné školské soustavy i jesle, společná zařízení jeslí a mateřské školy a dětské útulky (viz Národní zpráva). (Opravilová, Gebhartová, 2003)

1.1.10 Československá socialistická republika (ČSSR)

V roce 1967 vyšel další Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách, který poskytl učitelům poněkud více prostoru pro skutečnou výchovu dětí.

Okupace naší země armádami Varšavské smlouvy v roce 1968 znamenala razantní snahu o návrat k předchozím ideologickým principům. I v období do roku 1989 byly vydávány Programy výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Poslední z nich z roku 1984 měl 224 stran a byl doplněn celkem jedenácti metodikami, které tento program rozpracovávaly a doplňovaly. Učitelé v předškolní výchově dětí měli tedy celkem k dispozici $224 + 1853 = 2077$ stran. Pro zjednodušení byly v roce 1987 vydány tzv. Časově tematické plány. (Opravilová, Gebhartová, 2003)

Ani tímto posledním materiálem se ovšem nezměnil direktivně-instruktažní charakter, který upřednostňoval až téměř polovojskový dril před kvalifikovaným vedením dětí k rozvoji osobnosti. Prof. Zdeněk Matějček nazývá sedmdesáté ročníky „neurotickou generací“. Shora zmiňovaná Národní zpráva v části III. na str. 26 uvádí:

Mateřské školy preferovaly kolektivní přístup, byly charakteristické vysokými počty dětí, jednotnými požadavky, povinnou účastí dětí na organizovaných činnostech a nedostatečnou citlivostí k jejich potřebám.

V roce 1977 se narodila i autorka této práce. Z vlastní zkušenosti uvádí:

Ve školce jsme seděli v lavicích a museli jsme se hlásit, pokud jsme se chtěli na něco zeptat, či si pohrát s hračkou. Byly mi čtyři roky a přesto si to dodnes pamatuji jako traumatizující zážitek. Matka mě po týdnu pláče vzala zpátky domů. S prof. Matějčkem i s tvrzením Národní zprávy plně souhlasím.

1.1.11. Česká republika (ČR)

Po změně politického režimu na konci roku 1989 došlo v důsledku snahy o oproštění od dosavadních direktivně ideologických metod do určité míry k opačnému extrému. Období následujících přibližně deseti let by bylo možné charakterizovat slovem „zmatek“. Návrat k moderní seriózní reformní pedagogice nebyl koncepční a systematický, ale živelný. (Opravilová, Gebhartová, 2003)

Situaci vystihuje české přísloví, které říká, že někdy - byť v nejlepším úmyslu - „s vaničkou vyléváme i dítě“. Vzhledem k možnosti svobodné výměny informací a možnosti cestovat se ale naštěstí začalo postupně dařit prosazovat současnou moderní pedagogiku do praxe i v naší zemi.

V době zpracování této práce jsme v situaci, kdy se již do značné míry podařilo zafixovat do odborné veřejnosti povědomí o moderní pedagogice. Lze říci, že prožíváme dobu jejího postupného prorůstání i do povědomí veřejnosti laické a tím do našeho života jako celku, alespoň pokud jde o poznatky moderní psychologie. To samo o sobě neznamená, že by nedocházelo v přístupu k dětem k žádným negativním excesům. Osobně však věřím tomu, že předpoklady proto, aby z našich dětí vyrůstali v budoucnu takoví lidé, jakými bychom sami chtěli být, se postupně zlepšují.

Aplikování opačného výchovného přístupu není univerzální řešení. Představa, že rozvoj osobnosti dítěte můžeme podpořit bez výchovy k disciplinovanosti, by byla zcela mylná. I ta nejdokonalejší lidská společnost bude vždy muset mít pravidla své existence a dobrého fungování. Naučit se svobodně žít v rámci těchto pravidel není

potlačováním osobnosti, ale učení nástrojům, jak v reálné společnosti relativně svobodně žít. . (Helus, 2004)

Člověk, který by se rozhodl, že se nenechá omezovat zemskou gravitací a bude po skoku ze skály svobodně létat jako ptáci, by mohl dosáhnout svého a být absolutně svobodný. Na několik vteřin. A pak už by nebyl vůbec. Po dopadu na zem by neměl ani relativní svobodu. Tento zjednodušený případ dokumentuje velmi názorně, že takzvaná „absolutní svoboda“ je nejen nereálná, ale dokonce smrtelně nebezpečná. Anarchističtí stoupenci absolutních svobod by při převzetí moci způsobili rozklad jakýchkoli fungujících struktur a lidskou komunitu by to nutně vedlo k zániku.

Je to jedna z velmi nesnadných disciplin výchovy dětí v předškolním věku: výchova k vědomí nezbytnosti respektování pravidel. Po nezbytnosti vytvářet prostředí jistoty, bezpečí, dobrého okolí a lásky je respektování pravidel podle mého názoru druhým nejdůležitějším aspektem výchovy.

Zdeněk Matějček píše v úvodu své knihy s názvem „Po dobrém, nebo po zlém“ o důležitosti správné výchovy k respektování pravidel a mimo jiné zavádí pojem tří vrstev výchovných prostředků. Vrstva nejnižší – tělesná neboli fyziologická. Vrstva střední – duševní neboli psychologická. Vrstva nejvyšší – duchovní. Podle autora se vymyká dokonce i psychologii a přesahuje pouhou vychovatelskou technologii. Autor píše, že se jedná o porozumění, lásku, soucítění, odpuštění, vděčnost a další podivuhodné jevy tohoto světa, pro které nemáme ani odborná pojmenování. V celé další knize je tento třetí rozměr pro něho tím podstatným. (Matějček, 2007)

Pavel Kopřiva a kol. ve své knize Respektovat a být respektován oblast pravidel dále rozpracovává. Charakteristický je už samotný název první kapitoly – „Hranice jsou nutné – jde ale o to, jak je vytváříme“. V celé knize důsledně vychází ze zde již opakovaně zmíněného principu respektování dětí jako samostatných osobností a partnerských lidských bytostí. Namísto trestu upřednostňují přirozený důsledek, namísto pochvaly člověka ocenění práce, kterou udělal. (Kopřiva, 2008)

Jiřina Prekopová píše ve své knize Malý tyran o závažném problému vznikajícím v období přibližně od 7 do 24 měsíců. Jedná se o panovačnost dítěte, k níž podle

autorky dochází více u chlapců než u dívek v poměru asi 5:1. Dokázat se vyrovnat s touto fází při výchově dětí do tří let věku je velmi náročné. Prekopová upozorňuje na to, že péče o tyto děti vyžaduje návrat k formám vázaným na instinkty. Přitom podle ní je to v našich podmínkách technicky rozvinuté civilizace obtížnější než v primitivnějších kulturách. Proto potřebujeme více než lidé v těchto kulturách využívat poznatků moderní psychologie založené na vědeckém zkoumání. Dobré zvládnutí období vzdoru ze strany rodičů má velký význam pro zdravý vývoj dítěte. Podle Prekopové se děti, které nebyly nikdy trucovité, nevyvíjely normálně. Proto tedy podle autorky jednání v období vzdoru vyžaduje zvláštní pozornost. Autorka ve své knize dochází k tomu, že při hledání kořenů panovačnosti zjišťujeme, že příčinou je strach dítěte před ztrátou moci, jistoty, bezpečí a lásky. Znovu se tedy potvrzuje to, co u ostatních již citovaných autorů, totiž že vytváření takového prostředí je prioritní pro všechny ostatní aspekty výchovy. I důsledná výchova k respektování pravidel z toho musí vycházet. Jako hlavní doporučení pro terapii Prekopová uvádí terapii pevným objetím. Autorka uvádí, že podle jejích zkušeností může takové obětí trvat i několik hodin. (Prekopová, 2009)

V rozsahu zadání této bakalářské práce – věk 0-3 roky - může být podle mých zkušeností výchova k respektování pravidel i obtížnější než vytváření prostředí jistoty, bezpečí a lásky. Malé dítě vnímá toto prostředí intuitivně, kdežto pravidla musí být schopno aktivně pochopit. To je v nižším věku samozřejmě těžší než později. Matka i otec prožívají v tomto období zkoušky trpělivosti a tolerance, v nichž není snadné pokaždé obstát. Má studia i osobní zkušenosti mi pomohly prohloubit vědomí o nezbytnosti trpělivosti a tolerance – a to nejen u malých dětí.

Posunout hranice vlastní trpělivosti mi pomohla i autorka Brandon Bays se svou publikací Svoboda. Mimo jiné se zmiňuje o tom jak my lidé neustále potlačujeme své vlastní emoce, rozdělujeme je nesmyslně na dobré a špatné a ke své škodě tak bojujeme vlastně proti sobě samým. Tento nepotřebný boj nás podle autorky připravuje o vnitřní mír a ubírá nám mnoho sil k prožití vrozené radosti ze života. Také díky Brandon Bays tedy vím, jak je důležité při výchově dětí k respektování pravidel neničit jejich emoce. (Bays, 2007, 2008)

1.2. Současnost v péči o děti

V další části se budu zabývat principy podpory rozvoje osobnosti u dětí do věku 0-3 let. Za institucionální péči pro účely této práce není považována jenom péče ve veřejných institucích. Institucí by mohl být ve skutečnosti každý, kdo dokáže kvalifikovaně pečovat o dítě a rozvoj jeho osobnosti v souladu s jeho dispozicemi. Tím by měli být v první řadě rodiče.

1.2.1 Péče začíná od okamžiku početí člověka

Oproti předcházejícím staletím je v celistvé psychologii rozšířeno a akceptováno poznání, že člověk se již rodí s mnoha faktory, mezi nimiž je vzájemná interakce. Různé faktory jsou nám vrozeny v době 0-9 měsíců před porodem, dědičné v okamžiku početí a některé získané při porodu. Mezi ně patří například biologický, nervový, hormonální systém, to jak vypadáme. Dále v životě působí faktor sociální – společnost, do které se narodíme, kultura, prostředí, rodina. (Langmeier, Krejčířová 2006)

Péče o dítě má směřovat k podpoře a rozvíjení jeho přirozených pozitivních dispozic. K tomu, aby se dítě cítilo doma v bezpečí. Aby znalo své lidi a vědělo, kam patří. Aby vědělo, že je dobré a že svět je také dobrý. K tomu, aby se člověk projevoval jako samostatná a jedinečná osobnost, která má pozitivní vztah k sobě samému, k druhým, k učení. A tedy k rozvíjení osobnosti, která bude mít jednu zvnitřněnou hodnotu. Dnes již není zpochybňováno, že jedná o souhrn všech vrozených biologických dispozic a dále o souhrn získaných impulzů, tendencí a instinktů. Lidský plod v tomto období vycítí i to, zda je vítaný či nevítaný, stejně jako to, zda je matka šťastná, nebo vystresovaná. Péče o dítě tedy nezačíná od okamžiku porodu, ale od okamžiku početí.

Vztah mezi prožíváním matky a chováním plodu existuje. Pochybnost může vznikat jen v otázce, jak těsný je tento vztah a jak trvalé může být a jak se v životě dítěte dále uplatní to, co eventuálně z citového života své matky během jejího těhotenství přijalo. (Matějček, 2007).

Je tedy dobré, aby dítě bylo počato jako chtěné. V případě nechtěného početí jsou daleko vyšší nároky na vytvoření jistoty a bezpečí pro matku. To platí zejména v případě, že matka zůstává sama. Na harmonický rozvoj plodu má nepominutelný

vliv i vztah otce k očekávanému dítěti. V případě negativního vztahu působí tato situace záporně na matku a jejím prostřednictvím i na plod.

Představa některých psychoanalytiků, že plod před narozením žije v blaženém stavu, kdy jsou všechny jeho potřeby automaticky uspokojovány a netrpí žádnými nepříjemnostmi, které na něho padnou teprve po narození, se to tedy nepotvrzuje. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dle mé osobní dvojnásobné zkušenosti vztah mezi prožíváním matky a chováním plodu skutečně existuje. Například při mimořádném pobytu v prostředí hlasité hudby (návštěva plesu), se negativní reakce plodu projevila silným kopáním. Toto kopání ustalo poté, kdy jsem opustila taneční sál. Jako druhý příklad reakce chování plodu je možno uvést vrtění a kopání, pokud nebyly zcela pravidelně naplňovány fyziologické potřeby matky (jídlo, pití, pohyb, spánek).

Mohu tedy z vlastní zkušenosti potvrdit jak tvrzení prof. Matějčka, tak i prof. Langmeiera. Plod skutečně dokázal dát najevo, že pociťuje určité nepříjemnosti, stejně jako na druhé straně spokojenost. Podařilo se mi dvakrát za sebou donosit zdravý plod a prožít spontánní porod hlavičkou. Proto se domnívám, že při zdravém těhotenství a přirozeném porodu (který doporučuje německá porodní asistentka Ingeborg Stadelmann) znamená tzv. příchod dítěte na svět pro ně tak velkou změnu, že předchozí pobyt v těle matky mu může připadat - alespoň většinou - jako „blažený stav“. Po porodu musí novorozenec samostatně dýchat, sát, trávit, vylučovat a přes omezené možnosti které má, se snažit jinak komunikovat s matkou. To všechno v prenatálním období nemusí. I když by byly všechny předpoklady pro ideální průběh těhotenství a porodu splněny, je příchod na svět pro dítě šokem, se kterým se musí dále v postnatálním období vyrovnávat. (Stadelmann 2001) Podle PhDr. Marka Hermana se zde jedná o tzv. „první zradu matky“. (Herman, 2008).

Pro vytvoření podmínek k pozitivnímu rozvoji osobnosti dítěte je tedy nejvhodnější, aby početí dítěte bylo již předem akceptované, nebo alespoň po zjištěném početí neodmítané oběma rodiči a nejbližším okolím. Po dobu těhotenství by měla matka trvale žít v klidném harmonickém prostředí jistoty a bezpečí. To jsou základní dva předpoklady v oblasti péče o děti v prenatálním období.

1.2.2. Prenatální, perinatální a postnatální období

To, že péče o dítě nezačíná až okamžikem příchodu na svět, platí i o porodu samotném. Období těhotenství, porodu a poporodní péče popisuje německá porodní asistentka Ingeborg Stadelmann ve své knize Zdravé těhotenství, přirozený porod (2001). Obdobnou problematiku řeší kniha Jany Doležalové Hovory s porodní bábou (2006). „Porodní bábou“ je v tomto případě registrovaná česká porodní asistentka Ivana Königsmarková (dále „I.K.“). Obě porodní specialistky pracují na principu přirozeného těhotenství a porodu, akcentují prioritu psychického stavu matky i harmonického prostředí domova. I.K. v posledních letech zaznamenává kolegiální a kooperaci ze strany některých porodníků, kteří ji respektují jako partnera. Jsou však stále porodnice, které spolupráci s externí porodní asistentkou spíše nevyhledávají.

To k čemu se staví I.K. kriticky, je přežívající „tovární výroba“ novorozeňat v některých porodnicích. Jejich vybavení je po technické stránce v řadě případů srovnatelné se zahraničím, ale přístup k rodičkám nikoli. Ty přichází v těchto porodnicích do zcela cizího prostředí a mezi personál, který je nezná. Již to je pro řadu maminek (a tím i jejich dětí) stresující. Systém „běžícího pásu“ neumožňuje individuální přístup. V rámci časové úspory se například ve 3. fázi porodní plošně provádí epiziotomie – nastřížení hráze rodičky. Po porodu se odstřihává pupeční šňůra okamžitě, bez ohledu na to, zda pupečník již dotepal, což v některých případech může způsobit dušnost novorozence. Bezprostředně po porodu jsou děti na přechodnou dobu odebírány od matky, což opět umocňuje stres a brání přirozenému bondingu – intuitivnímu připoutání dítěte a matky. Systém péče, při němž se u nás během těhotenství stará o ženu někdy až 60 zdravotníků, považuje I.K. s ohledem na psychiku matky i dítěte za zcela nevyhovující. Tento stav porovnává se zcela rozdílným konceptem v zahraničí:

Porodní asistentka pečuje o nastávající maminku po dobu těhotenství. Pokud těhotenství probíhá fyziologicky, rodička navštíví lékaře dvakrát až třikrát během těhotenství. Někdy jí vypomáhá tzv. „dula“. Ta neposkytuje zdravotnické služby, ale funguje jako pomoc mamince i rodině před porodem, v jeho průběhu i po něm. Při porodu v nemocnici doprovází asistentka i dula rodičku, se kterou jede podle možností i otec. Porody v moderně vybavených porodnicích probíhají v porodních

pokojích, a nikoli na porodních sálech. To snižuje nebo zcela eliminuje stres z cizího prostředí. Pokud si rodička přeje porodit doma, poskytne jí asistentka a dula veškerou pomoc. Přitom jsou připraveny v případě komplikací kdykoli odjet do nemocnice. (Doležalová, 2006)

Sama jsem prožila dva porody v nemocnici. Principy zdravého těhotenství a přirozeného porodu jsem znala ze shora uvedené knihy Ingeborg Stadelmann. Při prvním porodu jsem však měla méně odvahy je uplatňovat, a to zejména vůči lékařům. Při druhém porodu jsem již dokázala vystupovat s větší dávkou osobní statečnosti a některé věci si prosadit - měla jsem zde také štěstí na dobré zaměstnance porodnice. Rodila jsem v moderní nově postavené porodnici. V porodním pokoji se odehrál i porod a blízká osoba mohla být se mnou celých patnáct hodin. Vzhledem k tomu, že jsem byla vzdálena od nemocnice 30 km, netroufla jsem si родit doma. Chápu ale, že ve velkých městech, kde je rodička během deseti minut v porodnici, je možnost porodu doma reálnější. Pojetí reprezentované oběma porodními asistentkami je mi velmi blízké. Jsem tedy stoupencem uplatňování všech moderních principů přirozeného porodu - v nemocnici (například možnost porodu do vody) i mimo ni.

Porodem přichází novorozeně na svět do zcela jiného prostředí. Komunikuje přitom zejména s matkou, která je s ním v nejčastějším kontaktu v bezprostřední době po porodu. To platí pro případy porodu bez zásadních komplikací. V případě komplikací může být pro zachování života dítěte nutno je převést i na jiné specializované lékařské pracoviště. Toto odloučení v závislosti na jeho charakteru a době může být velikou zátěží jak pro novorozence, tak pro matku a může znamenat zhoršení psychického stavu obou po delší dobu. Návrat k přirozenému vztahu mezi matkou a dítětem může pak trvat i měsíce nebo i několik let.

I v případě optimální situace po porodu jsou však možnosti novorozence a kojence komunikovat s okolím ve srovnání s dospělým jedincem značně limitované. V prvních měsících po porodu kojenec téměř jednostranně přijímá a potřebuje, abychom co nejlépe rozpoznali jeho potřeby. Nemůže nám dost dobře sdělit, zda potřebuje přebalit nebo nechat odříhnout, pomazlit se nebo nosit či namasírovat břicho. Snad jediný jasnější signál je hledání prsu, cítí uje-li hlad. V tomto období je tedy nezbytné se zaměřovat na potřeby kojence a naši schopnost tyto potřeby

správně a včas rozeznat a uspokojovat. Dovoluji si zdůraznit, že se jedná nejen o potřeby fyzické, ale i psychické (mazlení, laskavý a konejšivý hlas matky i otce, kontakt očima a úsměvy).

1.2.3. Uspokojování potřeb

Zde bych uvedla důležitost potřeb, bez jejichž naplnění nemůže nastartovat učící proces a pocit bezpečí a lásky v rodině. Podle psychologa Maslowa se jedná zprvu o naplnění fyziologických potřeb – jídlo, pití, pohyb. Dále o potřebu bezpečí. Pak potřeba lásky a uznání, a nakonec potřeba seberealizace. (Svobodová, 2010)

Podle Josefa Langmeiera a Zdeňka Matějčka se jedná o následující potřeby:

1. Potřeba určitého množství kvality a proměnlivosti vnějších podnětů

Množství musí být optimální, aby se dítě ani nenudilo, ani nebylo přetěžováno. Tím se dostává na optimální úroveň aktivity.

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech. Pravidelný životní režim

Slouží k získání zkušeností, poznatků a stylu práce. Jde o základní potřebu umožňující učení. Říká se tomu „smysluplný svět“.

3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů

Dítěti přináší pocit životní jistoty a je podmínkou pro harmonické vnitřní uspořádání jeho osobnosti.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.

Toto naplnění buduje zdravé vědomí vlastního já. Podmiňuje osvojení užitečných společenských rolí. Umožňuje stanovení hodnotných cílů.

5. Potřeba otevřené budoucnosti, neboli životní perspektivy.

Její uspokojení dává člověku časové rozpětí mezi životním rozletem a zoufalstvím, mezi nadějí a beznadějí. (Langmeier, 2006, Matějček, 1994)

Nemusíme nijak složitě uvažovat nad tím, zda potlačováním osobnosti dítěte metodou rozkazu a klacku můžeme tyto jeho potřeby naplňovat. Je jasné, že nikoli.

1.2.4. Období vývoje a péče do cca 1.5 roku

Ode dne příchodu na svět do tří let věku se dítě podstatně mění. Samozřejmě se musí v průběhu této doby měnit i péče o ně. Současná pedagogika dělí uvedenou dobu na více období:

První období se počítá podle Steve Bidulpha přibližně do půl roku věku dítěte a má dvě hlavní části – šestinedělí a zbývající část do šesti měsíců. Dítě v něm zjišťuje, komu může důvěřovat. Při dobrém průběhu se vzpamatovává z porodního šoku a stabilizuje se v novém světě. To, jestli jeho svět bude v budoucnu „dobrý“ nebo „špatný“, závisí na vztahu se stálou pečující osobou (matkou). Podle psychologa Erika Eriksona se jedná o tzv. důvěru či nedůvěru ve svět. První týdny a následující první měsíce tedy mají být zaměřeny na to, aby v dítěti vypěstovaly pocity důvěry, bezpečí a dobrého světa kolem něho. Zaměření tímto směrem musí již trvale zůstat. A to je jedna z nejnáročnějších disciplín výchovy, ne-li vůbec ta nejnáročnější a nejdůležitější disciplína. Její uplatnění vede k tomu, že se pro dítě i rodiče (případně pro prarodiče a další osoby z nejbližšího okolí dítěte) vytvoří shora uvedeným pojetím prostředí vzájemné lásky. Z ní se pak odvíjí vše ostatní. (Viz část 1.1.5 o biskupu Anselmu z Canterbury). V dnešní době se tomuto tématu intenzivně věnuje psycholožka Jiřina Prekopová. (Prekopová, Šturma, 2012)

V dalším období, které se podle Steve Bidulpha počítá v rozmezí cca 6 – 18 měsíců, je doba, kdy dítě, kterému se již rozvinuly schopnosti vnímání, se začíná „samovzdělávat“. Pokud jsme vytvořili prostředí vzájemné lásky, smíříme se bez větších problémů s tím, že náš byt či dům nebude po nějaký čas zajímavý pro obdivné exkurse známých, kteří by žasli na tím, jak jsme se zařídili. Samovzdělání kojence, a tím spíše později batolete, nejde dost dobře dohromady se skvěle zařízeným, opečovávaným a „nedotknutelným“ interiérem. Autor velmi trefně doporučuje vytvořit v prostoru užívaném dětmi (což je v praxi většinou postupně prostor veškerý) tzv. „dětemvzdornou zónu“, abychom nemuseli stále říkat „to nedělej“. Věci, které by před dětskou zvědavostí neobstály, dát mimo jejich dosah, smířit se s tím, že v budoucnu budeme zřejmě muset někde znovu vymalovat atd.. Dítě musí mít možnost uchopovat, tahat, tlačit, dokonce i zkoumat pusou, neuměle rozebírat (cíleně sestavovat ještě nedokáže). (Bidulph, 2006)

Zhruba od 7. měsíce se počítá schopnost rozpoznávání vlastních a cizích osob, která se často projevuje silnou vědomou vazbou na matku. Dochází jak k separační úzkosti, tak i ke strachu z cizích osob. Langmeier a Krejčířová však konstatují, že se jedná o znaky normálního emočního vývoje dítěte. Specifický vztah k pečující osobě (matce) je podle nich základem k pozdějšímu vztahu k lidem vůbec – jak vztahům ke známým, přátelům, tak i životním partnerům a nakonec vlastním dětem. Podle zkušeností obou autorů ústavní děti, které neměly možnost navázat specifický vztah k jedné osobě, nevykazují uvedené emotivní reakce. Vývoj jejich osobnosti tím může být v základech ohrožen, protože schopnost odpovídajících vztahů k ostatním lidem ze shora uvedených sociálních skupin se nevytvoří. I Národní zpráva uvádí v příloze 3 o předškolních zařízeních v ČR na str. 85, že pro mnohá batolata v jeslích je téměř celodenní odloučení od matky příliš velkou separační zátěží.

Zvládání tohoto období může být pro pečující osoby fyzicky i psychicky značně náročné. Je tedy žádoucí, pokud se pečující osoby mohou na chvíli vystřídat (alespoň uspokojit fyziologické potřeby, hladu, spánku matky). Nepřiměřené požadavky na dítě (v tomto období do 18 měsíců) – např. aby ukázněně sedělo, umělo již chodit na nočník nebo po sobě uklízelo, jsou nereálné. Jejich direktivní vyžadování může mít za následek narušení atmosféry vzájemné lásky a vytvoření zbytečných příčin ke vzdoru dítěte. To může mít nežádoucí důsledky i v dospělosti. Nezbyvá tedy obvykle nic jiného než se smířit s tím, že tento „záběh“ je nutno vydržet a prožít, jak nejlépe to jde. Je to jedno z nejtěžších a zároveň nejkrásnějších období. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pro porovnání je dobré uvést, že Margareta Mahlerová zveřejnila v roce 1975 studii, jejíž závěry vycházejí z podrobných pozorování interakce dětí od narození do 3 – 4 let s jejich matkami v domácím prostředí.

1. Za první fázi považuje první měsíc života – období normálního (primárního) autismu. Novorozenec je zaměřen na uspokojování svých potřeb. V tom se shoduje se Steve Bidulphem. Dále ještě nerozeznává svou matku od okolí. (Mahlerová, 1975)

Podle mého subjektivního pocitu mne však obě mé děti v tomto období již rozeznávaly od okolí. Hlas, vůně těla, zdroj potravy, příchod matky k postýlce, vnímání rytmu chůze matky při nošení v šátku (obdobně jako v těle).

2. Další fáze (2 - 4 měsíce) je označována jako normální symbióza. Kojenec tvoří s matkou jeden omnipotentní (všemocný) systém – dítě se nerozlišuje od matky, ale začíná odlišovat okolí. Langmeier a Krejčířová však vyslovují mimo jiné výhradu k tvrzení o omnipotenci mezi matkou a dítětem. Podle jejich stanoviska nemůžeme u dítěte předpokládat tak vysokou úroveň symbolického myšlení, jaké by pro tuto omnipotenci bylo třeba.

Dle mého osobního názoru dítě v tomto věku pravděpodobně nemůže mít vysokou úroveň symbolického myšlení. Domnívám se ovšem, že pro omnipotentní systém mezi matkou a dítětem myšlení na této úrovni není potřeba, protože jejich vzájemný vztah je intuitivní, zejména ze strany dítěte.

3. Fáze diferenciacce (4–10měsíců). Postupně dochází ke zřetelnému rozpoznávání matky od druhých lidí a následně k výše uvedené separační úzkosti a strachu z cizích lidí, viz Langmeier – Krejčířová. Pozornost kojence přechází od vnitřních pocitů ke vnějším podnětům. (Langmeier, Krejčířová, 2006)
4. Fáze procvičování (10 – 16 měsíců). Začíná období lokomoce. Krátkodobé vzdalování od matky pomáhá začínajícímu batoleti odlišit svou osobu od matky. Separační úzkost ale pokračuje a může dokonce výrazně narůstat (první vrchol separační úzkosti). Je důležité, aby batole vědělo, že matka je zde stále pro něj a nebylo touto úzkostí stresováno. I několikadenní nucená separace může vést nejen ke stagnaci, ale dokonce i k regresi ve vývoji dítěte. Naopak úspěšné zvládnutí této fáze je podle Mahlerové základem autonomie a zvidavosti po celý život. (Mahlerová, 1975)

Souhrnně lze za období od početí do cca 18 měsíců po porodu konstatovat tato hlavní zaměření péče o plod, novorozence, kojence a batole:

1. Vypěstování pocitu důvěry, bezpečí a dobrého světa kolem něho. Zaměření tímto směrem musí již trvale zůstat a vyústit ve vytvoření prostředí vzájemné lásky.

2. Bezprostředně po porodu se zaměřit na uspokojování potřeb kojence a to nejen fyzických, ale i psychických. Prioritně důležitý je trvalý kontakt s matkou, který usnadňuje novorozenci přechod z prenatálního do postnatálního období. Tento přechod znamená pro novorozence i v případě bezproblémového těhotenství a porodu bez komplikací šok. Neexistuje lepší a účinnější metoda pro jeho zmírnění a postupné odeznění než právě trvalý kontakt s matkou.
3. Vytvoření prostředí, v němž by kojeneček a později batole mohlo nejprve zrakem a sluchem, později i hmatem poznávat své okolí tak, abychom mu nemuseli stále v něčem bránit (dětemvzdorná zóna). Jednání takovým způsobem, aby i v období lokomoce mělo počínající batole stálou jistotu matčiny přítomnosti.

1.2.5. Stanovisko autorky

To je tedy přibližně polovina období, o němž pojednává tato práce. Jedná se o období velmi náročné pro pečující osobu, většinou matku, ale v dobře fungujících rodinách i otce, protože po svém zaměstnání obvykle pomáhá matce, která je za celý den potřebou neustálé plné pozornosti obvykle při příchodu otce značně vyčerpaná. Je naprostý omyl domnívat se že matka s dětmi „vlastně nic nedělá“, protože je doma. Znáám případ, kdy se čtyřčlenná rodina vracela z nákupu. Ve chvíli, kdy matka dávala nejmladší roční dítě do kočárku, přišel k rodině dědeček. Matka se s ním pozdravila a v tom okamžiku zapomněla dopnout dítěti řemínky. Během vteřiny dítě vypadlo z kočárku ven. Naštěstí vše dobře dopadlo, nebylo ani třeba vyhledat lékařskou pomoc. Takových činností, při nichž se nesmí „vypnout“ ani na okamžik, se ve většině zaměstnání rozhodně nenajde příliš mnoho. A pokud se takové pracovní činnosti najdou, tak jistě tyto lidé mohou potvrdit, jak krajně náročné a vyčerpávající to je po celou pracovní dobu. Jenže pracovní doba stále pečující osoby (matky) je vždy, když je dítě vzhůru. To je kdykoli během dvaceti čtyř hodin. A pokud dítě spí, pracovní doba často pokračuje některými činnostmi, které při péči o bdící dítě nebylo možno zvládnout.

Tato situace se ve světě řeší různým způsobem. Při mém zaměstnání chůvy v Kanadě jsem se seznámila se systémem praktikovaným dlouhodobě v části Vancouveru v Britské Kolumbii, kde žila početná filipínská menšina. Spřátelila jsem se s několika filipínskými rodinami a zejména s ženami, které pracovaly jako chůvy v kanadských rodinách. Byly dlouhodobě zaměstnávány u jedné rodiny, kde

byly přijímány jako další členky rodiny. Zabývaly se péčí o děti a často i další výpomocí v domácnosti. Rodiče dětí kladli důraz na to, aby si děti zhruba do dvanácti let věku zvykly na jednu chůvu. Tyto chůvy pak během svého pracovního pobytu v Kanadě vystřídalaly třeba jen 3 rodiny. Smyslem tohoto neformálního systému bylo nenarušovat psychiku dětí tím, že by si musely zvykat na stále nové chůvy v průběhu dětství. Tohoto pozitíva se dařilo poměrně úspěšně dosahovat. Společným výchovným jevem byla ale silná citová vázanost na chůvu přetrvávající i v dospělosti, kdy chovanci už jako dospělí volali v době nemoci, nebo dokonce v době nemoci svých dětí své chůvě, a nikoli matce, což mi potvrdily filipínské chůvy, pracující v Kanadě více než třicet let. Tehdy jsem si jako šestadvacetiletá chůva uvědomila, že pokud budu matkou, chci, aby mé děti jednou volaly mně. Když je člověku nehůře, obrací se k tomu nejbližšímu. A tím chci být pro své děti já. Jsem samozřejmě ráda za pomoc manžela nebo prarodičů, ale nehledám chůvu. Proto tendence ke zkracování mateřských dovolených (které fakticky dovolenými nejsou) nepovažuji za správné.

1.2.6. Období výchovy a péče od 1,5 roku do 3 let

Období do 1,5 roku jsem se věnovala poměrně podrobně. Rychlost vývoje zdravého dítěte je totiž v tomto období nejvyšší. Podle Zdeňka Matějčka velmi záleží na období do šesti let věku dítěte. *Jestliže do tří let urazí dítě polovinu své vývojové dráhy a do šesti let další čtvrtinu, zbývá nám na celou dobu od první třídy až kamsi k závěrečným zkouškám na univerzitě, nebo na technice jen ta poslední čtvrtka (Matějček, 2007).* Tuto teorii potvrzují i zkušenostmi s tzv. "vlčími dětmi", nalezenými v přírodě, které nějakým zázrakem přežily mezi zvířaty. Těmto dětem se právě v období do 6 let věku nedostalo standardní výchovy u lidí. Nezávisle na své genové výbavě neměly právě tzv. získané vlastnosti, kterých nelze nabýt mimo lidskou společnost. Dodatečná výchova po jejich nalezení již nestačila vyrovnat tento handicap. Z žádného z těch dětí nebyli nikdy Romulus a Remus, Tarzan nebo Mauglí. Žádné se nestalo plně samostatným členem lidské společnosti. Většinou se tyto děti nedožily ani průměrného lidského věku.

Margareta Mahlerová píše dále o fázi znovu sblížení neboli navazování sociálních vztahů v 16. – 25. měsíci. Dítě navazuje intenzivně vztahy s dalšími lidmi a matku, otce, prarodiče i ostatní blízké ze svého okolí samo aktivně zapojuje do své

činnosti. Je zajímavé, že se zároveň ale projevuje tzv. druhý vrchol separační úzkosti. Potřeba přítomnosti matky může být velmi silná a jen postupně slábne. Na druhé straně dítě matku někdy naopak odmítá, a dokonce se pokouší uhodit ručičkou. Důležité je vědět, že i v této fázi může mít nucená separace na dítě ještě výrazný regresivní vliv.

Další fází je podle Mahlerové je fáze stálosti nebo také individualizace (25.-36. měsíc). Obraz matky je v té době postupně interiorizován (vnitřně osvojen) a to jak pokud jde o vlastnosti dobré, tak i nedobré (frustrující pro dítě). Dítě postupně stále více samostatně jedná. Dochází k plné vnitřní individualizaci (vědomí vlastního já). V závislosti na individualitě mohou některé děti snést již i přiměřeně dlouhé období separace od matky v rádech hodin. (Mahlerová, 1975)

V období do tří let věku by měla být výchova zaměřena na nenásilné postupné umožňování samostatnějšího jednání dítěte. Nejprve by se tak mělo dít zejména v rozšířené rodině (rodiče, prarodiče), dále pak v nejbližším okolí (sousedé, známí). V rámci tohoto samostatného jednání je nezbytné, jak je již výše uvedeno, aby dítě mělo pozitivní vztah k sobě samému na základě prvotního vztahu s matkou. Díky dobrému vztahu k sobě samému může pak začít navazovat kolem 3. roku vztahy se svými vrstevníky v nejbližším okolí (třeba i v mateřském centru).

Eva Svobodová píše o tom, jak někdy zapomínáme, že může nastat doba, kdy bude třeba obětovat vlastní bohatství či slávu ve prospěch někoho jiného. *Je to běh na dlouhou trať, který vyžaduje jistou dávku odvahy, trpělivosti, opravdovosti a především důvěry ve schopnosti a možnosti dětí a vůli k pozitivnímu posunu každého z nich.* (Svobodová, 2007).

K této otázce se vyjadřuje i Zdeňka Jordánová. *Naše vztahy jsou odrazem našich vztahů k sobě samým a znamená to, že naše vztahy k druhým jsou funkční či nefunkční podle toho jak si sami sebe vážíme, jaké mínění o sobě máme a jak rozumíme sami sobě. V našich vztazích dostáváme tolik lásky, kolik jsme ochotni dát sami sobě.* (Jordánová, 2005).

Pro přivykání ostatnímu světu - komunitě dosud neznámé - mohou být efektivním přínosem mateřská centra. Tato centra v České Republice na rozdíl od jeslí neslouží k nezbytné péči o děti zaměstnaných rodičů. Jejich náplní je společná

aktivita rodičů, nejčastěji matek a jejich dětí. Děti neztrácí kontakt s matkou, což účinně působí proti vzniku separační úzkosti a strachu z cizích osob. Děti se mohou vzdálit od matky, objevovat nové prostředí a ví, že se mohou k matce kdykoli vrátit. Pocit jistoty a bezpečí tedy nemusí vůbec ztrácet. Narušení pocitu jistoty a bezpečí pozastavuje podle Zdeňka Matějčka učící proces dítěte. K tomuto zjištění došel Matějček sledováním vývoje svých tří dětí, dále dětí v kojeneckých ústavech, v dětských domovech a později týchž dětí v SOS vesničkách. (Matějček, 2008)

Zaměření výchovy u dětí 0-3 roky včetně činnosti mateřského centra nemá být omezeno na pouhou přípravu ke vstupu do mateřské školy, ale na skutečný prožitek svébytného období do tří let věku dítěte. Tento prožitek zásadně ovlivňuje kvalitu a plynulost přechodu do dalšího důležitého životního období ve věku tři až šest let. To nejdůležitější, co jsem si přivezla ze své shora zmíněné práce s dětmi v zahraničí je, že cesta, jak hodlám dosáhnout svého cíle, je důležitá, a někdy ještě důležitější než cíl samotný. Takže důležitější než výsledky výchovy jsou způsoby, kterými těch výsledků dosáhneme. Protože každý člověk touží být šťastný, lze to vyjádřit slovy: „*Šťastí je cesta, nikoli cíl cesty*“.

1.2.7. Jesle, Mikrojesle a Mateřská centra

Jesle jsou zařízení pečující o velmi malé děti, zpravidla o děti do 3 let věku. Jejich hlavním úkolem je ulehčit zaměstnaným rodičům péči o děti a umožnit jim, aby se mohli zapojit jak do práce, tak i do veřejného a kulturního života. V průběhu 90. let velmi výrazně poklesly počty našich jeslí. Zatímco na počátku 90. let v České republice existovalo přibližně 1200 jeslí, v současnosti je to jen asi 60 zařízení. Mikrojesle mohou být vytvářeny tam, kde je nedostatek míst v jeslích, nebo nebylo možné jesle zřídit. Mikrojesle představují zvláštní formu péče o zdravé děti ve věku od 1 do 3 let. Zřizují se pro 3 až 5 dětí, jejich zřizovatelem může být obec nebo družstvo. Péče o děti probíhá v domácnosti pečovatelky, přičemž byt musí být zdravotně nezávadný, suchý, vzdušný, slunný a dostatečně prostorný. Pro provoz mikrojeslí platí obdobně předpisy jako pro provoz jeslí. Náklady na jejich provoz hradí ze svých prostředků zřizovatel, na provoz také částečně přispívají rodiče dítěte, a to ve výši, kterou stanoví provozovatel. Podle § 38 Zákona o péči o zdraví lidu upravujícím zvláštní dětská zařízení, jsou jesle považovány za zařízení léčebně preventivní péče. (Portál MPSV).

Podle Národní zprávy jsou jesle zařízeními, která v mnohých případech pomáhají především matkám. Pro mnohá batolata je však téměř celodenní odloučení od matky ještě příliš velkou separační zátěží. (Národní Zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku, 2010).

Mateřská centra (dále jen „MC“) zřizují zpravidla matky na mateřské dovolené, které se zároveň podílí na jejich samosprávě a zajišťují programy. MC umožňují matkám s malými dětmi vyjít z izolace, kam se celodenní péčí o dítě dostávají. Jsou založena na principu rodinné svépomoci a vzájemné službě, poskytují společenství, solidaritu a otevřenost všem generacím. MC nabízí pomoc, vzájemné naslouchání, výměnu zkušeností a laické poradenství. Děti zde vidí svou matku v jiné roli než v domácnosti. MC jsou otevřena všem rasám, různým sociálním vrstvám, lidem s různými postiženími, uprchlíkům a dalším. Přispívají k rozvoji občanské společnosti a posilují mateřskou roli ženy. Umožňují včasné pojmenování problémů a hledání jejich řešení. Proto mají svou roli i v prevenci kriminality. MC pomáhají ženám udržovat jejich profesní orientaci a posilují jejich sebevědomí. Založení občanského sdružení, shánění prostorů a peněz, budování samosprávy MC, koncipování a zajišťování programů, starost o public relation a fundraising vyžaduje orientaci v zákonech, těsný kontakt s obecními úřady a zájem o obecné dění. To všechno se musejí ženy zakládající MC naučit. (os. Síť mateřských center Praha 2013, www.materska-centra.cz)

Poslání mateřských center nám přiblíží jejich strategické cíle a hlavní úkoly:

Strategické cíle a poslání sítě MC o.s. v ČR (dokumenty jsou obsahem přílohy č. 4)

Koordinace, propagace a rozšiřování hnutí MC v ČR a jeho zapojení do mezinárodních organizací

- Posilování hodnot rodiny a mezigeneračních vztahů, úlohy rodičů, mateřské a otcovské role ve společnosti
- Podpora právní ochrany rodiny, mateřství a rovných příležitostí pro všechny
- Podpora zdravého života ve zdravém prostředí

Hlavní úkoly Sítě MC v ČR

- koordinace mateřských center v České republice
- podpora a metodické vedení nově vznikajících MC
- konzultace a poradenství pro již fungující centra
- rozšiřování povědomí veřejnosti o MC
- spolupráce se státními i nestátními organizacemi
- spolupráce s partnerskými organizacemi v zahraničí
- spolupráce s médii
- reprezentace MC navenek v ČR i zahraničí
- dokumentace společných akcí a vedení archivu o činnosti jednotlivých MC
- pořádání seminářů, konferencí, kongresů s tematikou MC
- pořádání celorepublikových akcí
- podíl na práci Huairou komise OSN
- podíl na práci GROOTS fundraising

Domnívám se, že jesle a mikrojesle mohou nabízet dobrou péči na několik hodin denně, ale ne na celý pracovní den až do 17.00 hod. Mám na mysli uspokojování psychických potřeb dětí do 3 let (vazba na matku, otce, blízkou osobu). Proto jsem ve svém výzkumném šetření sledovala vzorek dětí v mateřském centru a dále se zabývám v České republice pouze mateřskými centry.

2. Praktická část

*„Nezapomeňte, že jediné, čím učíme své dítě
je náš vlastní život a jediné,
co učíme své dítě, je náš vlastní život.“
Nemanipulujte proto se životem svého dítěte,
važte si této vzájemné příležitosti a dbejte,
ať jsou vaše úmysly čisté.“*

Zdeňka Jordánová

2.1. Zúčastněné pozorování systému péče o děti v Norsku

Toto pozorování jsem mohla uskutečnit díky pozvání bývalé spolužačky Moniky Mikešové, ředitelky norské mateřské školy. Od 28. ledna do 3. února 2013 jsem tak měla možnost pracovat v mateřské škole Disen Gard apen Kanvas barnehage (Oslo) a Akebakke barnehage (Os, menší město cca 10 km od hlavního města Oslo). Jednalo se o zúčastněné pozorování, bylo mi umožněno pracovat s dětmi i dospělými celý den, jako bych byla součástí jejich teamu.

Chtěla bych vyzdvihnout přátelský přístup zaměstnanců školky – přijali mne mezi sebe a chovali se ke mně jako k sobě rovné. Bylo mi umožněno natáčet a dělat rozhovory. Velice si toho vážím, protože v Norsku je ohledně fotografování a natáčení mnohem přísnější legislativa než v ČR a děti se mohou natáčet se souhlasem rodičů jen pro účely mateřské školy. Já jsem byla nový člověk z cizí země, a přesto rodiče dětí po 24 hodinách, které měli na rozmyšlenou, svolili, že mohu jejich děti za účelem této práce fotit a natáčet. Večer po práci a natáčených rozhovorech jsem si napsala krátké shrnutí z mého pozorování. V mateřské škole Disen gard (apen) Kanvas barnehage jsem pomáhala v obou částech domu.

V levém křídle domu mateřské školy je „**Open place**“ (9.15 – 13.45 - paní učitelka Elin Flaxstad). Mohou ho navštěvovat rodiče s dětmi. Dnes zde bylo kolem 20 rodičů, někteří s dvojčaty (většina dětí do jednoho roku). Kolem 11. hodiny společné zpívání písniček (paní ředitelka byla také přítomna). Poznala jsem úvodní – uvítací

píseň. Pak následovalo pásmo jednoduchých říkadel, kde se propojuje rytmus řeči s motorikou, jako např. české „Paci, paci“. Píseň „Zajíček v své jamce“ a „Bratře Kubo“ mají v norštině také. Zpívali ji norsky, anglicky, francouzsky a pak (já) česky. Na vyžádání jsem zahrála a zazpívala česky „Kočka leze dírou“. Dále básničky. Asi za 30 minut jsme se rozloučili závěrečnou písní. Do konce probíhala volná hra. Kdo chtěl, mohl se u stolu najíst. Svačinu a pití si přinesl každý rodič sám. Ve 13.45. jsme uklidili hračky, společně s některými rodiči smotali koberce, utřeli židle i stoly a zametli. Všimla jsem si, že rodiče mají jeden společný znak. Pokud se jejich dítě dostává do konfliktu s jiným dítětem (tahání za vlasy, tahání o hračku) sledují je, ale zasahují až když děti pláčou (u některých rodičů, až když se děti vztekají). Pokud se ale dítě rozběhlo a chtělo bouchnout, rodič i jiný rodič vedle zavolali: „*Nei*“ (Naj-ne). V České republice jsem si všimla, že rodiče kolem mne i já sama nabízíme možnosti řešení dříve (jak to vyřešíme, tak se vystřídáte? Nebo co navrhuje?). Nemyslím, že by byl jeden styl univerzální a správný, uvádím to jen jako odlišnost.

V pravém křídle domu mateřské školy je **Diesen Gard Kanvas Barnehage (Kindergarden)** 18 dětí do šesti let.

Otevřeno od 7.30 – 17.00 (Paní učitelka Ivana Wiulsrod, asistentka Ida Marie Hovland, asistent Timea Toth - ekolog). Ve třídě je paní učitelka (kvalifikovaná). Dále dva asistenti (nemusí mít pedagogické vzdělání). Paní ředitelka pracuje v kanceláři a pomáhá Open Place (dále jen „open“) a Kindegården (dále jen „školka“). Ve školce je 18 dětí, z toho jsou nejmladší dvě děti dvouleté. Na jednoho dospělého je ve věku 3- 6 let 6 dětí, a ve věku do tří let jsou na jednoho dospělého 4 děti - v soukromých školkách 3 děti).

Ráno po volné hře si děti sednou do kroužku a povídají, co zažily nového. Protože jsem byla nová, zpívali píseň: „Jmenuji se Jak, a jak se jmenuješ ty?“ Když došla řada na mně, už jsem se stihla naučit: „*Jeg heter Zdenka og hva heter du ?* (jaj héter Zdenka og va héter du?)

Mezi malým obědem (lunch) a odpolední svačinkou (snack) jsou děti dvě hodiny venku. Dvouleté děti jsou přebaleny a uloženy v termo oblečení do kočáru či dvojkočáru s péřovým fusakem a vlněnou dekou. Vlněná deka je přehozena přes boudičku s malým otvorem, aby vzduch byl čerstvý, ale zahřátý. Děti mohou spát

venku do mínus deseti stupňů celsia. Norové říkají, že neexistuje špatné počasí, ale špatné oblečení.

Po příchodu se děti zují a svléknou. Pokud mají mokré boty nebo oblečení, dávají ho do sušičky, která vypadá jako vysoká lednice. V šatně má každé dítě svou značku, kde je jeho fotka a napsané celé jméno. Stejně tak je jeho fotka a celé jméno napsané na košíčku v policice nad věšákem. Pro rodiče je na zdi umístěn koš s návleky na boty. Na stěně před vstupem do školky je televize, kde se promítají fotky dětí v průběhu dne (venku, vevnitř) s titulky, co děti ten den dělaly. Film se mění každých 14 dní.

V šatně jsou také dvě umyvadla umístěna v úrovni dětí a tekutá mýdla v dávkovači. Ruce si zde lidé utírají do papírových ubrousků umístěných v kontejneru na stěně. Děti chodí samy na záchod pro dospělé a mohou si zavřít dveře. V Norsku tak respektují soukromí dítěte. Personál však samozřejmě dělá pro bezpečí dětí maximum. Pokud se stane úraz, rodiče chápou, že je to součást života a důležitá zkušenost dítěte samotného. Všimla jsem si, že děti nemají po stěnách tolik polic s hračkami jako ve školkách v ČR. Spolupodílí se na přípravě plánu dne, pomáhají v kuchyňce, tráví mnoho času venku. Poté, co se obléknou, vycházejí samy ven, nemusí čekat na učitelku a řadit se do dvojic. Až dospělá osoba pomůže poslednímu dítěti s oblékáním a obouváním, vychází ven mezi již hrající děti. Styl stravování zde uvádím tak, jak jsem vyzorovala za svůj krátký pobyt v Norsku. V každé mateřské škole je zde individuální plán a mnoho možností variací.

Stravování	Kolem 11 hodiny dopoledne	Po 14 hodině odpoledne
Pondělí	Děti mají svačinku a pití z domova. Ovocný talíř se připravuje v MŠ.	„Mazací den“ – děti si samy mažou a vybírají chléb, k tomu si vyberou zeleninu.
Úterý	Výletní den, svačinka a pití sebou z domova. Ovocný talíř se připravuje v MŠ.	Svačinka a pití sebou z domova.

	(s dětmi, které spí, zůstává asistent)	
Středa	Děti mají svačinku a pití z domova. Ovocný talíř se připravuje v MŠ.	Paní kuchařka vaří hlavní jídlo. Každou druhou středu je ryba. Jinak může být polévka, maso s bramborem, zeleninou. Pro děti z jiných kultur se na přání rodičů může objednat jejich speciálně připravované jídlo (např. Zachariáš jí jen speciálně připravené maso).
Čtvrtek	Děti mají svačinku a pití z domova. Ovocný talíř se připravuje v MŠ.	Musli a jogurt, nebo mléko (Biola). Ovoce.
Pátek	Děti mají svačinku a pití z domova. Ovocný talíř se připravuje v MŠ.	„Mazací den“ – děti si samy mažou a vybírají chléb, k tomu si vyberou zeleninu.

Večer mají děti vařené jídlo. V Norsku je to běžný způsob stravování. Paní kuchařka vaří pouze ve středu. Školka má objednanou úklidovou firmu, která dojíždí denně a čistí pouze podlahu. Personál MŠ uklízí a dává nahoru židličky, stará se o zbylý úklid. Své nádobí si personál myje v myčce. Někdy mají děti své svačinky s láhví z domova, jindy jí děti z talířů lžící, popř. příborem a pijí z hrnečku čaj nebo vodu. Pracovala jsem přes den a točila jsem rozhovory jak ve školkách, v čase přestávky, tak večer po práci.

Zápis z praxe v mateřské škole **Akebakke barnehage - Kidegarden by biological and enviromental Uuniversity** (soukromá školka)

Dům je rozdělen na tři oblasti.

„Filiokus“ - děti cca do tří let, „Maximus“ - také děti cca. do tří let, „Villa Raptus“ - děti od 3 do 6 let (děti, které už nespí. Ti, co chtějí odpočívat, mohou jít do místnosti s gaučem). Dnes jsem pomáhala na třídě Filiokus (7.30 - 16.30). Paní učitelka Bente a dvě paní asistentky opatrovaly 9 dětí. Protože jsou soukromá školka, mohli si pozměnit pravidla, že místo poměru čtyři děti na jednoho dospělého budou mít tři děti na dospělého. Kolem tří let věku místní svěřenci přechází do této třídy „velkých“ - Villa Raptus. Kolem desáté hodiny dopoledne se chtělo Howardovi a Lianovi spát, najedli se, pak jim kolegyně přebalily pleny a uložily je do kočárků. Děti jsou přebaleny a uloženy v termo oblečení do kočáru či dvojkočáru. Děti si během dopoledne volně hrají, lezou, chodí. „Tety“ jim čtou pohádky. Každé chodí dítě spát dle svých potřeb, většina si však vydrží hrát až do první svačinky. Mezi malým obědem (lunch) a odpolední svačinkou (snack) si děti hrají/spí dvě hodiny venku. Po svačině jedna z dospělých osob uklidí stůl a odveze bryndáky a nádobí na vozíku do kuchyňky. Ty děti, které si venku hrají (Filliokus, Maximus, Villa Raptus) a nespí, mají termo prádlo, vlněné oblečení a nepromokavé kalhoty s bundou. Krycí nepromokavé kalhoty mají na zašpinění. Rodiče dětí by nejspíše byli překvapeni, kdyby své dítě přebírali a mělo by čisté kalhoty na ven. Všimla jsem si, že děti mohou lézt po zemi v bahně, ve sněhu, děti mohou zkoumat sních i louže (mohou je i ochutnat!), mají pak zablácené bundy, rukavice, kolena, a vlastně jsou celé od bláta. Mohou lézt po mokrých dřevěných schodech a klouzat se po nich dolů. Dospělé osoby je sledují (a zvedají děti ze tříd Filliokus, Maximus), pokud se jedná o velikou hlubokou louži. Dospělé osoby se na ven převlékají do stejných kombinéz jako mají děti, aby si také mohli sednout na zem, pokud by chtěli. Během mého pobytu ve školce jsem zatím neviděla žádný úraz. Po odpolední svačině jsme si zahráli na kytaru, zpívalo se norsky, francouzsky, anglicky i česky. Dvě asistentky, mluvící plyně norsky, pocházejí ze Srbska. Nakonec se zpívalo i srbsky. Hráli a zpívali jsme potichu a některé „tety“ přinášely rozespálé děti (Filliokus). Děti jim seděly tiše na klíně a během svého probouzení nás jen sledovaly a poslouchaly. Tento proces buzení probíhal v tichu a bez pláče. Trval 20 - 30 minut dle potřeb dítěte až do té

doby, než si samo odlezlo hrát. Kolem 16.00 přicházejí rodiče. „Tety“ čtou dětem knížky, některé děti si jen volně lezou. Některé se již batolí.

Měla jsem možnost se seznámit s norským rámcovým plánem, který je podobný našemu rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, avšak je výrazně jednodušší. Ředitelka norské mateřské školy Monika Mikešová napsala v roce 1999 diplomovou práci o systému norské péče na Vyšší pedagogické škole ve Svatém Jáně pod Skalou. Její práce mohla tehdy posloužit jako inspirace k utváření českého rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Inspirací mohl být rovněž článek PaedDr. Aleny Váchové o norských mateřských školách z roku 1990, přednášející na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, katedře pedagogiky a psychologie. (Článek je obsahem přílohy č.11)

Norský rámcový plán (rammeplan) má sedm oblastí, které si dovoluji doplnit vlastním pozorováním v následujícím textu:

2.2 Sedm hlavních oblastí z plánu: RAMMEPLAN – předškolní vzdělávání Norsko (originál viz příloha č. 6)

Naše práce je hledat a dokumentovat způsob, jakým děti hledají a získávají znalosti, prožitky a zkušenosti skrze ODBORNÉ OBLASTI:

- Komunikace, jazyk a text



Mé pozorování probíhalo od ranních hodin až do konce poslední směny zaměstnanců (17.00.hod). Zaujaly mne značky na stěnách u dětských věšáků na oblečení. Je zde fotka dítěte, u ní je jméno a příjmení napsáno na cedulce spolu s fotografií. Dítě tak vidí napsáno své jméno pokaždé, když se obléká či svléká. Viděla jsem vstřícnou efektivní komunikaci mezi dospělými osobami ve škole.

Stejně tak mluvili i s dětmi. U mladších dětí (0 - 3roky) si dospělí lehají na zem a čtou si s dětmi knížky na zemi.

- Tělo, pohyb a zdraví



Viděla jsem děti trávit hodně času venku na čerstvém vzduchu. Paní učitelka Bente mne vzala do lesa, kam chodí s dětmi. Ukázala mi skálu, na které asistent učitele Joakim Syversen připevnil s pomocí rodičů lano. Dokonce i tříleté děti umí vylézt nahoru. Je to prý o technice, síle a důvěře v sebe sama. Viděla jsem, jak děti do tří let vycházejí samy z budovy na zahradu. Dospělé osoby je sledují a pomáhají jim, pokud na ně děti zavolají. Dřevěné kluzké schody děti slézají samy po čtyřech nožičkách dolů. Je jim dovoleno klouzat se po dřevěných mokřých schodech, avšak dospělá osoba je jistí dole, aby bezpečně dopadly na zem. Při svačince si děti braly samy máslo a mazaly si chléb. Nalévaly si samy ze džbánu vodu, nebo čaj.

- Umění kultura a kreativita



Děti poslouchají příběh, pohádku, které si mohou si libovolně doplnit vlastní kresbou či malbou. Joakim nejprve příběh vypráví, pak jej čte. Děti kreslí dle

své fantazie – k tématu, nebo jen tak si zkouší barvy a štětce dle motorické libosti. Dospělí jim neříkají, co mají kreslit. Chtějí u dětí podpořit jejich kreativitu a fantazii. Děti si společně s dospělými vyrobily divadelní scénu a mají ji v místnosti, která vypadá jako pirátská loď. Já sama jsem v této místnosti vydržela pár minut. Byli v ní převážně chlapci a mohli vydávat hlasité zvuky, skákat a hrát si na piráty, zvířata. Mohli si na určitou dobu i zavřít dveře. Jinak měli dveře dlouhou dobu lehce přivřené.

- Příroda prostředí a technika



Děti žijí v souladu s přírodou. Chodí do lesa, kde si staví z větví malé domečky a kde zaměstnanci společně s rodiči postavili chatičky pro společné opékání masa, buřtů. Zároveň děti mohou vnímat jak roli ženy, tak roli muže, protože v norských mateřských školách pracují i muži. Joakim (asistent pedagoga) vyrobil venkovní stroj na dešťovou vodu, která stéká z kalíšku do kalíšku až poslední nádoba roztočí veliké kolo. (viz DVD č. 2-filmy o norských mateřských školách)

- Etika náboženství a filozofie



Lidé v Norsku mají tendenci k podpoře přírody. Vycítila jsem u nich hlubokou úctu k přírodním jevům a respekt k síle, kterou nám naše zem skýtá. Viděla jsem snahu přírodu následovat, pomáhat jí, žít v souladu s ní. Ve třídě mají děti obraz, na kterém jdou děti společně za ruce po cestě krajinou. Vzhledem ke krátkému pobytu v Norsku a jazykové bariéře (komunikace probíhala v angličtině, která pro nikoho nebyla rodnou řečí) jsem nezaznamenala rozhovory na téma náboženství a filozofie. Toto si stanovuji jako svůj další cíl na mé příští objevné výpravě do Norska.

- Blízké okolí a společnost



Děti žijí mezi traktory, zvěří, vaří si jednou za týden, pečou denně chléb, žijí reálný život (Akebakke barnehage). Nevytváří se jim umělé prostředí. Mají přiměřeně (spíše méně) hraček, pohybují se více venku. Přímo vedle zahrady kde jsou umístěny houpačky "malí koníci", je výběh pro opravdové koně. Za stodolou je další výběh pro koně a pár metrů dál výběh pro kozy. Na kopci vedle školky vysadily rodiče dětí (zaměstnanci univerzity) cizokrajné stromy z Kanady. Tam si děti také chodí stavět své chatičky z větví.

- Matematické představy – počet, prostor, tvar



Po krátké dvacetiminutové řízené činnosti plné říkadél, básniček, písniček, hádanek a společného povídání v kruhu v šatně, Joakim vyzval děti ke hře, kde položil ruku shora nad hlavu dítěte a dotýkal se jen několika prsty. U toho zpíval písničku "Kolik držím prstů na tvé hlavě" - dítě hádalo. Pak odcházelo na toaletu a svačinku. Při společném zpívání děti také ukazovaly obrys kruhu, pak trojúhelníku a čtverce. Píseň byla v norštině, ale pochopila jsem smysl poznávání geometrických tvarů. Také děti mohou vhadzovat kuličky (i z výšky) do stroje na kuličky, který děti vyrobily společně s Joakimem. Z plastových lahví, trychtýřů, kelímků od jogurtu a trubek jsou po stěnách umístěny tyto stroje. Dítě musí vylézt nahoru po štaflích či žebříku, který ke zdi upevnil před zraky dětí Joakim kladivem a hřebíky. Pak si může hodit svou kuličku do trychtýře a sledovat, jak gravitací padá dolů.

Všimla jsem si, že děti věnují téměř celý svůj den hře. Lidé z mateřské školy Akebakke barnehage (Os,Norsko) inspirováni Rammeplanem uvádí, že:

2.3. Hra je nejsilnější hybnou silou dítěte a má být zábavná (Norsko)

Co se dítě naučí formou „volných-spontánních her“ tedy her, které si děti samy organizují a vymýšlí:

- Trpělivost/čekat, až na mne přijde řada
- Dodržovat pravidla hry, kódy a čas
- Vyřešit konflikt
- Umět se domluvit/rozdělit
- Sebekontrola/kontrola svého chování – umět být iniciativní, ale zároveň se i stáhnout a být pouze pozorovatelem či součástí hry
- Bohatá a variabilní slovní zásoba
- Umět zpracovat silné emoce
- Empatie – vcítit se do druhých
- Zkusit si různé role

- Pocit úspěchu (hurá, zvládl jsem to)
- Pozornost a koncentrace
- Prosíme nevyrušovat – tady se hraje (probíhá hra). Být tam, kde jsou děti, pro šikanu není ve školce místo.

2.4. Minimum, na co má dítě nárok ve školce (Norsko)

V ČR se věnujeme hodně pravidlům, jak bychom se měli chovat, avšak v Norsku jejich Rameplan určuje minimum, na co má dítě nárok. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání v ČR uvádí maximum, co má pedagog i dítě zvládnout - oproti norskému rameplanu, který uvádí minimum toho, co musí dítě mít. Je to jednoduché a jasné.

Minimum, na co má dítě nárok ve školce (Rameplan Norsko)

- 1 pedagog na skupinu: 18 dětí nad tři roky a 9 dětí pod tři roky
- Plán pro všestranný rozvoj dítěte sestavený ve spolupráci s rodiči
- Rozdělení dne do krátkých časových úseků
- Oslava narozenin
- Dítě musí mít kamarády a umět si hrát s ostatními dětmi
- Dítě má nárok na to být viděno
- Dítě musí mít možnost spoluovlivňovat průběh dne
- Musí mít vždy přístup k čisté vodě, obzvláště v horkých dnech
- Dítě má nárok na to, aby mu bylo čteno, zpíváno a naučilo se říkadla

2.5. Rozdíly institucionální péče o děti do 3 let věku v ČR a v Norsku

Původně jsem zamýšlela, že k práci použiji materiály, které mi dodá bývalá spolužačka a kamarádka, ředitelka mateřské školy v Norsku, Monika Mikešová. Po čase se ukázalo, že mi to nebude stačit a musím odjet do Norska. Pobyla jsem tam týden. Navštívila dvě mateřské školy. Pozorovala, natáčela na kameru, vedla

rozhovory. Byl to hektický týden, který mi byl ovšem přínosnější, než studium materiálů a podkladů.

Z natočených rozhovorů v Oslu v Norsku s učiteli MŠ (děti ve věku 0-6 let) vyplývá, že v mateřských školách je běžné, aby pedagog spolupracoval se dvěma asistenty. V Norsku je institucionální péče o děti do tří let více rozvinutá než v České Republice (viz rozhovory - Norsko). Na jednu dospělou osobu připadají 4 děti ve věku do tří let. V soukromých školkách jsou tři děti (ve věku do 3 let) na jednu dospělou osobu. Mají možnost výběru více typů mateřských škol:

- Parkové mateřské školy s provozní dobou 10.00-14.00 hod. Rodič zde dítě může ponechat a za pár hodin si pro ně zase přijít. Za velkého deště jsou děti v parku pod přístřeškem schovány. Jsou zde umístěny i toalety.
- Mateřské školy s „open place“. Open place znamená, že část domu je otevřená rodičům s dětmi. Rodiče zde mohou trávit čas společně se svými dětmi (ve věku do 3 let). Zde je určitá obdoba s MC v ČR. Rozdíl je v provozní době: V Norsku po-čt 9.15-13.45. V ČR po-čt dle domluvy MC 10.00- 12.00 – pouze dopoledne. Další rozdíl je v umístění daného centra. Open place je přímo v budově MŠ jako její součást a mladší a starší děti se zde mohou vzájemně navštěvovat.
- Komunální mateřské školy pro děti ve věku 0-6 let. Zde není „Open place“. Děti zde mohou být již od 10 měsíců věku. Provozní doba je od 7.00 do 17. 00 hod. Počet dětí se snižuje úměrně počtu dětí do tří let.
- Rodinné mateřské školy – nízký počet dětí na jednu dospělou osobu (do čtyř dětí) v jedné domácnosti.

Tyto typy služeb pro děti do tří let nejsou v České republice rozvinuty. V ČR fungují sporadicky jesle a minijesle, rozvíjí se síť mateřských center. Z výzkumu VÚPSV provedeném v roce 2004 lze nicméně vysledovat, že nabídka teritoriálně a místně dostupných služeb péče o děti mladší tří let věku neodpovídá poptávce rodičů, o čemž svědčí i fakt, že mateřské školky navštěvuje stále více dětí mladších 3 let. Otázka zabezpečení péče o děti do 3 let věku v ČR je přitom předmětem poměrně časté mezinárodní kritiky (<http://www.mpsv.cz/cs/4>).

V MC je v ČR počet dětí neomezený. Reálně se schází 8-20 rodičů s dětmi. V MŠ v ČR může pečovat jeden pedagog až o 28 zdravých dětí. Na vycházku se počet dětí snižuje na 20. Narozdíl od norského systému nemá pedagog v ČR asistenty. A přitom je důležité, aby děti nebyly obklopeny pouze samými pedagogy. Ve školkách v Norsku jsem měla možnost sledovat reálný přínos asistenta z jiného oboru, například ekolog (Disen gard - Oslo Norsko – asistentka ekoložka). V ČR MC a MŠ spolu navzájem nespolupracují a nejsou umístěny v jedné budově.

I koncepce samotných budov v Norsku zohledňuje psychiku malého dítěte. Při vstupu do MŠ vchází rodič s dítětem zvenku rovnou do oddělení. Nemusí procházet chodbami a z chodeb do jednotlivých místností. Jednotlivá oddělení jsou stavebně samostatná a propojená průchody. Z jednotlivých oddělení děti vychází rovnou ven stejnou cestou se vrací do třídy. Odpadá zde procházení rozměrnými chodbami, které působí nepříznivě na dětskou psychiku. To mohu potvrdit i ze své vlastní zkušenosti z dětských let. Velice nepříjemně na mne působil vstup do drátěné klece, o které jsem se dozvěděla, že je to šatna. Následovalo něco, co z mého hlediska bylo bloudění rozsáhlou halou v přízemí a stoupání po obrovském schodišti do nevlídného neznáma. To už mi bylo šest let a šla jsem do ZŠ. Dodnes si na tyto nepříjemné pocity pamatuji, když přijdu do budovy školy.

V ČR máme jasně rozdělené role zaměstnanců (paní na úklid, paní kuchařka, paní učitelka). V Norsku není stálá pracovnice na úklid a vaření. Pouze denně večer dojíždí úklidová firma. V náplni práce pedagoga a asistentů je kromě pedagogické práce a péče o děti i příprava jídla a nezbytný úklid. Za výhodu považuji to, že děti mají méně hraček a reálně utváří společně s dospělými osobami náplň dne. Pomáhají s přípravou jídla, navrhují, co by se ještě dalo dělat, čímž se více aktivně podílí na skutečné tvůrčí činnosti. Stravování je variabilní. Někdy si děti nosí do školky oběd samy, někdy přichází paní kuchařka a vaří.

Respektování biorytmu mladších dětí (0-3 roky) a starších dětí (3-6) se odráží v denním režimu obou těchto věkových skupin. Již ranní příchody jsou obvykle v pozdější hodinu než u nás. Rodiče začínají pracovat později než v ČR. Obědvá se již v 11 hodin. Po obědě odchází všechny děti ven. Mladší spí v kočárech (do – 10 stupňů). Délka spaní mladších dětí se řídí přáním rodičů. Starší si hrají venku. Mohou zkoumat sníh, bahno, louže, případně je doslova i ochutnat. Cca po 14. 00 se

děti vrací do školky. Návrat starších dětí je zcela spontánní. Návrat mladších dětí je z našeho hlediska až téměř rituál. Každé dítě se budí opatrně individuálně a pedagog, nebo asistentka je cca 15-20 min chová v náručí. Až po té, co dítě „odleze“ nebo odejde, jdou budít další batole. Tento systém respektuje přechodovou fázi ze spánkového do bdělého stavu, který nejen u dítěte, ale u žádného člověka není úplně okamžitý. Po návratu dětí následuje svačina, kterou si děti samy přinesou. Pouze ovoce a zeleninu dodává školka dopoledne i odpoledne.

Norské děti (3-6 let) mohou chodit navštěvovat své mladší sourozence (0-3 roky) do jiných tříd a mohou s nimi snídat, případně se pomazlit. Svě učitelce nebo asistentovi oznámí, že odchází za sourozencem. Ze své třídy do navštěvované přechází zcela samostatně a učitelka navštěvované třídy o tom ani nemusí předem informována. V ČR toto není možné z obavy, že samotné dítě na chodbě by možná chtělo utéci domů. Celkově jsou děti v Norsku již od jednoho roku vedeny k větší samostatnosti, odpovědnosti i odolnosti než u nás. Převzala jsem to i jako zkušenost pro další výchovu svých vlastních dětí.

V Norsku jsou děti do tří let vnímány jako "malé" a od tří let výše jsou nazývány "velké". V ČR jsou tříleté děti vnímány jako "malé" a podle toho je s nimi zacházeno.

I když jsou děti vedeny k větší samostatnosti, mohou norští rodiče navštěvovat děti bez předchozího ohlášení a povolení kdykoliv. Při vyzvedávání dítěte ani neklepou na dveře, vezmou si návleky na boty a vstupují s pozdravem do třídy. Vyhledají si své dítě a sednou si vedle něho. Krátce s ním i s dospělým pohovoří o průběhu dne. V šatně pak rodič může shlédnout na monitoru filmy, které dospělí točí s dětmi. Filmy se mění každých 14 dní. Přestože jsou tedy děti vedeny k větší samostatnosti, působí zároveň tento systém proti separačnímu syndromu. Vědomí neomezené možnosti kontaktu s rodičem stabilizuje dětskou psychiku.

Jako další pozitivum v norských mateřských školách vidím společné výlety předškolních dětí (6let) z různých mateřských škol. Jsou organizovány zejména posledních několik měsíců před nástupem do ZŠ téměř každý pátek. Při nástupu do ZŠ se tedy sejdou v naprosté většině děti, které se znají. To v maximální možné míře eliminuje stres ze změny prostředí. V ČR jsou hlavním bodem zápisu do ZŠ, které fungují v podstatě jako vstupní, vědomostní testy. Místo sociálních kontaktů je tedy

system v ČR zaměřen spíše na výkon (nakreslení postavy člověka u zápisu, rozpoznávání barev, básnička, písnička...atd.)

Pozorovala jsem řízenou činnost v MŠ v Norsku jak u dětí 0-3 tak u starších 3-6. Podle mého pozorování trvá řízená činnost v Norsku v rozmezí od 5 - 20 minut podle věku dětí.

Pozitivní výsledky zaměřené na sociální kontakty jsem pocítila i sama na sobě při mé návštěvě v norských MŠ. Všichni dospělí se ke mně chovali tak přátelsky, že jejich přístup působil i na děti, které mne velmi spontánně přijímaly. Výchova k přijímání jiných osob včetně cizinců, je velmi dobrá. Některé šestileté děti jsou schopné komunikovat i anglicky. To vše při zachování plné národní hrdosti.

Děti mají právo zavřít dveře na toaletě! V ČR děti v MŠ žádné dveře na toaletě nemají a jsou stále pod dohledem dospělé osoby a dětí. Příčinou je zřejmě obava ze stížností českých rodičů při jakékoli nehodě dítěte. V Norsku mají i samostatnou místnost na hraní, kde děti mají právo zavřít dveře a hrát si bez dozoru dospělých. Případné dětské nehody nejsou posuzovány jako špatná práce pedagogů, ale jako životní zkušenost dítěte. Podle norského pojetí je lepší, když k této zkušenosti dojde v MŠ, než v další části života. Ke konfliktům mezi rodiči a učiteli z těchto důvodů nedochází. České děti jsou tedy přes větší preventivní ochranu ve výsledku paradoxně chráněny méně. Mají méně vlastních negativních zkušeností, které jim v dalším životním období mohou chybět.

Dospělí mají povinnost si odpočinout na 30 minut ve speciální místnosti, kde mají gauč, počítač, knihy, časopisy. Působí to jako prevence syndromu vyhoření (záznamy z praxe MŠ Oslo Norsko a DVD s rozhovory v příloze). Od ředitelky norské MŠ Moniky Mikešové jsem informována, že vysokoškolští pedagogové přechází učit po určitém čase přednášení na univerzitě (u každého podle individuálního plánu), také do jiného prostředí, v němž by uplatňovali odborné znalosti prakticky. Placeni jsou nadále univerzitou. Po skončení tohoto období se vrací zpět na univerzitu, přednáší, píšou knihy a i jinak vědecky pracují. Tento systém zajišťuje permanentní propojení pedagogické teorie s praxí a působí proti syndromu vyhoření.

Z celkového porovnání institucionální péče o děti 0-3 roky v České republice a v Norsku se mi jeví jednoznačně promyšlenější a citlivější úroveň norské péče v institucionálních zařízeních. I tento systém péče o děti je považován většinou společností v Norsku za nejméně důležitý z celého systému výchovy a výuky. Pro Českou republiku by přitom bylo nemalým úspěchem, kdyby se v péči o děti do tří let věku podařilo dosáhnout norské úrovně.

Samotné podmínky vytvořené státem nejsou však ve všech aspektech lepší než v ČR. Délka mateřské dovolené je v Norsku 1 rok. Důsledkem toho je celodenní pobyt kojenců a batolat v MŠ (7.00.-17.00 hodin) u zaměstnaných rodičů. V České republice může být zatím délka mateřské dovolené 1-4 roky (Viz i část.1.2.5)

(Zápisy z praxe v Norsku jsou obsahem přílohy č. 5.)

(Český překlad dokumentů MŠ Norsko jsou obsahem přílohy č. 7.)

(Originály dokumentů MŠ Norsko jsou obsahem přílohy č. 8.)

2.6. Výzkumné šetření v Mateřském centru Semaforáček/ Řípečáček.

V praktické části jsem měla dále za úkol sledovat vzorek pěti dětí v Mateřském centru. Pozorování probíhalo od října 2011 a bylo ukončeno rozhovory a dotazníky s učitelkami mateřských škol, do kterých děti nastoupily v listopadu 2012. (příloha č. 1-pozorování v mateřském centru, příloha č. 2- dotazník mateřská centra,)

2.7. Metodika

V pedagogickém kvalitativním výzkumu jsem použila těchto výzkumných nástrojů: pozorování, dotazník, interview.

2.7.1. Pozorování

Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Je to sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů a jiné (Průcha, Waltrová, Mareš 2001 v: Chráska, 2007).



V roce 2011 jsem začala pozorovat vzorek šesti dětí v Mateřském centru Semaforáček-Řípečáček v obci Řípec (okres Tábor). Z hlediska metodiky šlo o pozorování jiných (extrospekci). Rodiče a děti se scházeli na Obecním úřadě v prostoru tělocvičny, kde měli dostatek místa pro řízenou činnost, tvoření i volnou hru. Sledovala jsem:

- Odpoutání od matky
- Komunikace s druhým dítětem
- Komunikace s dospělou osobou



Zápis z dlouhodobého - ročního pozorování 2011-2012 je obsahem přílohy č 1. Dvakrát za rok se mi podařilo natočit dopoledne videokamerou a v průběhu celého roku jsem pořizovala fotografické materiály. Jednalo se o pozorování přímé, zúčastněné (byla jsem přítomna jako matka 2,5 letého a ročního dítěte). Pouze dvakrát, kdy byla přivezena kamera a položena na parapet u okna, se jednalo o pozorování zjevné. Po celou další dobu jsem byla jedním z rodičů a jednalo se o pozorování skryté. (zápis z pozorování dětí v mateřském centru za rok 2011-2012 je v příloze č. 12)

2.7.2. Dotazník

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Realizuje se soustavou předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Gavora 2000 v: Chráska, 2007).

Abychom zjistili návaznost na MC, připravili jsme dotazník pro MŠ, jehož informace jsem někdy i doplnila rozhovory s ředitelkami.

- Dotazník pro učitelky MŠ 2012 (dotazník je obsahem přílohy č. 3)

Tento dotazník jsme připravovaly s Mgr. Evou Svobodovou, vedoucí mé bakalářské práce. Jedná se o otevřené (nestrukturované) položky v oblasti fyzické a tělesné, psychologické, poznávací, sociální, sebepojetí, vztahu dítěte a prostředí.

Ze vzorku 6 pozorovaných dětí nastupovalo do MŠ 5 dětí. Pouze dvě děti z této skupiny byly přijaty do jedné mateřské školy. Ostatní byly přijaty do dalších školek podle volného místa. Dotazník jsem předala do jednotlivých školek v listopadu 2012. Při předávání dotazníků ředitelkám a učitelkám jsem měla možnost vyslechnout jejich názory a pohled na přijímání dětí do MŠ, počet dětí ve třídách, individuální přístup k dítěti atd. Po jejich schválení uvádím některé naše rozhovory v informacích shrnující údaje z dotazníku, které jsou obsahem přílohy č. 13.



Celkové shrnutí šetření v mateřském centru Semaforáček/Řípečáček:

Toto šetření mi mělo pomoci ověřit předpoklad, že: při formování vzájemných vztahů mateřské centrum pozitivně ovlivňuje jak rodiče, tak jejich děti. Také pomáhá připravit dítě i na další důležitou etapu života 3-6 let věku, etapu mateřské školy. Ale v důsledku zkušeností, které jsem nabyla pobytem v Norsku a vlastní praxe s

předškolními dětmi se domnívám, že tento předpoklad je prakticky neověřitelný, protože u každého jednotlivého dítěte se můžeme pouze domnívat, jak by jeho adaptace v mateřské škole dopadla, kdyby mateřské centrum nenavštěvovalo.

Vzhledem k tomu, že děti jsou nyní ve školkách bez rodiče, došlo u Markétky, Jení a Lukáška k mírnému útlumu aktivity. Hanička je stále stejně aktivní. Nikolčina aktivita se naopak rozvinula a po náročné adaptaci se její komunikace výrazně zlepšuje (diskutuje a smlouvá). Mireček není zmiňován, protože po zvážení rodičů byl ponechán ještě v MC.

2.7.3. Interview (rozhovor)

Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Někdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu rozhovor (Chrásková, 2007).

Technická kvalita záznamu je dána tím, že rozhovory jsou natočeny obyčejným fotoaparátem.

DVD č.1: Mateřská centra Česká republika (je obsahem přílohy č. 9)

Měla jsem příležitost hovořit s prezidentkou sítě Mateřských center v České republice Mgr. Rut Kolínskou, zakladatelkou prvního mateřského centra v Praze a členkou undergroundové společnosti „Pražské Matky“. Paní prezidentka se inspirovala spisovatelkou Alenou Vágnerovou, která žije v Německu. Společně navštívily Mateřská centra v Německu a začaly pracovat na vytváření MC i v ČR.

Hovořila jsem i s lektorkou Stanislavou Kadlecovou, ředitelkou MC Semaforáček Veselí nad Lužnicí. Stanislava Kadlecová založila MC v jižních Čechách, přednáší na školách, spravuje rodičovské centrum Semafor, pořádá letní tábory, odborné přednášky pro rodiče, kurzy angličtiny pro děti. Nyní v MC spravuje celotýdenní program pro rodiče a jejich děti. Rozhovor byl organizován jako částečně strukturovaný. Základní otázky pro obě odbornice byly:

- Proč Mateřská centra vznikla?
- Jaký mají smysl?

- Co plánujete do budoucna, co byste případně změnila?

Metodu rozhovoru jsem uplatňovala i v Norsku. Vzhledem k tomu, že v každé zemi je jiná společnost s odlišnou historií, kulturou a morálním vědomím, nepoužívala jsem v Norsku předem připravené otázky. Rozhodla jsem se naslouchat lidem, s nimiž jsem mluvila, vnímat to, co mi chtěli sdělit a případně doplnit otázkami, které vyplynuly ze zcela nestrukturovaného rozhovoru. Měla jsem pouze připravené téma: Jaký je systém předškolní péče o děti ve věku 0-3 roky? Vedení rozhovoru mohlo být ovlivněno i mou osobou a mými postoji, ač jsem se snažila být nezaújatá.

DVD č. 2 Mateřské školy Norsko (je obsahem přílohy č. 9)

Disen gard apen Kanvas barnehage Oslo

Rozhovory: ředitelka MŠ Birgit Somby (děti 0-6let), pedagog v MŠ Elin Flaxstad (děti 0-3roky), pedagog v MŠ Iva Wiulsrod (děti 0-6let), matky: Hilde Stuhaug, Asla Maria Bo Fuglestad.

Akebakke barnehage Oslo – Os

Rozhovory: pedagog Bente AArnes (děti 0-3roky), asistent of pedagog Joakim Syversen (děti 3-6 let), pedagog Bente Linjordet (děti 0-6let), ředitelka Monika Mikešová, DiS. (děti 0-6 let)

2.7.3. a) Rozhovor - Mateřská centra - Česká Republika



Rozhovor s prezidentkou sítě mateřských center Rut Kolínskou byl natočen v říjnu 2012 v Praze.

Jsme v Klimentské ulici v Praze a mne přijala paní Rut Kolínská, zakladatelka celé sítě mateřských center v České Republice. Dobrý den..

Dobrý den.

Paní Kolínská, proč a kdy vlastně mateřská centra vznikla?

To je dlouhá historie - už dvacetiletá, v podstatě. Krátce po revoluci jsme se s manželem rozhodli, že půjdeme do ulic, na Tři krále, a budeme vybírat peníze pro Jedličkův ústav. Provalilo se tehdy to, jak bídě tam děti žijí. Během koledování nás oslovila nějaká paní a ptala se mě na hnutí "Pražské matky". To bylo a dosud je ekologické hnutí, které vzniklo před revolucí v rámci undergroundu a já jsem byla členkou. Tak jsem se s Alenou Vágnerovou, což je ta paní, co mne oslovila, ale dosud jsem ji neznala, seznámila. To, že byla Alena Vágnerová, mi prozradila až u nás doma. Alena Vágnerová je spisovatelka, socioložka, která žije od roku 1969 v Německu, kam se provdala. Tam se seznámila ona s mateřskými centry. Vlastně přišla s touto myšlenkou do Prahy. Říkala si, že je to skvělá myšlenka, která osloví tehdy ještě československé matky. Tak jsme se domluvily. Druhý den k nám přišla a povídaly jsme, až přišlo téma na mateřská centra, kvůli kterým mne oslovila. A jak říká, prý „protože nejsme úplně normální rodina“. Když jsem Aleně Vágnerové po roce otvírala dveře s pátým dítětem na rukách, řekla mi: "No, s pátým dítětem, to už nemáte co dělat, tak koukejte začít." Toto by samozřejmě nestačilo, protože s pěti dětmi přece jen je co dělat. Nicméně přišla na skvělou myšlenku, zorganizovala exkurzi do mnichovských mateřských center a do Deuche Jungen institutu. Tam mne a mé kolegyně (Moniku a ostatní) seznámila s myšlenkou mateřských center v Německu. Infikovala jsem se pozitivním virem. Cestou domů jsem si říkala, že to přece taky dokážeme, že nejsme o nic horší než ty německé ženy.

Jen se zeptám, já mám děti dvě. Jaké to je mít pět dětí a k tomu zvládat mateřská centra, povinnosti k tomu a manžela a rodinu?

Samozřejmě je to o tom, jak si nastavíte priority. Jestli ty priority spočívají v tom, že musíte mít všude "vypíglováno", tak se to nedá zvládnout ani se dvěma dětmi. Ale když máte ty priority trochu jinak postavené a když cítíte, že vaše role je ještě někde jinde, než jenom s těmi dětmi, tak si myslím, že se to zvládnout dá. Ze

zkušeností vím, že mateřská centra zakládají matky, které mají více dětí. A aktivní jsou také ty, které mají více dětí. Pak dojdete k závěru, že s větším počtem dětí můžete najít i ten prostor pro daleko širší počet nejenom dětí, ale i celých rodin. Takže takhle to je, ale je to o tom osobním nastavení.

Jaký mají mateřská centra smysl?

S hlavní myšlenkou přišla Alena Vágnerová. Je potřeba, aby se sdružovali lidé, tak jak se sdružují zdravotní sestry, mají svou profesní unii nebo jiné profese. Tak je potřeba, aby se sdružovali rodiče s dětmi. Aby sdíleli nejenom ty radostné chvíle, ale právě ta trápení, s kterými se setkávají každý den. A tím že vidí, že to nejsou starosti jenom jejich, ale i jiných rodin, tak se vlastně posilují. Tak to je první plán mateřského centra - sejít se a sdílet. Při tom sdílení vyplyne, že jedna je třeba amatérská výtvarnice, která ráda tvoří. Domluví se, že budou tvořit společně. Čili se ten vztah matka - dítě, rodič - dítě utužuje prostřednictvím nějaké kreativní dílny. Jiné matky zas dokážou vytvořit nějaké cvičení s dětmi a rodiči, nebo jenom pro rodiče. Mateřská centra totiž primárně nejsou pro děti. Mateřská centra jsou pro ty rodiče. Mají posilovat jejich kompetence a rozšiřovat a ty děti jsou tam, protože prostě "ty ledničky" jsou malé, není je kam dát. Zákonitě dobrý rodič, dobrá matka ví, že děti, které si hrají, nezlobí. Takže vytvářejí programy i pro děti. Často se setkávám s tím, že si to lidi pletou. Mateřská centra tak jako mateřské školky podle názvu by měly být pro matky. Ony jsou pro matky, ony slouží matkám a mne trochu vadí, že se říká - jenom "matkám". Ony slouží rodičům, kdy rodiče jsou v práci a postarají se o děti. A mateřská centra vlastně slouží pro rodiče pro posilování jejich kompetencí. Zároveň děti jsou tam s nimi a mohou rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Mateřská centra vlastně začínala povídáním, sdílením u stolu, u kávy u čaje. Podle mého názoru je právě to sdílení hluboký smysl mateřských center. Protože lidé potřebují vědět, jak je to jinde. Že to, co se děje u nich doma, se děje i jinde a není to nic závažného. Nebo právě naopak zjistit, že se děje něco závažného a je potřeba s tím něco dělat. Myslím si, že by to nebyly ženy, kdyby jen u tohoto zůstaly. Potřebují jakési kreativní vyžití, sportovní vyžití, takže ta široká škála činnosti mateřských center se stále rozvíjela a rozvíjí. Dnes jsou mateřská centra komunitní centra pro všechny generace, kam přicházejí právě i ti senioři, z čehož mám velikou radost. Přichází tam lidé, kteří mají problémy a potřebují poradit. Netroufnou si jít třeba za sociální pracovníci, protože to už je

úřad a tam už přichází jako problémová rodina. Oni chtějí přijít někam, kde se mohou svěřit se svým problémem. Mateřská centra slouží k tomu, že jim mohou pomoci. Třeba jim pomohou tak, že je vlastně doprovodí k té sociální pracovníci. Oni se svěří, protože mají pocit, že je to bezpečné prostředí. To si myslím, že sehrává velkou roli na poli primární prevence. Zase bych podotkla, že by to asi nebyly ženy, kdyby zůstaly jenom u tohoto. Ony mají potřebu se vzdělávat. Vědí, že po rodičovské dovolené půjdou na trh práce. Že budou mít problémy, bohužel... často velké problémy s nalezením zaměstnání. Takže i na to reagují mateřská centra, dost často dosáhnou i na evropské projekty, kde se vzdělávají, probíhají rekvalifikace. Tak síť mateřských center jim v tomto hodně pomáhá. Při tomto se dají zasáhnout oblasti, které jsou v naší republice nezabezpečené, jako například péče o děti. Mnohá mateřská centra nabízí službu péče o děti, jakousi alternativu školám, protože školek je málo. Ta nabídka reflektuje potřeby rodičů, je flexibilní, je pro takovou skupinku dětí, která zrovna někde vznikne. Já sama jsem zvědavá, kam ještě ten rozvoj mateřských center dospěje. Vidím v tom určitou paralelu, protože jsem vyrostla na té venkovské faře. Kdysi fara sloužila, byla takovým místem toho scházení lidí z komunity, ve které fungovala. A tam se řešily ty konkrétní problémy dané komunity - nic velikého. Jenom ty jednotlivé každodenní problémy. Mateřská centra v tuto platformu také přerůstají a pro mne je velmi důležité, že rodiče - a jsou to zase zejména ty mámy, protože ty většinou zůstávají na mateřské dovolené - se dokážou chovat jako svobodné občanky. Dokážou v té komunitě, ve které fungují, vnímat problémy a snaží se je řešit. Snaží se minimálně iniciovat to řešení. Hodně z nich nakonec skončí na kandidátce v komunálních volbách a máme už dneska i starostky (pocházející z mateřských center).

Paní Kolínská já mám ještě jednu otázku - co plánujete do budoucna a co byste případně v České Republice změnila, kdybyste něco změnila?

No, teď je to zrovna takové aktuální.

(Rút Kolínská byla mezi počáteční skupinou kandidátů na prezidenta ČR v roce 2012 - pozn.aut.)

.. to přání co změnit. Já mám pořád pocit, že v České republice není doceněna každodenní práce běžných lidí. A každodenní práce neziskových organizací a mateřských center obecně. Myslím si, že neziskový sektor, i ten, který pracuje na

poli primární prevence, by měl dostat větší prostor a větší podporu. Je tady nedostatečná podpora ze strany firem. Firmy zatím nevnímají tu společenskou zodpovědnost tak, jak bychom si přáli. Ta společnost je rozdělena. Někdo ty peníze nějakým způsobem generuje a záleží velmi na něm, jak s nimi naloží. Druzí za podpory těchto peněz tady dělají projekty, které by jinak vlastně neumožnily lidem, kteří nemají stejnou startovací čáru... mateřská centra právě na poli té primární prevence odhalují problémy dřív, než vypuknou v plné síle. V momentě, kdy se s nimi dá ještě něco dělat. A tím, že je takto odhalí, tak vlastně šetří státní peníze. Protože jakmile vypukne požár, jak já říkám, tak to hašení stojí daleko víc peněz, než ta péče, kdy ta jiskérka jaksi začne přeskakovat a kdy se vlastně ještě dá celkem jednoduše zhasit. Takže to je moje taková vize, aby se daleko víc propojilo - podpora ziskového a neziskového sektoru, protože se vzájemně potřebují. A zároveň aby bylo takové politické klima, které oceňuje činnost neziskového sektoru. Které vnímá ty potřeby a vytváří takové legislativní prostředí, kde neziskové organizace mohou v uvozovkách "beztrestně působit". Protože mnoho věcí v každodenním životě se děje tím, že lidé mají otevřenou náruč a srdce na svém místě, ale často se může stát, že se dostanou na tenký led..protože ta legislativa pokulhává.

Možná že u našich sousedů v Německé republice už tohle propojení, tuto spolupráci mají trošku více zvládnutou...?

Určitě je to tam mnohem lepší, vlastně i stát má politiku takovou, která podporuje neziskový sektor a mají ji udržitelnou. V naší zemi vznikl prostor na MPSV dotační program na podporu fungující rodiny, který se stále více okrouhává a zaměřuje se jenom na ty problémové rodiny. Vlastně není podpora té fungující rodiny, která drží tu společnost.

Jako prevence...

... přesně jako prevence. Prevence prostě je tady u nás skoro taková jako... až bych řekla "vulgární slovo".

Paní Kolínská, děkuji Vám za upřímný rozhovor a doufám, že budete moci naplnit Vaše sny...

Uvidíme musíme věřit. Nashledanou.

2.7.3. b) Rozhovory – předškolní vzdělávání 0-3 - Norsko

Zde uvádím obsah dvou rozhovorů, které byly vedeny v anglickém jazyce (anglický jazyk nebyl mateřským pro nikoho z nás). Oba rozhovory byly natočeny na konci ledna 2013 v Norsku.



Paní učitelka Bente Aarnes je matkou tří dětí a v mateřské škole Akebakke barnehage, Os - Oslo, Norsko, pečuje o děti 0-3 roky.

Právě jsem s paní učitelkou Bente Aarnes. Dobrý den.

Dobrý den.

Bente, ty se právě teď staráš o děti do tří let věku. Můžeš mi prosím něco říci o své práci?

Jsme malá část mateřské školy s devíti dětmi a třemi dospělými. Pět dětí je jeden rok a čtyřem dětem jsou tři roky. Otevíráme v 7.30 ráno. Některé děti už jsou po snídani, některé chtějí snídat v mateřské škole. Potom tedy připravujeme snídani. Pak si hrajeme v malých skupinkách. Máme asi 2-3 děti v každé skupince. Před obědem jdeme obvykle ven. Máme zde místa, kde jsou zvířata. Děti rády chodí a pozorují je. Tyto dny můžeme vidět i stopy ve sněhu. Děti mají rády hlasy různých zvířat. Máme dobré oblečení, jsme venku ve sněhu i v dešti. Také jsme zvyklí chodit do lesa. Děti mohou šplhat po kamenech.

Jestli tomu dobře rozumím, tak na jednoho dospělého jsou zde tři děti (0-3 roky). A ty jsi učitelka a spolupracuješ se dvěma asistenty... v komunálních mateřských

školách v Norsku jsou obvykle 4 (ve věku do tří let) na jednoho dospělého...ale vy jste soukromá mateřská škola ?

V komunálních mateřských školách je 14 dětí (0-3 roky) na 4 dospělé.

Vy máte 3 děti na jednoho dospělého. A co je pro tebe v práci důležité?

Myslím si, že je velmi důležité, že jsme malá skupina. Můžeme se tak věnovat každý den všem dětem, o které se staráme. To je v tomto věku nezbytné - když jsou ještě malé.

Jsi matkou tří dětí. Kdybys měla ještě jednu možnost se rozhodnout, jak dlouho bys zůstala doma se svým dítětem?

Byla jsem doma jeden rok a myslím si, že je to dobré. Protože v Norsku není mnoho matek, které jsou doma více než jeden rok. A tak si myslím, že děti by měly potkávat jiné děti.

Bente, moc děkuji za rozhovor a mnoho štěstí v životě.

Také děkuji.



Jeden z dalších rozhovorů byl s učitelkou mateřské školy Akebakke barnehage, Os – Oslo, Norsko, Bente Linjordet. Bente pracovala deset let s dětmi (0-3 roky). Nyní pracuje s dětmi 3-6 let.

Při vycházce v lese mi Bente ukázala, čeho jsou fyzicky schopné i tříleté děti.

Co to je?

To je lano... musíš až k tomu (ke skále) a pak šplhat nahoru. Děti, i ty nejmenší, tady mohou šplhat také.

Nejmenší?

Ano, ty tříleté. Ony to dokážou. Je to o technice. Prostě dáš takhle nohu a také musíš být silná. Jsem velmi ráda, že pracuji i s mužem, protože umím vidět rozdíly mezi námi. (asistent Joakim upevnil lano na skálu společně s rodiči - pozn.aut.) Žena umí být pečující osoba a má mnoho dalších dovedností. A muž zase dokáže například tady v lese připevnit lano ke skále a motivovat ostatní zkusit vyšplhat nahoru. Myslím si, že bych neuměla lézt po stromech jako to dokážou muži. Takže já respektuji muže pro to, co dokážou. A přeji si, aby co nejvíce mužů přicházelo učit do mateřských škol. Protože děti potřebují vidět roli muže stejně tak jako roli ženy.

(Další část rozhovoru pokračovala v soukromí, večer v městě Oslo.)



Bente, ty se staráš o děti ve věku do 6 let. Můžeš mi říci něco o své práci, prosím?

My hledáme dobrou - fér hru a snažíme se něco dělat s nefér hrou. Nefér hru nechceme, i když někdy může posloužit jako učicí proces. V mateřské škole máme malé místnosti, tak jsme zvyklí využívat prostor v lese... a máme v lese velké chatky, které tvořili učitelé a asistenti společně s rodiči. Také děti chtějí stavět chatičky v lese. Někdy, když je dostatek dospělých osob na počet dětí, mohu vzít 6 předškolních dětí... mohu jít s nimi sama do lesa a když je třeba, dovolám se pomoci mobilem. Vypozorovala jsem, že chlapci chtějí být v popředí, nejsilnější a páni... ti, co říkají ostatním, co dělat. A také jsem vypozorovala, že dívky nejsou

tolik v jednotě s chlapci, protože se nechtějí prát. Chci povzbuzovat také dívky, aby věděly, že i ony si mohou věřit. Takže když jedna skupinka dětí (chlapci) postavila chatku v lese, příště jsem vzala skupinku dětí (dívky), to proto, aby dívky věděly, že i ony jsou schopny postavit si svou chatku. To aby si mohly říci: "Já to také dokážu". A dívky si také umí postavit, co chtějí. Tak, asi najít rovnováhu mezi ženskou a mužskou stránkou.

Myslíš sebevědomí, věřit samy sobě, že to dokážou...

Co je pro tebe jako učitelku nejdůležitější, máš nějaký cíl, kterého bys ráda dosáhla?

Chci vidět každé dítě. To je velmi důležité. Protože děti potřebují, aby byly viděny. Děti potřebují cítit od dospělého podporu. Protože my jsme ti, kdo mají odpovědnost. Chci, aby každé dítě umělo za sebe promluvit - ve společnosti... aby dítě mělo dobrý kontakt s ostatními.

V Norsku říkáte dětem 3-6 let "velké" a dětem 0-3 roky "malé". Děti z tvé třídy (3-6 let), ti jen dají vědět, že jdou navštívit svého bratříčka či sestřičku do vedlejší třídy malých (0-3 roky). Jak chtějí... například v České Republice děti nemohou jen tak odejít ze třídy a jít do jiné třídy...

My můžeme. Jsme malá školka (18 dětí). Vlastně i na Norsko jsme malá školka. Ve městě Oslo přibývají školky. My jsme situováni dál od města Oslo (10 km - pozn.aut.).

Takže děti mohou společně posnídat, pokud chtějí. Mezi 11.00 - 14.00. hodinou většina malých (0-3) dětí spí venku... a ty děti, které nespí, si hrají venku s velkými dětmi "Raptory" (3-6 let). Ve třídách "Filliokus" a "Maximus" jsou děti 0-3 roky. A co rodiče?

Když si své děti vyzvedávají, navléknou si na boty plastické návleky a vchází do třídy. Po vstupu si najdou své dítě, které si hraje. Když chtějí mluvit i s námi, můžeme si říci, jaký mělo dítě den. V šatně máme obrazovku (monitor), kde rodiče mohou shlédnout fotky nebo film svých dětí z průběhu dne.

Kdybys mohla cokoli změnit ve své práci, mezi kolegy, mezi dětmi, nebo do budoucna - změnila bys něco?

Jsou to finance, které v mateřských školách nutně potřebujeme. Také bych v Norsku ráda viděla více učitelů mateřských škol. Občas je v MŠ nemocná dospělá osoba pracující s dětmi a nám se nepodaří sehnat "vikáře" (náhradníka, kterého posílá agentura - pozn.aut.). Myslíme si, že je nás pak málo dospělých osob na počet dětí ve třídě. V této situaci je obtížné pracovat.

Takže abych tomu dobře rozuměla, ráda bys měla více dospělých osob pečujících o děti. Myslíš si že lidé v Norsku chovají stejnou úctu k učitelům z MŠ, ZŠ, SŠ a VŠ?

Učitelé z MŠ nejsou tak populární jako ti ostatní. Již máme stejný rezort jako ZŠ, takže pracujeme společně na tom, aby naše životní úroveň a postavení ve společnosti bylo rovné. Já jsem hrdá na práci, kterou dělám. A protože mi nikdo neříká: "Buď hrdá", tak jsem si vybrala být hrdá na to, co dělám, protože je to dobré.

Kdybys měla volit mezi MŠ s 200 dětmi, a MŠ s 20 dětmi, co bys zvolila?

Zvolila bych malou mateřskou školu, protože nemám ráda sídliště a zástavby. Rozvíjí se tak rychle... Myslím si, že je velmi důležité vidět každé dítě každý den a neumím si představit, jak je možné vidět každé dítě mezi 200 dětmi. To musí být nemožné.

Váš systém 1-6 (0-6) let... jak dlouho je v Norsku zaveden? Trvá posledních 20 let? Protože když ty jsi byla malá, také jsi šla jsi do mateřské školy v jednom roce ?

Jako malá jsem byla u své matky. Nechodila jsem do žádné mateřské školy. Ráda jsem si hrála na dětských hřištích nebo v lese. Mám moc ráda les. Mám ráda přírodu - venkov a malé mateřské školy. Myslím, že systém v Norsku začal od r. 1970. Nebylo tehdy moc mateřských škol... a tehdy také byli přijímáni malí kojenci (3 měsíční).

Se svými dětmi jsi byla 10 let doma... kolik máš vlastně dětí?

Dvě děti.

Změnila bys něco, nebo jsi spokojená se svou volbou?

Jsem spokojená.

Děti potřebují děti...

Vzájemné setkávání může být také dobré. Určitě je pro dítě dobré být s ostatními dětmi, pokud jsou k tomu podmínky. Když škola i okolí jsou dobré a ty máš dostatek pečujících dospělých osob o děti... to musí být přece dobré místo, kde je dětem dobře. Takže já si myslím, že je dobré, když malé děti (0-3 roky) jdou do mateřské školy.

Je to tedy podle tebe individuální a záleží na každém z rodičů, jakou možnost si zvolí. Není to tak, že jeden způsob je dobrý a ten druhý špatný.

Souhlasím, jen mateřské školy mi v dnešní době někdy připadají jako zařízení více pro rodiče, než pro jejich děti. Matka i otec chodí do práce a budují svou kariéru. A to není dobré pro děti. Myslím si, že to nebylo tak původně zamýšleno. Zde vidíme, že i malé děti (0-3 roky) potřebují jiné děti. Dohromady jsou společně rády. Ale pravděpodobně by potřebovaly trávit v mateřské škole kratší dobu.

Aha, víme, že děti potřebují jiné děti...ale kdybys něco změnila, tak to, aby malé děti (0-3) trávily kratší dobu v MŠ. Takže víme, že děti potřebují děti. Avšak Bente, paní učitelka, která pracuje v mateřské škole v Norsku mnoho let, si myslí, že čas v MŠ pro malé děti (0-3 roky) by měl být trochu kratší. Aby děti mohly být více času se svými rodiči. Říkám to správně?

Ano.

Děkuji, že jsi ke mě upřímná, to je v pořádku. Ty máš ráda norský systém, ale pro děti do 3 let věku bys zkrátila dobu v MŠ. Můžeš mi ještě jednou říci, kdy začínáte a kdy končíte?

Od 7.30 ráno (ale často už od 7.00. hodin) do 17.00. hodin. To je dlouho.

I pro jednoroční kojence?

Ano, to je stejná doba. V některých mateřských školách jsou paradoxně nejmladší děti (0-3roky) vyzvedávány jako poslední. Rodiče nakupují a pak si teprve vyzvedávají děti. Na mnoha místech.

Viděla jsem i místa, kde rodiče nakupují se svými dětmi... možná je dobré vidět matku, jak nakupuje, vaří a pere... a zároveň potkávat ostatní děti... asi mít vyváženost mezi oběma. Přesně jak ses již dnes zmínila.

Ano, je velmi důležitá ta vyváženost. Bente, děkuji ti moc za rozhovor a měj se v životě hezky. Ty také... děkuji.

2.8. Závěrečná diskuze

O výletu do Norska a možnosti navštívit zdejší mateřské školy jsem snila dlouho. Doufala jsem, že se tam naplní můj předpoklad, že péče o děti ve věku od 0 do 3 je více promyšlená a je tam na ni kladen větší důraz než v České republice. Potvrdila se mi ale jen část tohoto předpokladu. Péče o děti do tří let v Norsku je skutečně z hlediska potřeb dítěte více propracovaná, avšak z rozhovorů s pedagogy vyplývá, že necítí takový respekt od norské společnosti k učitelům předškolního vzdělávání, jaký si zaslouží. Od českých pedagogů pracujících v Norsku je pohled na norské předškolní zaměstnance stále ještě na dobré úrovni ve srovnání s pohledem společnosti na předškolní pedagogy v České republice.

I když mne citlivý a propracovaný přístup lidí k dětem v předškolním vzdělávacím systému v Norsku doslova ohromil, oslovil a inspiroval, myslím si, že sebestpropracovanější systém nemůže dítěti 0-3 roky (od 7.30 - 17.00 hod 5 dní v týdnu) nahradit jeho matku (otce, stálou pečující osobu).

Osobně cítím, že je důležité, aby dítě bylo u matky (otce, stálé pečující osoby) minimálně prvních 12 měsíců svého života. V 7. měsíci vzniká upoutání na matku a kolem 8. měsíce přichází přirozený strach z cizích osob. Souhlasím se Zdeňkem Matějčkem, který uvádí, že pokud tato vazba není rozvolněná, dítě by mělo být v péči matky (otce, stálé pečující osoby). Toto období dětského vývoje by nemělo být podceňováno. (Matějček, 2008).

Já sama patřím mezi matky, které by své děti "nedaly" nikomu jinému na výchovu do minimálně 3 let věku. Jsem tak spokojená a mé děti také. Neznamená to však, že jiná matka, která dá své dítě na výchovu chůvě již v roce a je spokojená, že to není správné.

Hodiny strávené nad touto bakalářskou prací a pobyt v Norsku, který byl její nedílnou součástí, mne inspirovaly k zamyšlení nad výchovou svých vlastních dětí

i nad stavem vzdělávání dětí v českých mateřských školách a mateřských centrech. Přesvědčila jsem se, jak prioritně důležité jsou pro člověka již od prenatálního období pocity jistoty, bezpečí, dobrého světa kolem něho, a především lásky. Tuto přirozenou potřebu si v sobě neseme i v dospělosti. Je zcela v pořádku, potřebujeme-li žít ve společnosti, v níž čestní a schopní budou mít jistotu důstojného života a v němž bude poskytována pomoc těm, kteří ji skutečně potřebují. V současné době však největší jistoty mají spíše lidé schopní všeho. Linda a Richard Eyrovi píší v knize Jak naučit děti hodnotám, že spokojenost a štěstí pochází z jasných a silných morálních zásad.

Myslím si, že dnes žijeme v situaci, kdy se po kolapsu předchozího režimu potřeba základních životních jistot a dodržování morálních pravidel prezentuje mnohdy jako charakterová vada. Ve společnosti převládají tendence starat se jenom o sebe a hmotnou stránku života bez ohledu na druhé, nebo dokonce na úkor druhých, což může být důsledkem uzavření lidí do sebe v komunistickém režimu, ale i výchovou a vzorem pokřivené totalitní morálky. Těchto čtyřicet jedna let se může napravovat v naší společnosti třeba i dvakrát tak dlouhou dobu. V pojetí komunistické ideologie, v níž vyrostli naši rodiče a naše generace v ní prožila dětství a mladší školní věk, totiž v rámci „budování socialismu“ nezbylo místo na etické hodnoty. Tuto myšlenku vyslovila i Rut Kolínská v další části našeho rozhovoru, který již nebyl nahráván.

Zcela jiná je atmosféra ve školách a ve společnosti v Norsku, kde se lidé respektují, usmívají se na sebe a bez nucení dodržují pravidla! Věřím tomu, že kvalitní péče o dítě již od prenatálního období může pozitivně ovlivnit proměnu naší současné společnosti.

V úvodu této práce jsem uvedla také předpoklad, že mateřské centrum pozitivně ovlivňuje jak rodiče, tak jejich děti při formování vzájemných vztahů. Také pomáhá připravit dítě na další důležitou etapu života 3-6 let věku, etapu mateřské školy.

Na potvrzení či vyvrácení tohoto předpokladu jsem intenzivně pracovala od roku 2011, ale s tím, jak přibývalo informací, a především s pobytem v norských mateřských školách předpoklad začal ztrácet svůj význam. Potvrdilo se mi, že

mateřské centrum pomohlo utvářet vztahy mezi rodiči, v komunitě centra jsme se učili vzájemně komunikovat a respektovat názory druhých a učíme se to stále.

Poznání atmosféry v norských mateřských školách, úcty, se kterou učitelky k dětem přistupují, mne ale dovedlo k tomu, že nejsem oprávněna usoudit, zda se můj předpoklad naplnil, či nikoli. Mnou pozorované děti jsou natolik individualitami, že si netroufám posoudit, zda pro jejich budoucí život měl pobyt v mateřském centru zásadní význam. Mohu pouze konstatovat, že já jako člověk jsem se snažila o to, abych v dětech zanechala pozitivní stopu a pomohla jim vytvořit si pocit důvěry v tento svět.

2.9. Závěr

Přiznám se, že jsem měla strach začít psát bakalářskou práci. Na základní škole jsem totiž patřila mezi děti, kterým se při čtení třásla písmenka a na hodinách čtení byly před třídou znemožněny. Lásku k učení jsem si díky tomu začala uvědomovat až v devatenácti letech. Také jsem nevěděla jak si jako matka se dvěma chlapečky v předškolním věku (2,4roky) zorganizuji čas. Když jsem začala s vedoucí této bakalářské práce Evou Svobodovou uvažovat o mém výzkumném šetření mladšímu synovi bylo jen pár měsíců a staršímu dva roky. Pustila jsem se ale do toho s nadšením protože, celoživotně se vzdělávat je můj sen, který si již plním. Zprvu jsem psala spíše emotivně. Pak jsem ale přišla na systém a srovnala si myšlenky. Tato práce mi tedy byla a stále je osobním přínosem, protože situace které jsem si prožila na univerzitě v Českých Budějovicích, v mateřských centrech v České republice, nebo v mateřských školách v Norsku mi nikdo nevezme a budu z nich čerpat další měsíce, roky a možná celý život. Největším přínosem v těchto prožitých situacích pro mne byli a dále zůstávají lidé. Zanechali ve mne nesmazatelnou stopu, která zůstává.

Přestože nežijeme v jednoduché době myslím si, že můžeme být rádi za šanci prožít naše životy v demokratické zemi. Jsem člověk a mám také své chyby avšak teď už vím, že mám možnost ovlivnit svůj život a alespoň trochu své okolí. Vzhledem k tomu, že v České Republice působil komunistický režim na lidi desítky let, já sama už asi nezažiji takovou proměnu naší společnosti, jakou bych si

přála. Věřím ale, že je možné udělat krok, u každého člověka individuální a jinak silný, který pomůže našim dětem žít ve společnosti, kde je morálka veřejně uznávána jako lidská hodnota. I když já a zřejmě ani moje děti tuto mou "oázu" asi neprožijeme, rozhodla jsem se vykročit....

Seznam použité literatury:

AKADEMIKA AS, *Rammeplan, for barnehagens innhold og oppgaver*
Kunnskapsdepartementet april 2006. F-4205 B

BAYS, Brandon. *Svoboda*. Praha: Eminent, 2008. ISBN 978-80-7281-375-9.

BAYS, Brandon. *Cesta*. Praha: Eminent, 2007. ISBN 978-80-7281-300-1.

BĚLINA a kol. *Kronika českých zemí*. Fortuna, Libri 2012.

ISBN 978-80-7321-651-1

BIDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-496-0.

ČAPKA, František. *Dějiny zemí koruny české v datech*. Libri, 1998. ISBN 80-85983-67-2.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Hovory s porodní bábou*. ARGO, 2006. ISBN 80-7203-792-7.

EQUAL/MOPPS/Aperio/Souhrnná zpráva s využitím výsledků Komplexního průzkumu institucionální péče o děti a další závislé osoby a rešerší 08_2006.

EYR, Richard - EYR, Linda. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-275-1.

GRAY, John. *Muži jsou z Marsu, ženy z Venuše a děti jsou z nebe*. Praha: PRÁH, 2000. ISBN 80-7252-031-8.

<http://www.humanrights.com>

<http://www.mpsv.cz/cs/4>

<http://www.materska-centra.cz> SÍŤ MATEŘSKÝCH CENTER os. Praha 2013

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

- HERMAN, Marek. *Najděte si svého Marťana*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3.
- CHRÁSTKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JORDÁNOVÁ, Zdeňka. *Tvoje dítě jako šance pro tebe*. Praha: Vodnář 2005. ISBN 80-86226-64-6.
- KASPER, Tomáš KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. GRADA: 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství: 1972 jako publikaci č. 24-39-01.
- KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LINKA, Arne. *Kapitoly z muzikoterapie*. Brno:1997. ISBN 80-901834-4-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-325-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ Vladimíra. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-589-9.
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Výchova láskou*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0077-2.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

STADELMANN, Ingeborg. *Zdravé těhotenství, přirozený porod*. One Woman Press, 2001. ISBN 80-86356-31-0.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠKRLA, Petr. *Rocková hudba*. Ostrava: JUPOS, 2010. ISBN 978-80-87321-10-2.