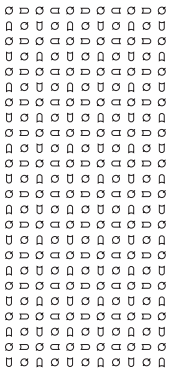
DVOULETÉ DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

LUCIE GRŮZOVÁ, ZORA SYSLOVÁ

Masarykova univerzita
Brno 2015

Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání

Lucie Grůzová, Zora Syslová



Masarykova univerzita

Brno 2015

Recenze:
Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

© 2015 Lucie Grůzová, Zora Syslová
© 2015 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8114-7

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8114-2015

obsah

Používané ikony 4

Úvod. 5

1 Vymezení základních pojmů 7

1.1 Co je předškolní věk 7

1.2 Vzdělávání, výchova nebo péče 8

1.3 Učení versus zrání 10

1.4 Hra jako prostředek učení 12

1.5 Prostředí jako prostředek učení 15

2 Postavení dvouletých dětí ve vzdělávacích systémech v Evropě 19

2.1 Diskuze o péči o děti mladší tří let a jejich vzdělávání 19

2.2 Výzkumy týkající se předškolního vzdělávání a rozvoje dětí. 20

2.3 Modely vzdělávání dětí napříč Evropou 21

2.4 Předškolní vzdělávání a služby denní péče o děti do šesti let v České republice 26

3 Dvouleté dítě a jeho vývojová specifika 31

3.1 Biologický vývoj 32

3.2 Kognitivní vývoj 33

3.3 Psychosociální vývoj 34

4 Návrhy úprav předškolního kurikula pro práci s dvouletými dětmi 38

4.1 Podmínky zařazení dětí do mateřských škol 38

4.2 Úprava kurikula 39

4.3 Uspokojování potřeb dětí 49

5 Učitel při práci s dvouletými dětmi 52

5.1 Kompetence učitele 52

5.2 Specifika efektivní komunikace s dítětem 55

Příloha 1 60

Používané ikony

V následujícím textu jsou uvedeny ikony, které vás budou provázet studijním materiálem. Budou vám nápomocny při orientaci v textu a také vás budou upozorňovat na jednotlivé části celé publikace.

Cíle

Na začátku každé kapitoly naleznete konkrétně formulované cíle. Jejich prostřednictvím získáte přehled o tom, co budete po nastudování příslušného tematického celku umět, znát, co budete schopni dělat.

Shrnutí

Tato pasáž vystihuje ve stručné podobě to nejdůležitější, o čem konkrétní kapitola pojednává. Má význam pro opakování, aby se vám informace a klíčové body probíraného učiva lépe vybavily. Pokud zjistíte, že některému úseku nerozumíte nebo jste jej dostatečně neprostudovali, vraťte se k příslušné pasáži v textu.

Otázky k zamyšlení

Podněcují k přemýšlení, k úvahám, k hledání adekvátní odpovědi. Prověřují, do jaké míry jste učivo pochopili, zapamatovali si podstatné informace. Jejich prostřednictvím zjistíte, jestli jste splnili formulované cíle.

Příklad

Prostor k vyjádření osobního názoru, postoje ke studované problematice nebo k prezentaci již dříve získaných nebo praxí nabytých poznatků a zkušeností. Odpovědi na tyto otázky si formulujete sami, bývají předmětem diskusí na prezenčních setkáních.

Literatura

V této části najdete přehled všech zdrojů a literatury, ze které autorky čerpaly při zpracovávání studijního textu. Tento seznam slouží také jako zdroj informací pro zájemce o další podrobnější studium a doplnění poznatků.

Pojmy k zapamatování

Na začátku každé kapitoly najdete klíčové pojmy, které byste měli být schopni vysvětlit. Jde o důležitý terminologický aparát, který je nezbytné znát. Po prvním prostudování kapitoly si je zkuste sami pro sebe objasnit, vracejte se k nim i při dalším čtení a opakování, dokud si je dostatečně nezapamatujete.

Úvod

Výchova, vzdělávání a péče o děti do tří let (early childhood education and care) nabývá v Evropě stále většího významu zejména z hlediska harmonizace práceschopnosti v rodině a konkurenceschopnosti celé společnosti. V posledních desetiletích se zvyšuje zájem o kvalitu raného vzdělávání s důrazem na emoční, sociální i fyzický rozvoj, zvláště jako prevence v sociálně slabých rodinách, v rodinách přistěhovalců atd. (EACEA, 2009). Díky informační explozi, kdy se informace stává hlavním měřítkem úspěchu, a díky tomu, že jsou ekonomické principy plošně implementovány do různých odvětví a také do pedagogiky, začínáme přepočítávat nepřepočitatelné z hlediska výkonu, prospěšnosti a efektivnosti.

Ekonom Heckman (2006) říká, že kvalitní výchova, vzdělávání a péče v raném dětství představuje jeden z účinných způsobů jak zlepšit sociální a ekonomickou oblast společnosti jako celku prostřednictvím zajištění lepších vyhlídek pro sociálně a kulturně znevýhodněné skupiny. Heckman vychází z analýzy nákladů a výnosů preprimárních programů a alternativních opatření zaměřených na podporu spravedlnosti. Poukazuje na to, že kvalitní předškolní výchova, vzdělávání a péče, pokud jsou poskytovány v dostatečné míře a době[1], usnadňují rozvoj školních dovedností v oblasti jazyka, matematiky, přírodních věd a podporují rozvoj sociálně emoční inteligence a volních vlastností jedince.

V čím nižším věku jsou tato opatření zaváděna, tím vyšší je míra ekonomické návratnosti později (Heckman, 2006; McClelland et al., 2006). Tato ekonomická zjištění jsou v souladu s myšlenkami mnoha českých pedagogů a psychologů (Komenský, Lindner, Hendrich, Kádner, Drtina, Jůva, Mertin, Matějček), kteří říkají, že výchova, vzdělávání a péče v raném dětství a předškolním věku je velmi důležitá pro další vývoj dítěte. V tomto období jsou dokořán otevřena „okna poznání a rozvíjení" a pokládají se základy osobnosti dítěte.

Tato publikace se snaží přispět k dlouhodobé diskuzi v České republice o začlenění dvouletých dětí do předškolního vzdělávání. Z historického pohledu je tato myšlenka v rozporu s vnímáním péče o děti ve věku od narození dítěte do jeho tří let, která dlouho náležela instituci jeslí. Z pohledu současných přístupů k předškolnímu vzdělávání v Evropě i ve světě se však stále častěji pohlíží na předškolní vzdělávání jako na integrovaný systém péče o děti a jejich vzdělávání od narození po vstup do povinného vzdělávání (Syslová et al., 2014).

Úvodní kapitola se proto zaměřuje na základní pojmy, které se s péčí o děti do tří let spojují. Vymezuje proporcionalitu péče, výchovy a vzdělávání v zařízeních pečujících o děti tohoto věku. Identifikuje základní charakteristiky učení dětí do tří let v porovnání s dětmi ve věku od tří do šesti let. Charakterizuje hru dětí a také prostředí, jež děti podněcuje k poznávání a dalšímu rozvoji.

Druhá kapitola poskytuje vhled do problematiky péče o děti a jejich vzdělávání ve věku do tří let v evropském kontextu. Poukazuje na výzkumy, podle nichž závisí kvalita péče o děti v tomto věku na mnoha faktorech. Pokud je kvalita vysoká, má velmi pozitivní dopad na jedince i na celou společnost. V České republice však zatím postrádá systémové řešení.

[1] **Viz výzkumy níže.**

Třetí kapitola je věnovaná vývojovým specifikům dětí především ve věku dvou let. Vývojové charakteristiky, které jsou v této kapitole prezentované, mohou pomoci s diagnostikou vývojových zvláštností dětí a následnému přizpůsobení vzdělávací nabídky a péče těmto dětem.

Stěžejní čtvrtá kapitola přináší vhled do současných přístupů školské politiky k řešení problematiky začleňování dvouletých dětí do mateřských škol. V návaznosti na tyto návrhy jsou v této kapitole navrženy cíle vzdělávání dvouletých dětí včetně výstupů a nastíněny činnosti, které je možné s dětmi pro dosažení výstupů realizovat.

Publikaci uzavírá kapitola, jež se věnuje kompetencím pedagoga, které pro úspěšné začlenění těchto dětí do hlavního vzdělávacího proudu v mateřských školách bude potřebovat. Kapitola je doplněna specifikací úspěšné komunikace, jež podporuje sebedůvěru a samostatnost a rozvíjí tvořivou osobnost dítěte.

K publikaci jsou prostřednictvím fotografické dokumentace připojeny příklady činností, které můžeme v mateřské škole s dvouletými dětmi realizovat.

Věříme, že studijní text pomůže nejen studentům, ale například také učitelům mateřských škol proniknout lépe do problematiky zařazování dvouletých dětí do mateřských škol. Současně se domníváme, že svou strukturou obohatí informace o způsobech, jak s těmito dětmi pracovat, jakou vzdělávací nabídku využít pro podporu jejich rozvoje a jaké strategie použít při naplňování dětských potřeb.

Za autorky
Zora Syslová
V Brně, listopad 2015

1 Vymezení základních pojmů

Tato kapitola přináší ukotvení základních pedagogických pojmů, jakými jsou výchova, vzdělávání, učení, hra a péče.

Na konci kapitoly bude čtenář schopen:

- vysvětlit pojmy výchova, vzdělávání a péče,
- orientovat se v procesech vývoje, rozvoje a zrání,
- chápat proces učení a určit druhy učení, které v raném dětství probíhají,
- vysvětlit důležitost hry v procesu učení a její specifika,
- vysvětlit důležitost prostředí v procesu učení a jeho specifika.

Vzdělávání, výchova, péče, rozvoj, vývoj, zrání, učení, hra, prostředí.

1.1 Co je předškolní věk

Předškolní období dítěte chápeme jako počáteční období života jedince končící zahájením povinné školní docházky (Jandourek, 2012; Šulová, 2005). Většina psychologů však tuto etapu chápe jako věk mezi třetím až šestým rokem dítěte (Atkinson, 2003; Helus 2000; Říčan, 2004; Šulová, 2005):

- novorozenecké období (0–4 nebo 6 týdnů) – při časovém vymezení tohoto období panuje nejednotnost mezi lékaři a psychology,
- kojenecké období (do jednoho roku),
- batolecí období (1–3 roky),
- předškolní období (3–6 let).

Ve spojitosti s předškolním vzděláváním je předškolní věk také chápán jako období od třetího do šestého roku věku dítěte (v případě odkladu školní docházky do sedmého až osmého roku). Podle školského zákona jsou totiž děti do předškolního vzdělávání přijímány zpravidla od tří let. Kurikulum předškolního vzdělávání je prezentováno v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

Období batolete je charakterizováno jako období výrazného motorického rozvoje spojeného se samostatnou chůzí a s cílenou manipulací, doba osvojování mateřského jazyka a rozšiřování sociálních vztahů, doba vydělování vlastního já a sebeuvědomování (Šulová, 2005, s. 55).

Období předškolního věku je charakteristické neutuchající tělesnou a duševní aktivitou, velkým zájmem o okolní jevy a obdobím hry (Šulová, 2005, s. 68). Vidíme, že hlavní zájem v těchto dvou obdobích je v odlišných oblastech. Proto je důležité poznatky batolecího věku hlouběji prozkoumat a vztáhnout je k cílům a podmínkám předškolního vzdělávání.

1.2 Vzdělávání, výchova nebo péče

Pojďme se nyní blíže podívat na pojmy *výchova*, *vzdělávání* a *péče*, abychom viděli, kolik prostoru v předškolním období zaujímají.

Výchovu obecně chápeme v širším a užším smyslu. Výchova v užším smyslu se zaměřuje na jednotlivé směry či předměty zájmu – výchova citová, výchova k rodičovství, výchova pracovní (Pelikán, 1995; Průcha, 2002; Václavík, 1997). „Výchova v tomto smyslu byla chápána jako etické-normativní činnost, to znamená, že byly přesně vymezeny cíle a normy“ (Horká, 2013). Výchova v širším smyslu zahrnuje výchovu v užším smyslu a vzdělávání.

Výchovný proces je záměrné působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008). Jde o situace, v nichž přímo či nepřímo působí jeden lidský jedinec (vychovatel) na druhého jedince (vychovávaného). Nejedná se však o jakékoliv působení, je zde nutný předpoklad, že vychovatel si je plně vědom toho, že to, co svým chováním a svými slovy předává vychovávanému, je konání, které druhého člověka určitým způsobem formuje. Výchova je proces, jehož výsledek se týká změn osobnosti vychovávaného, nesmíme však opomenout ostatní vlivy na formování osobnosti jako např. přirozené zrání či prostředí, v němž člověk vyrůstá.

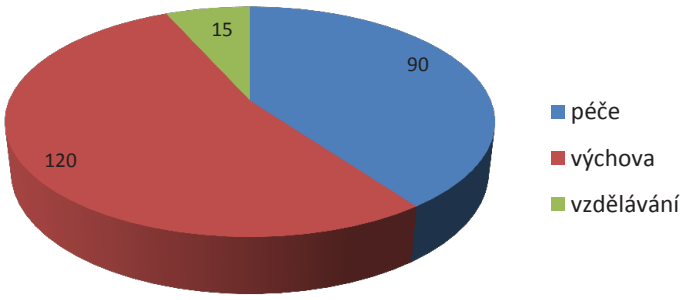
Vzdělávání je považováno za neustálý a složitý proces, v jehož průběhu si člověk osvojuje nové vědomosti, dovednosti a návyky, ale současně formuje svou osobnost, své přesvědčení, názory, zájmy a postoje, stejně jako výchova. Výsledkem cesty vzdělávacího procesu je *vzdělání*. Vzdělání je složka kognitivní vybavenosti jedince: osvojené vědomosti, dovednosti, normy, postoje, hodnoty (Průcha et al., 2008, s. 292).

Péče v raném dětství je uchopována jako uspokojení základních fyziologických potřeb dítěte.

Pokud bychom se zamýšleli nad uspořádáním těchto pojmů z hlediska prostoru, který zaujímá v období od narození do tří let, měli bychom je seřadit takto: péče, výchova a vzdělávání. S rostoucím věkem narůstá prostor pro druhý a třetí proces. Na grafu 1 můžeme vidět počet minut věnovaných jednotlivým procesům během čtyř dopoledních hodin v zařízení péče o děti do tří let. Z hlediska péče se jedná o svačinu, oběd, pomoc s toaletou, pomoc s oblékáním atd. Z hlediska výchovy se jedná o vysvětlování, upozorňování, řešení problémů a z hlediska vzdělávání se jedná o získávání mentálních poznatků, učení se říkanek, písniček, slov.

Graf 1

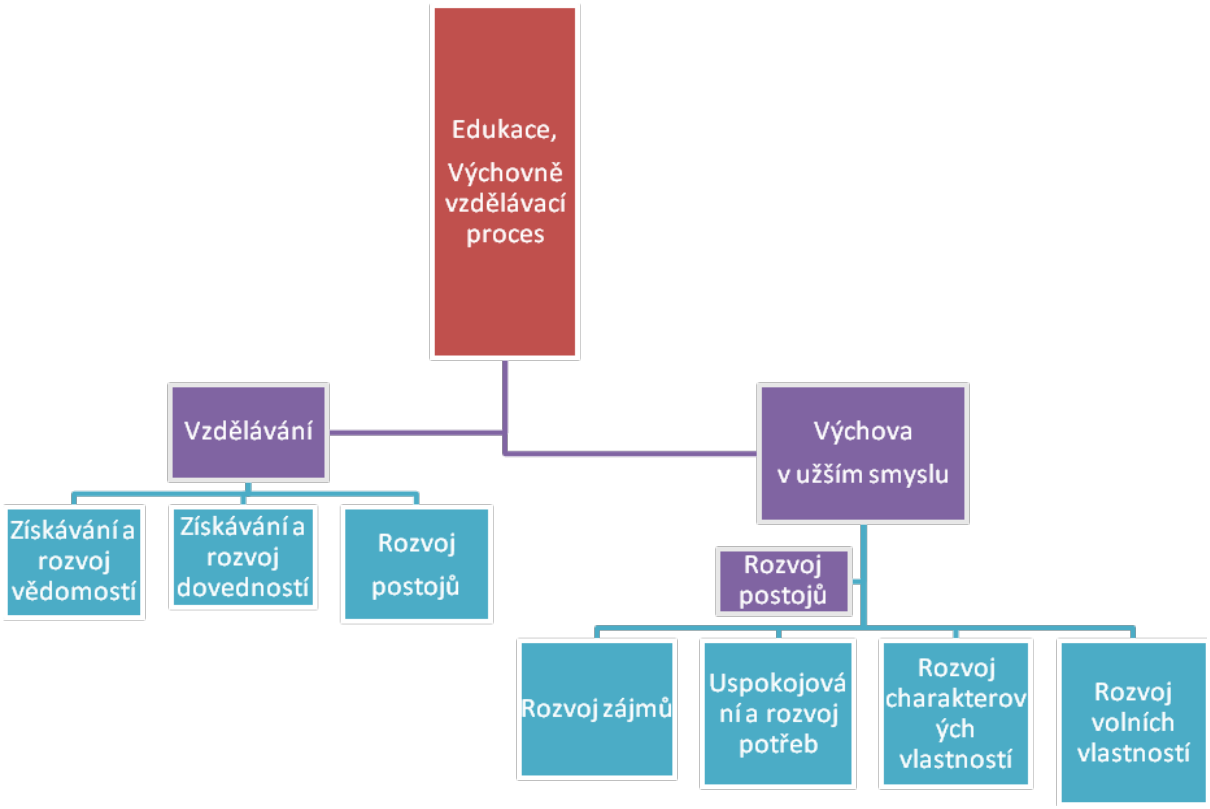
Počet minut věnovaných dětem do tří let z hlediska poskytované péče, vzdělávání a výchovy



Pozn.: Převzato z Grůzová, L. (2015).

Pohled na výchovu, vzdělávání a péči v raném dětství historicky vycházel a vychází z obecných kulturních koncepcí a společenských hodnot týkajících se funkcí výchovy a vzdělávání ve společnosti (viz Nourot, 2005, in Eurydice, 2010). Důležitým posláním výchovy a vzdělávání[2] je naučit člověka orientovat se v záplavě podnětů a pluralitě vlivů, ukázat, jak kriticky hodnotit a zároveň skutečné hodnoty tvořit a chránit.

Graf 2
Výchova a vzdělávání



Pozn.: Převzato z Horká, H., Kratochvílová, J., & Grůzová, L. (2013, s. 10)

Výše uvedený graf nám odhaluje podrobněji jednotlivé části výchovně-vzdělávacího procesu. Důležitým aspektem, který výše uvedené procesy spojuje, je učení.

[2] V současnosti je kladen důraz na vzdělávání, nejde však pouze o přenos vzdělání, ale o průnik výchovy a vzdělávání (viz 4 pilíře vzdělávání pro 21. století, Delors, 1997):
1. Naučit se pravdivě poznávat svět kolem nás i v nás, dobře se orientovat, předcházet novodobé slepotě, neschopnosti vidět vztahy, odhalovat smysl.
2. Učit se správně a odpovědně jednat, vzdělání pro budoucnost má být činné, tvořivé, spjaté s praxí.
3. Učit se být svébytnou osobností, zvládat umění žít kvalitněji, hodnotněji.
4. Naučit se žít pospolu s druhými lidmi i s přírodou v duchu vzájemnosti a svébytnosti.

1.3 Učení versus zrání

Učení je velmi klíčový a složitý proces, pro který neexistuje všeobecně přijímaná definice. Názory na to, jak jej chápat, se vyvíjejí již přes dvě stě let. Bylo ověřováno mnoho teorií, ale žádná z nich nepostihuje celou šíři tohoto procesu (Mareš, 2013). Nyní se pokusíme postihnout proces učení u dětí ve věku do tří let a dát jej do souvislosti s procesem zrání.

Učení chápeme jako „proces, který se ve vývoji projevuje určitou přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností navozenou účinkem zkušenosti. Výsledky učení nemají trvalý charakter. Na rozdíl od zrání, které je nevratné, mohou být v různém směru ovlivňovány novými zkušenostmi“ (Vágnerová, 2000, s. 21–22). Učení je tedy hlavní determinantou rozvoje. Pro výčet rozmanitosti dopadů učení můžeme uvést ještě definici Mareše (2013, s. 79), podle kterého „je učení proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění:

- svůj soubor poznatků o přírodním a lidském prostředí,
- své způsoby mentální reprezentace poznatků,
- své formy chování a způsoby činnosti,
- slasti své osobnosti,
- obraz sebe sama,
- vztahy k lidem kolem sebe,
- vztahy ke společnosti, ve které žije.

A to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují v systémy znalostí a ve vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společné.“

Proces učení úzce souvisí s vývojem a zráním. Pojďme se v krátkosti zamyslet nad těmito pojmy.

Vývoj chápeme jako „proces, v němž se kvalitativně a kvantitativně mění všechny stránky osobnosti dítěte. Ve vývoji se soustřeďují tyto faktory: biologické (zrání), psychologické (ontogeneze psychiky), pedagogické (výchova a vzdělávání) a sociální (socializace osobnosti)“ (Průcha et al., 2008, s. 289). Vývoj se realizuje prostřednictvím plynulých, kontinuálních změn i diskontinuálních vývojových skoků. Můžeme nalézt jednotlivá vývojová období, která na sebe navazují, a každé stádium předpokládá přípravu v předchozím stadiu a připravuje následující stadium (Říčan, 2004; Vágnerová & Valentová, 1991). Vývoj dítěte se posunuje prostřednictvím neustálé konfrontace se sebou samým a především se svým okolím (Looseová et al., 2001). Tyto dva procesy můžeme nazvat diferenciace (rozrůzňování) jedince a integrace (Čáp, 1996). Vývoj dítěte je ovlivňován jak dědičnými faktory, tak působením vnitřních faktorů (např. učení, motivace) a vnějších vlivů (např. rodina).

Rozvoj dítěte chápeme jako souhrn změn probíhajících v osobnosti jedince od narození po stáří. Těžiště rozvoje je spatřováno v intelektuálním a psychickém vývoji (Průcha et al., 2001). Závisí na podnětnosti prostředí, na množství času, jenž rodiče (vychovatelé) stráví s dítětem ve skutečné interakci, na jejich schopnosti vytvářet dítěti lákavé a jemu přiměřené pobídky, na jejich pestrosti. Šulová (2011) se domnívá, že málo záleží na vzdělání, věku, profesní orientaci, lokalitě bydliště rodičů a na materiálním zázemí. Klíčová je zde schopnost citlivě reagovat na signály, které dítě vysílá, na jeho celkovou mentální úroveň, stav, kontext kontaktu.

Důležité je umění vytvořit pozitivní atmosféru při interakcích s dítětem a postupně formulovat kladný vztah s ním založený na důvěře, klidu a vzájemné empatii.

Zrání pak chápeme jako vrozeně podmíněný sled růstu a změn, který je relativně nezávislý na vlivech prostředí (Atkinson, 2003).

Graf 3
Rovnice tří důležitých procesů

Tato publikace je zaměřena na raný vývoj dítěte a v rámci něj se soustředíme na procesy učení. O důležitosti raného učení hovoří mnoho psychologů (např. Koch, 1986; Šulová, 2005; Vágnerová, 2000). Koch (1986) vycházel z toho, že rané učení a rané zkušenosti v oblasti motoriky probíhají za zcela jiných podmínek než učení v pozdějších vývojových fázích. Významně je vnímán první rok dítěte. Ten rozhoduje o dalším vývoji člověka, je kritickou fází v jeho dalším vývoji.

Učení můžeme dělit podle řady hledisek např. podle typu procesů a činitelů, jichž se týká (např. senzorické, percepční, motorické); podle podílu vědomého záměru (záměrné, bezděčné); podle nositele (lidské, automatizované); podle míry autoregulace nebo podle vnější formy a postupu. Nejednotnost je také v terminologii, jak nazvat skupiny učení, někteří autoři je nazývají druhy (Čáp & Mareš, 2001; Vágnerová, 2000), jiní typy (Kulič, 1992; Mareš, 2013). Abychom pochopili, jak se děti učí, budeme se hlouběji věnovat typům učení a jejich formám a také zmíníme typologii učení podle procesů a činitelů, které jsou pro rané dětství typické. Níže uvedená tabulka přibližuje v hlavních bodech nejdůležitější specifika a dominanty druhů učení napříč vývojem člověka, vyznačené řádky popisují učení důležité v raném věku.

Tabulka 1
Druhy učení probíhající v raném dětství (modifikováno dle Atkinson, 2003; Čáp & Mareš 2001; Kulič, 1992; Mareš, 2013; Vágnerová, 2000).

Typ učení	Komentář	Formy učení
Habituace	Nejjednodušší druh učení, učíme se ignorovat podnět, který je nám známý (např. tikot hodin).	
Senzitizace	Podobné učení jako habituace. Učíme se zesilovat svou reakci na slabý podnět, pokud po něm následuje ohrožující nebo bolestivý podnět.	
Klasické podmiňování	Učení, jež zahrnuje tvorbu asociací, tj. učení, že určité události patří k sobě. Učíme se, že jedna událost následuje po druhé.	

Typ učení	Komentář	Formy učení	
Operativní podmiňování	Učení, jež zahrnuje tvorbu asociací, tj. učení, že určité události patří k sobě. Učíme se, že reakce, kterou učiníme, bude mít určité následky.		
Komplexní učení	Učení zahrnující tvorbu asociací a dále např. používání určité strategie při řešení problému nebo vytváření mentálních map prostředí, ve kterém se jedinec nachází.	Kognitivní mapy	
		Abstraktní učení	
		Učení vhledem	
		Prekoncepty	
Imprinting Učení vtiskováním	Učení je vázané na senzitivní období člověka (raného dětství).		
Modelování	Učení nápodobou vzoru. Určitý vzorec chování se objeví proto, že pozorujeme a napodobujeme někoho jiného.		
Sociální učení	Soubor forem učení, ve kterých si osvojujeme (ve styku s druhými lidmi) předpoklady pro život ve společnosti.	Napodobování	Hlavní forma předávání společenských zkušeností a kultury.
		Učení sociálním podmiňováním (odměna/trest)	
		Učení identifikací	Přejímání a odmítání vzorů.
		Observační učení	Pozorujeme a učíme se.
		Anticipační učení	Učíme se způsobům chování a jednání, které od nás skupina anticipuje (očekává).
		Sociální učení založené na kognici	Osvojujeme a upevňujeme si takové formy chování, které chápeme jako odpovídající principu, ideologii, kterou jsme přijali a jejíž prosazování prožíváme jako uspokojující.

Pozn.: Podbarvené buňky tabulky ukazují významné učení pro děti ve věku dvou let.

1.4 Hra jako prostředek učení

Učení probíhá většinou prostřednictvím hry. Tato podkapitola se zaměřuje na specifika hry dětí ve věku do tří let. Dětská hra je v současnosti všeobecně považována **za hlavní činnost dítěte, za součást jeho zrání a učení** (srov. Koťátková, 2005; Syslová, 2011). Hra dítěte mezi prvním a třetím rokem, tedy hra kojence a batolete má specifické místo v jeho životě a můžeme ji nazvat **volnou spontánní hrovou činností** (Koťátková, 2005). Když si děti hrají, učí se. Kojenci se učí o vlastnostech předmětů a interakcích s dospělými.

Batolata a děti předškolního věku se učí vypořádávat s reálným světem skrze hru a učí se sociálním dovednostem tak, aby si mohly hrát s vrstevníky (Slentz & Krogh, 2013). Dítě do dvou let neúnavně zkouší zvuky různých předmětů, složení a vlastnosti různých materiálů (operativní učení). Tato hra vychází z potřeb dítěte a je určována jeho současnými možnostmi. V druhé části batolecího období (od druhého roku) je dítě schopno postihnout a ve hře prozkoumat větší celky, začlenit více zkušeností a dovedností, naplňovat určitý širší vnitřní záměr (Koťátková, 2005). Hrou se v tomto období staví základna pro pojmy, fantazii a představy.

Hra je definována jako aktivní zaměření dítěte na příjemnou činnost, kterou si svobodně zvolilo, je k ní vnitřně motivováno a chová se v ní jako by to byla reálná činnost (Slentz & Krogh, 2013, s. 5).

Hra má svou podstatu ve třech vzájemně integrovaných oblastech (Koťátková, 2005, s. 19):

- v mozkových impulsech daných zráním a spontánním učením,
- v různorodých počátečních informacích souvisejících s proměnou okolí a smyslovými stimuly,
- v elementárních zkušenostech, jejichž rozsah a hloubka se postupně zvětšuje, a které mají svou výchozí podstatu v experimentaci se vším, s čím se dostane dítě do kontaktu.

Dobrý pedagog si je vědom důležitosti porozumění teorii hry, jejím sekvencím a zákonitostem, aby ji mohl využít jako kontext pro rozvoj motorických, mentálních, sociálních a emočních dovedností dětí. Znalost hry je důležitá pro diagnostiku dítěte, při které mohou být odhaleny problémy ve vývoji dítěte a výsledky využity pro podporu rozvoje dítěte.

Hra nabývá kvalit, jsou-li naplněny základní potřeby dítěte, jako je např. potřeba bezpečí (viz kapitola 4.3 této publikace). Z deprivačních výzkumů (Koch in Syslová, 2011) vyplývá, že děti si hrají lépe a vydatněji, mají-li oporu v někom, k němuž jsou citově vázány. Dále tyto výzkumy ukazují, že děti, které přicházejí do kontaktu s vrstevníky, a mají možnost si hrát, se vyznačují v dospělosti menšími patologickými projevy chování.

Fascinující věc na hře batolat je, že dává bezpečné fyzické zázemí, odpovídá na emocionální potřeby a dítě při ní udělá stovky samostatně usměrňovaných učících se aktivit každý den. Mohli bychom říci, že hra se vyvíjí u dítěte od narození takto (Slentz & Krogh, 2013):

Hra jako akce – hra dítěte mezi 4.–8. měsícem se primárně orientuje na akci, za účelem zjistit vlastnosti okolních objektů (akce jako: dívání se, broukání, držení, cucání, vystřídá podávání, mávání, pozorování palce a prstů). Dospělý tuto hru může podpořit tím, že odpovídá na dětské aktivity se zájmem.

Hra jako zkoumání – těžiště hry dítěte mezi 6.–12. měsícem se přesouvá z akce na prostředí. Dítě zjišťuje, že jistá akce má větší efekt, když je použita se specifickými objekty nebo lidmi. Např. palec a prsty jsou výborné k uchopení dek a chřestítek, chřestítko je dobré na třesení. V tomto období dítě zjišťuje, že svým chováním může ovlivnit věci kolem sebe. Dospělý tak může velmi jednoduše nabízet příležitosti k manipulaci s objekty a využití k smysluplné sociální výměně.

Hra jako představení – hra ročního a dvouletého dítěte se rozšiřuje o sociální kontext, dítě používá předměty k vylíčení sociálních situací – napodobuje denní rutinní situace, napodobuje dospělého.

Tabulka nabízí přehled, jak se dětská hra mění v období batolete.

Tabulka 2
Vývoj dětské hry od narození po konec batolecího období (vychází z Koťátková, 2005; Slentz & Krogh, 2013)

Kojenecké období	Batolecí období do dvou let	Batolecí období od dvou do tří let
Hra jako akce – raná hra zaměřená na jednoduché schéma nějakého děje	Hra jako zkoumání – začleňování zkoušení, manipulace a mobility při hře	Hra jako představení – raná napodobivá hra reprezentující aktivity z denního života v sociální hře a hře s předměty
Manipulační hra s předměty	Manipulační hra s předměty Funkční hra	Manipulační hra s předměty Konstruktivní hra Funkční hra
	Napodobivá hra	Napodobivá hra Námětová hra
Spontánní pohybové hry	Spontánní pohybové hry	Spontánní pohybové hry Trénování (opakované zkoušení nových dovedností)
	Samostatná hra	Samostatná hra Paralelní hra, sdružující hra

„Dítěti hra přináší radost z nejrůznějších dovedností, které postupně nabývá, ze schopností provázet činnost slovním komentářem, radost z vymýšlení kombinací a v pohybových a senzorických dovednostech. Je patrné jeho uspokojení ze zkoumání dostupného okolního světa, jenž se následně objevuje v hrových námětech. Ve hře se bezprostředně objevuje konkrétní realizace získaných zkušeností a snaha upravit si skutečnost podle svého přání“ (Koťátková, 2005, s. 29).

V batolecím období začínají hry konstruktivní (stavění z kostek, z písku a dalších materiálů), funkční (jízda na tříkolce) a symbolické – hra s klacíkem jako s puškou (Langmeier & Krejčířová, 1998). Dítě napodobuje dospělého, snaží se mu podle svého pocitu pomáhat. Při těchto činnostech používá různých hraček – svého nářadí (lopatku, smetáček…).

Často probíhá hra paralelní, kdy si děti hrají vedle sebe stejným způsobem. Děti si nehrají spolu, pouze po sobě pokukují a hrají si stejným způsobem. Dětská hra v druhém roce života je většinou stále omezena na jednoduchou manipulaci, experimentování a zvídavé zkoumání vlastností věcí (Langmeier & Krejčířová, 1998). Dvouleté dítě nabízí hračky druhým dětem, ale většinou s nimi zachází velmi majetnicky. Má sklony k hromadění hraček (Allen & Marotz, 2002).

Dvouleté dítě má v oblibě také smyslové zábavy, mezi které řadíme i zabroukání či zavýskání. Tuto činnost můžeme jednoznačně řadit mezi hry. Z pohybových her ovládá dvouleté dítě chůzi pozpátku, válení sudů, kutálení s míčem a také chytnutí míče, házíme-li ho zblízka a tak, aby jej bylo schopné chytit. Napodobivé hry jsou u dvouletého dítěte také velmi oblíbené. Spočívají v imitaci činností, které vidí batole u dospělých. Jde například o zametání koštětem (Říčan, 2004).

Hra poskytuje dobrý materiál pro diagnostiku dítěte a práci s dítětem. Jak tento potenciál využít? Můžeme vycházet z analýzy hry (upraveno pro batole z Koťátková, 2005), zaměřit se na hlavní ukazatele hry a vztáhnout je k motorickému, kognitivnímu, emocionálnímu a sociálnímu vývoji dítěte.

Činnost – otázka: **Co dítě dělá?** – podrobný popis činnosti a následné zařazení dle typologie hry (hry manipulační, předmětové, úlohové, dramatizační, konstruktivní).

Předmět – otázka: **S čím si dítě hraje?** – hračka či jiný předmět, se kterým dítě manipuluje.

Hrový partner – otázka: **S kým si dítě hraje?** – rozlišení hry samostatné, paralelní, sdružující a kooperativní.

Komunikace – otázka: **Jak dítě komunikuje se svým okolím?** – komunikace, vzájemné vztahy, zařazení v kolektivu.

Emoce – otázka: **Jaké emoce dítě projevuje?** – rozlišení zlosti, strachu, veselosti, těšení se na něco.

Soustředěnost – otázka: **Jak se dítě na danou činnost soustředí?** – koncentrace na jednu či více činností.

Pohyb – otázka: **Jak se dítě pohybuje po třídě?** – dítě sedí na jednom místě, mění pozice, běhá po třídě.

Ukončení hry – otázka: **Jak dítě hru ukončilo?** – zdárně dodělalo, co chtělo (nabylo pocitu uspokojení), nedodělalo činnost, přelétlo k jiné činnosti.

1.5 Prostředí jako prostředek učení

Dítě se při spontánní hře dobrovolně učí a zkouší, hledá a přemýšlí. Někdy je tento proces pomalý a s oklikami, a proto se snažíme připravit podmínky, aby dítě patřičnou zkušenost získalo rychleji. Díky přípravnému prostředí nabízíme dítěti široký prostor k nejrůznějším aktivitám, v němž se může samo pohybovat (Kollariková & Pupala, 2001, s. 135). Prostředí je neméně důležitým prostředkem, který je možné použít k rozvoji a učení dětí, kde můžeme vytvořit prostor k podpoře emocionálního, kognitivního, sociálního vývoje a k rozvoji sociomotorických dovedností atd. V prostředí jde o interakci s osobami, neživými objekty či symboly, které mohou na dítě různým způsobem působit (Vágnerová, 2005). Dítě batolecího věku je velmi vnímavé na podněty a podnětnost souvisí především s kvalitou sociálního a materiálního prostředí (Krejčová & Kargerová, 2011). Máme na mysli jak prostředí vnitřní, tak venkovní.

Slentz a Krogh (2013, s. 129) se zamýšlejí nad tím, co vše a jakým způsobem může v prostoru dítě ovlivnit:

- To, co se učiteli zdá jako úžasné množství obrázků, písmen a čísel pokrývající zeď, může na dítě působit rušivě. Protože velké množství stimulů je ohromující a nejmladší to vnímají jako velkou skvrnu, která uzavírá jejich akademické učení.
- Když jsou věci poškozené nebo zničené, učitel vysílá dětem zprávu, že je v pořádku dbát málo či vůbec o prostředí. Nejmladší budou jen velmi málo inspirováni k tomu respektovat vlastnosti věcí ve třídě oproti marné snaze učitele.
- Emocionálně a kognitivně vnímá mnoho dětí (obzvláště děti s ADHD nebo ADD nebo děti pocházející z problémových rodin) negativně senzorický nelad.
- Pozitivní emocionální odpovědi se promítají do sociálního chování. Zneklidňující prostředí může vést k zneklidňujícímu chování a popudlivosti, jež vede ke konfliktním situacím.

Abychom dosáhli toho, že si dítě bude moct volit činnosti svobodně, musí prostředí k aktivitě provokovat, být podnětné. V podnětném prostředí se nachází takové předměty, které mají děti možnost vnímat, brát je do rukou a různě je zkoumat (Šebestová & Švarcová, 1996).

U nejmladších dětí existují dva požadavky na prostředí: **podpora zvídavosti a mobility a zajištění bezpečnosti.** Prostředí pro batolata by mělo být vyváženo z hlediska tří aspektů polarity: vede ke svobodě nebo k závislosti na dospělém; vybízí k růstu motorických dovedností nebo nerozvíjí motoriku; vede k sebeřízení nebo k nutnosti kontroly dospělého (Slentz & Krogh, 2013, s. 133).

Batolata potřebují mít dostatek prostoru pro chůzi i pro běh, proto je dobré mít nekluzavý povrch nebo dobře čistitelný koberec. Hračky dává batole ještě často do úst, ty by měly být následně omyty.

Tabulka 3
Vnitřní zařízení vycházející z cílů RVP PV a oblasti rozvoje

Název zařízení	Cíl rozvoje dítěte	Rozvíjení v určité oblasti vývoje
Výtvarný koutek	Dítě a jeho tělo: ovládat koordinaci ruky a oka a jemnou motoriku (zacházet např. s grafickým materiálem, tužkou, barvami).	Kognitivní rozvoj – estetický a grafomotorický vývoj
Hudební koutek	Dítě a jeho tělo: vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny).	Kognitivní rozvoj – auditivní vývoj
Konstrukční hry	Dítě a jeho tělo: zrakové rozlišování tvarů předmětů; Dítě a jeho psychika: hry a činnosti zaměřené ke cvičení různých forem paměti (mechanické a logické, obrazné a pojmové); řešení problémů; činnosti zaměřené na poznávání základních geometrických tvarů; rozvoj řeči.	Kognitivní rozvoj – rozvoj myšlení
Hrací koutek	Dítě a ten druhý: vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.) rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních; rozvoj kooperativních dovedností, rozvíjení spolupráce a domlouvání s druhými (dětmi při hře i s dospělými).	Psychosociální rozvoj – vztahy s vrstevníky
Knihovna	Dítě a jeho tělo: osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní Dítě a jeho svět: posilování přirozených poznávacích citů (zvídavosti, zájmu, radosti z objevování apod.); rozvoj třídění, srovnávání, stavění; udržování potřebného sledu činností a chápání jejich souvislostí v napodobivé hře.	Kognitivní rozvoj – čtenářská gramotnost
Pomůcky pro úklid	Dítě a jeho tělo: osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí Dítě a jeho svět: péče o prostředí	Psychosociální rozvoj – samostatnost, péče o okolí

Název zařízení	Cíl rozvoje dítěte	Rozvíjení v určité oblasti vývoje
Stůl pro práci s vodou a pískem	Dítě a jeho tělo: ovládat koordinaci ruky a oka a jemnou motoriku Dítě a jeho svět: posilování přirozených poznávacích citů (zvídavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)	Biosociální rozvoj – rozvoj jemné motoriky Kognitivní rozvoj – koordinace oko-ruka
Stůl pro práci se dřevem		Biosociální rozvoj – rozvoj jemné motoriky Kognitivní rozvoj – koordinace oko-ruka
Vědecký koutek		Kognitivní rozvoj – vnímání souslednosti

Tabulka 4
Zařízení pro venkovní aktivity

Název zařízení	Cíl rozvoje dítěte	Rozvíjení v určité oblasti vývoje
Tvořivý koutek (křídy, malování vodou atd.)	Dítě a jeho tělo: ovládat koordinaci ruky a oka a jemnou motoriku Dítě a jeho svět: posilování přirozených poznávacích citů (zvídavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)	Kognitivní rozvoj - experimentování
Možnosti k sezení	Dítě a jeho svět: pozorování prostředí	Kognitivní rozvoj – pozorování, vnímání Psychosociální rozvoj – socializace s vrstevníky
Vodní koutek	Dítě a jeho tělo: koordinace ruka-oko, vnímání souslednosti, jemná motorika Dítě a jeho svět: posilování přirozených poznávacích citů (zvídavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)	Kognitivní rozvoj – experimentování, smyslové vnímání
Prolézačky, houpačky	Dítě a jeho tělo: Podpora přirozené snahy dítěte k pohybu; rozvoj a užívání všech smyslů, rozvoj fyzické i psychické zdatnosti	Biosociální rozvoj – rozvoj hrubé motoriky.
Různé další materiály (pěšinky z různých materiálů, hmyzí domečky, záhonky atd.)		Kognitivní rozvoj – vnímání Psychosociální rozvoj – starost o okolí, společná práce.
Venkovní hry		Motorický rozvoj Kognitivní rozvoj – koordinace Psychosociální rozvoj – kooperace, pochopení pravidel hry.

V rámci této kapitoly jsme si vymezili předškolní věk a zamýšleli se nad pojmy *výchova* v užším a širším smyslu, *vzdělávání* a *péče* a jejich zastoupením ve vzdělávacím procesu dětí ve věku do tří let. Toto zamýšlení nás dovedlo k procesu učení, jeho specifikům a druhům charakteristickým pro toto období. Učení se v tomto věku uskutečňuje převážně prostřednictvím hry (např. manipulační hra s předměty, funkční hra, napodobivá hra, spontánní pohybová hra nebo samostatná hra).

Dobrá znalost hry dvouletých dětí a její diagnostika umožňuje pedagogovi lépe poznat individualitu dítěte. Velký vliv na učení a emocionální naladění dítěte má prostředí (vnitřní a venkovní). Spojením potřeb dvouletého dítěte, pedagogických cílů a možností prostoru vzniká připravené prostředí, které motivuje dítě k rozvoji.

1. Na kterou oblast je u dvouletých dětí kladen největší akcent – na výchovu, vzdělávání nebo péči?
2. Jaké cíle rozvoje by si měl pedagog stanovit pro dítě mezi druhým a třetím rokem?

Jak by mělo být upraveno prostředí třídy pro vzdělávání dvouletých dětí?

Atkinson, R. L. a kol. (2003). *Psychologie*, Praha: Portál.

Eurydice. (2010). *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních dovedností.* Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/
thematic_reports/098CS.pdf

Grůzová, L. (2015). *Vzdělávání dětí do tří let.* (Nepublikovaná disertační práce).

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: MU.

Horká, H., Kratochvílová, J., & Grůzová, L. (2013). Vnímání profesní role vysokoškolského učitele experta a začátečníka. In *Vysokoškolský učitel´ - pozícia medzi vyučovaním a výskumom.*

Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.

Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál.

Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Říčan, P. (2004). *Cesta životem.* Praha: Portál.

Slentz, K., & Krogh, S. (2013). *Teaching young children – contexts for learning*. New York: Routledge.

Splavcová, H. (2014). Dvouleté děti už v mateřinkách jsou: Jen podmínky tomu často neodpovídají. *Učitelské noviny, 117*(46).

Severová, M. (1982). *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia.

Šebestová, V., & Švarcová. J. (1996). *Marie Montessori: aktuálně.* Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium.

Těthalová, M. (2015). Dvouleté děti ve školce? Byli jsme se podívat. *Informatorium 3–8*, *23*(3), 14–15.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Václavík, V. (1997). *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Hradec Králové: Líp.

2 Postavení dvouletých dětí ve vzdělávacích systémech v Evropě

Tato kapitola představuje předškolní vzdělávání v evropském kontextu. Snaží se postihnout souvislosti, které vedou k požadavkům státu zařadit dvouleté dětí do předškolního vzdělávání.

Po prostudování této kapitoly bude čtenář schopen:

- vysvětlit význam předškolního vzdělávání dvouletých dětí a péče o ně,
- pojmenovat rozdíly v systémech péče o děti předškolního věku a jejich vzdělávání v Evropě,
- popsat situaci v České republice.

Integrovaný model vzdělávání, diferencovaný model vzdělávání, institucionální předškolní vzdělávání, soukromé hlídání dětí, mateřské centrum, dětská skupina.

2.1 Diskuze o péči o děti mladší tří let a jejich vzdělávání

V současné době je předmětem mezinárodní diskuze kvalita vzdělávání a stále častěji je řešena otázka kvality předškolního vzdělávání.[3] Bylo uskutečněno několik výzkumů, které ukázaly, že investice do předškolního vzdělávání, pokud je realizováno kvalitně, mají vysokou návratnost pro dítě samotné i celou společnost (Syslová et al., 2014). Období raného dětství je důležité pro úspěšné celoživotní učení, sociální integraci, personální rozvoj a pozdější zaměstnatelnost (COM, 2011, s. 66).

K tomuto tématu se vyjádřila Evropská komise (Sdělení Komise, 2011), když upozornila na to, že je potřeba směřovat opatření ke zlepšení přístupnosti předškolního vzdělávání a rané péče a zajištění kvality těchto služeb. Důvody, které můžeme nalézt v rozsáhlé studii týkající se klíčových bodů pro politiky jednotlivých zemí (NESSE, 2009), jsou následující:

1. Kvalita předškolní péče a vzdělávání může zlepšit školní výsledky dětí.
2. Předškolní vzdělání a péče jsou důležité a pomáhají snižovat dopady dětské chudoby, vyrovnávají důsledky sociokulturního znevýhodnění dětí.

Bližší klasifikace a popis jednotlivých oblastí, jež jsou pro zvýšení kvality důležité, se řeší např. v dokumentu Evropské komise (Quality targets in Services for young children, 1996) nebo Strategie Evropa 2020 (Strategy for Europe 2020, 2013). Doporučení formulována speciálně pro Českou republiku je možné nalézt v dokumentu Evropská komise (Doporučení pro Českou republiku, 2013).

[3] Značná pozornost je věnována problematice vzdělávání na úrovni ISCED o (dětí od narození do osmi let) v rámci EU, UNESCO nebo OECD.

Významnou roli zde hraje také rodinná evropská politika. Je zřejmé, že problematika předškolního vzdělávání je dávána do souvislosti s ekonomickým rozvojem Evropy, zaměstnavatelností, snižováním sociálních rovností. Tato problematika se řeší v rámci rodinné politiky jednotlivých států. V posledních desetiletích dochází ke společenským změnám, např. nové formy rodinného soužití, zvyšující se počet dětí narozených mimo manželství, vyšší věk matek při narození prvního dítěte, snižování porodnosti, vysoká rozvodovost, které určují politiku EU a národní politiky. Hlavním cílem rodinné politiky je zvýšit zaměstnanost mladých matek a posílit rovnost žen a mužů z hlediska zaměstnatelnosti, což by mohlo pomoci s některými ukazateli jako např. se snížením věku matek při narození prvního dítěte a se zvýšením porodnosti. Další body však nejsou v kompetenci rodinné politiky, jedná se spíše o morální hodnoty společnosti.

Výzvy pro budoucnost Evropy do roku 2020 týkající se předškolního vzdělávání byly formulovány takto: vytvořit místo pro 33 % dětí netříletých ve státních zařízeních po celý den a pro 95 % dětí od tří let po vstup do povinného vzdělávání. Tyto výzvy již splňují země jako Dánsko, Švédsko, Finsko pro ranou péči a osm dalších zemí pro předškolní vzdělávání (COM, 2011, s. 66).

2.2 Výzkumy týkající se předškolního vzdělávání a rozvoje dětí

Četné zahraniční výzkumy ukazují, že kvalitní předškolní vzdělávání přináší pozitivní vliv na rozvoj dětí. Např. britské výzkumy z oblasti formálního předškolního vzdělávání říkají, že děti rodičů pracujících na plný úvazek mají lepší kognitivní výsledky, když navštěvují předškolní zařízení, než když jsou v péči příbuzných nebo doma s rodiči (Layout, 2005, in Šulová, 2005).[4] Také výzkum zaměřený na zkoumání mládeže, jež navštěvovala vysoce kvalitní zařízení pro formální předškolní vzdělávání, přinesl zjištění, že tato mládež má lepší akademické výsledky a vyšší životní standart než jejich vrstevníci (Layout, 2003, in Šulová, 2005).

Podle výzkumů mluvících proti formálnímu předškolnímu vzdělávání (Layout, 2005, in Šulová, 2005) děti, které navštěvují do dvou let jakékoliv zařízení rané péče nebo jsou hlídány příbuznými, jsou ve vývoji pozadu za dětmi trávícími celý den se svou matkou a při vstupu do školy vykazují protisociální chování. Dále ukazují (Layout, 2003, in Šulová, 2005), že děti, jež strávily většinu svých prvních pěti let v zařízeních rané péče, jsou méně populární mezi vrstevníky a více agresivní.

V rámci vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvoj řeči byly provedeny výzkumy podporované instituty zdraví v USA (Acredolo & Goodwyn, 2000). Vallotton zkoumala interakce mezi dětmi v raném věku a jejich pedagogy v prostředí jeslí. Výsledkem jejího výzkumu bylo zjištění, že působení na děti raného věku spolu s rodiči má pozitiva v emočním rozvoji, kognitivním a řečovém rozvoji a v sebehodnocení dítěte (Tilton, 2010). Je však důležité, aby měly děti možnost vyjadřovat svoje názory, a velkou roli hrají také přístupy pedagogů.

[4] **Situace ve Velké Británii je taková, že institucionální péči do tří let zajišťují soukromá centra, která se drží národního vzdělávacího plánu.**

Výzkumy týkající se institucionální péče o děti v předškolním vzdělávání a spolupráce s rodiči (Arnold & Doctoroff, 2003; Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Farran, 2000; Gorey, 2001; Ramey & Ramey, 2004; Yoshikawa, 1994, in Eurydice, 2010) potvrzují, že institucionální model, jenž v sobě zahrnuje aktivity zaměřené na zapojení, vzdělávání a podporu rodičů, je nejefektivnější. Jedná se o takzvané kombinované programy, které jsou založeny na intenzivním vzdělávání zahájeném v raném věku, zaměřeném na dítě a poskytovaném ve vzdělávacích zařízeních při současném významném zapojení rodičů, na vzdělávání samotných rodičů, na programové vzdělávací domácí činnosti a na opatřeních pro podporu rodin.

Z výše uvedených výzkumů tedy vyplývá, že institucionální péče může mít za určitých podmínek pozitivní vliv a za jiných podmínek vliv negativní. Někteří autoři zastávají názor, že otázka pedagogického přístupu a obsahu vzdělávání není z hlediska efektivity předškolní péče, výchovy a vzdělávání podstatná. Bližší zkoumání krátkodobých a dlouhodobých účinků různých přístupů a vzdělávacích programů a odlišných účinků programů na základní schopnosti a dovednosti a na složitější kompetence související s učením vede k opačnému závěru. Otázka „kvality“ vzdělávání a „pedagogického přístupu“ vyvolává ostré diskuse v odborné literatuře i mezi pedagogy z praxe. Předmětem současné diskuse je vyváženost mezi postupy odpovídajícími úrovni vývoje (označovanými také jako „sociálně emoční orientace“) a postupy didaktickými (s přímou výukou) či akademickými – se silným zaměřením na základní jazykové a kognitivní kompetence a na dovednosti související s počátečním čtením, psaním a počítáním, které však nutně nemusí používat přímou výuku (Syslová, 2015).

Je jisté, že kvalitní předškolní vzdělávání obzvláště v období do tří let je podmíněné spoluprací předškolních zařízení s rodiči.

2.3 Modely vzdělávání dětí napříč Evropou

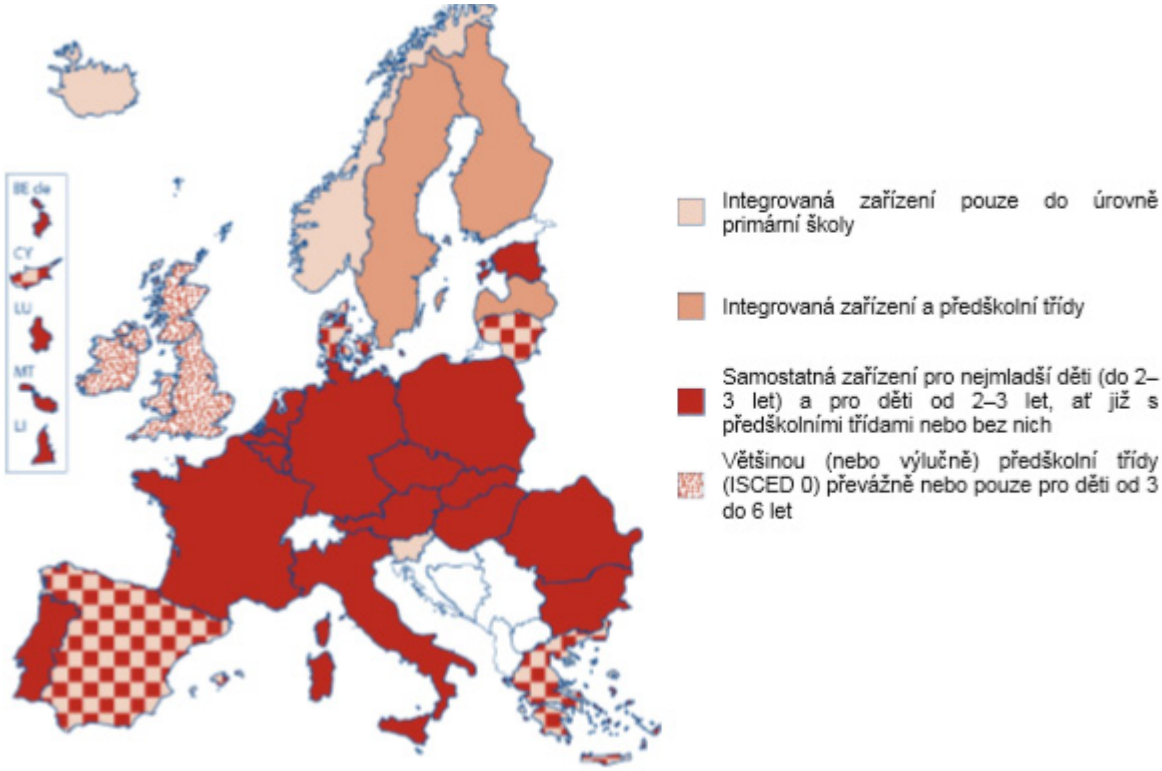
Předškolní vzdělávání je v současnosti v evropských zemích veřejně přístupné (EACEA, 2009). V jednotlivých zemích se však zařízení pro předškolní vzdělávání liší A) formou organizace a B) věkem, kdy děti začínají tato zařízení navštěvovat.

a) Rozdělení předškolních zařízení podle formy organizace

Obecně můžeme v Evropě služby rané péče a vzdělávání rozdělit do dvou modelů. První z nich, tzv. integrovaný, nabízí péči o všechny děti v předškolním věku a jejich vzdělávání v jedné instituci. V tomto systému mají pečující pracovníci většinou stejnou kvalifikaci i výši mezd bez ohledu na věk dětí (Syslová et al., 2014). S integrovaným modelem se setkáváme ve skandinávských zemích (s výjimkou Dánska), Lotyšsku a Slovinsku. Druhý a v Evropě více rozšířený model děti diferencuje do skupin dle věku, do tří let a od tří let (EACEA, 2009). Diferencovaný model najdeme např. v Belgii nebo v Bulharsku.

V některých zemích se objevují oba dva modely současně, např. v Dánsku, Řecku, Španělsku, Litvě a na Kypru (EACEA, 2009).

Obrázek 1
Hlavní modely (akreditovaných a dotovaných) služeb vzdělávání a péče v raném dětství podle věku dětí, 2006/07[5]



Pozn.: Převzato z Eurydice (2010).

[5] Doplňující poznámka: Spojené království (ENG/WLS/NIR): Ačkoliv některá zařízení, která zajišťují péči o děti starší 3 let, nabízejí služby i pro děti přibližně od 1 roku. Nejsou v tomto přehledu zahrnuta pod „integrovanými zařízeními", neboť jejich poskytovatelé většinou získávají přímé finanční prostředky pouze pro děti starší 3 let. Existují i výjimky, jako například poskytování bezplatných míst po část dne dvouletým dětem ve znevýhodněných oblastech. Tento projekt je zaváděn v Anglii a Walesu a byl již pilotně spuštěn v Severním Irsku, kde mateřské školy ve veřejném sektoru mohou přijímat dvouleté děti, pokud mají k dispozici volná místa. Na místní úrovni existují i zařízení, jež přijímají děti do 2 let, jako například program dostupné péče (Childcare affordability Programme) v Londýně.

Vysvětlivky: Službami se rozumí všechny uznávané a akreditované typy péče a vzdělávání ve veřejném a dotovaném soukromém sektoru, i když nejsou široce využívány. Hlídání dětí zajišťované v domácím prostředí zde není zahrnuto. „Integrovaná zařízení" obvykle slouží dětem ve věku od 0–1 roku do 5–6 let; představují tedy jednotnou strukturu pro všechny děti předškolního věku. Každé zařízení má pouze jeden řídicí tým pro děti všech věkových kategorií, pracovníci odpovědní za vzdělávací aktivity pro všechny věkové skupiny mají stejnou kvalifikaci a stejný je i zdroj financování. Samostatná zařízení nabízejí rozdílné služby pro děti různých věkových kategorií. Tyto kategorie se v jednotlivých zemích liší, ale obvykle zahrnují skupiny dětí ve věku 0/1 až 2/3 roky a 3/4 roky až 5/6 let. „Předškolní třídy" zahrnují jednoleté služby před přestupem na úroveň ISCED 1 a fungují při primárních školách.

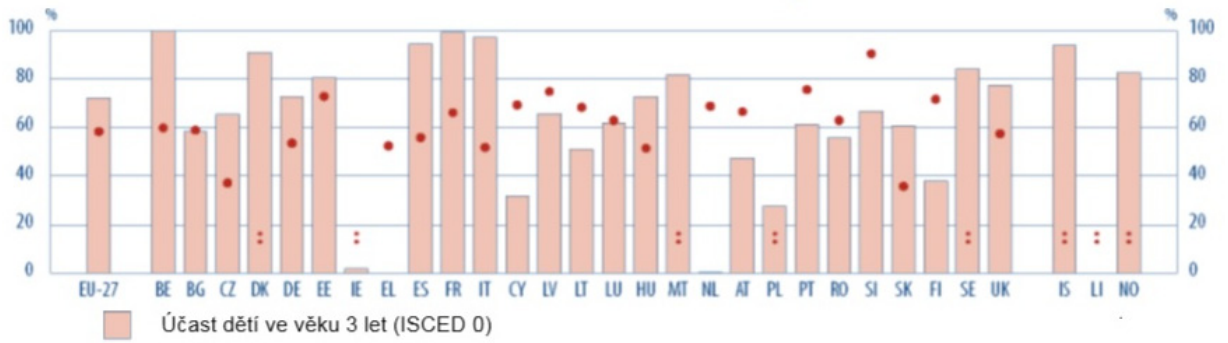
b) Rozdělení zemí podle věku, kdy děti začínají předškolní zařízení navštěvovat

Významné rozdílnosti můžeme vidět ve věku nástupu dětí do předškolního vzdělávání. Některé země nabízejí k dispozici služby pro nejmenší již brzy po narození. Např. v Dánsku mohou děti nastoupit do institucionálního vzdělávání již od 26 týdnů života dítěte, v Dánsku, na Slovensku a v Lichtenštejnsku poskytují služby od šesti měsíců, ve Finsku od konce mateřské dovolené (maximálně po 158 dnech), v Bulharsku, Pobaltských republikách, Rakousku, Slovinsku, ve Švédku a Norsku již od jednoho roku (EACEA, 2009).

Předškolní vzdělávání je zajišťováno státem nebo soukromým sektorem. Péče o děti do tří let je ve většině států zajišťována soukromým sektorem a stát podporuje rodiče. Využití těchto služeb je různé.

Obrázek 2

Účast dětí ve věku tří let na předškolním vzdělávání



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
	72,3	100	58,3	65,3	91,1	72,7	80,6	1,9	0,0	94,6	99,5	97,3	31,8	65,7	51,2	62,0	72,6	81,9	0,1	47,5	27,8	61,4	55,8	66,8	60,8	37,9	84,2	77,6	94,1	0,0	82

Zdroj: Eurostat, UOE a PPS

Doplňující poznámky

EU-27: Odhady vycházejí z údajů v zemích, pro které jsou k dispozici.
Belgie: Do údajů nejsou zahrnuta nezávislá (nedotovaná) soukromá zařízení a počty dětí v Německy mluvícím společenství.
Irsko: Na úrovni ISCED 0 neexistuje nabídka veřejných služeb. Řada dětí se účastní preprimárních programů v soukromýc zařízeních, údaje ale ve většině případů scházejí.

Pozn.: Převzato z Eurydice (2010, s. 28).

Obrázek 3
Trendy v účasti dětí ve věku 3 let na předškolním vzdělávání (v %) 2000/01–2005/06

3 roky

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2000	61,6	98,2	56,9	54,9	71,8	54,8	72,3	2,8	0	84,3	100	97,9	31,2	55,6	45,7	37,7	68,6	79	0,1	39,3	23,3	58,6	38,8	52,4	56,1	33,9	68	54,1	86,9	:	70,9
2001	62,9	99,5	58,9	58,5	77,1	55,1	77,1	2,5	0	89,7	100	97,8	28,7	57,7	45,8	44,1	71,2	76,6	0,1	41,2	23,2	63,4	39,7	58	55,4	34,4	70,6	56,7	89,4	:	71,6
2002	66,3	99,4	65	61,6	81,4	71,4	77,1	2,6	0	92,4	100	99,3	30,1	60,2	45,8	52,6	71,8	81,2	0,1	42,5	23,2	61,7	41,7	61,1	56,1	35	73,2	56,1	91,8	:	73,6
2003	66,5	99,6	63,9	66,3	82,7	71,4	76,2	2,3	0	94,8	99,3	100	30,9	63,7	46,3	55,1	73,4	81,2	0,1	44,2	24,5	60,8	44,1	62,3	57,5	35,8	79,5	50,7	92,9	0,2	76,6
2004	67,2	99,3	63,3	68	81,8	69,5	79,3	2,4	0	95,9	99,8	98,9	30,8	63,7	49,9	37,8	71	79,1	0,1	45,9	26,1	63,9	55	65,7	60,3	37,7	82,5	48,7	93,3	0,0	79,4
2005	72,3	100	58,3	65,3	91,1	72,7	80,6	1,9	0	94,6	99,5	97,3	31,8	65,7	51,2	62	72,6	81,9	0,1	47,5	27,8	61,4	55,8	66,8	60,8	37,9	84,2	77,6	94,1	0,0	82,8

Vysvětlivky

Preprimární vzdělávání (ISCED 0) je určeno k tomu, aby splňovalo potřeby vzdělávání a rozvoje dětí ve věku alespoň 3 let. Preprimární zařízení se vzdělávací funkcí vyžadují pracovníky s pedagogickou kvalifikací. Opatrovny a dětské kroužky, kde zaměstnanci nemusí mít pedagogickou kvalifikaci, zde nejsou zahrnuty.

Tento ukazatel se vypočte vydělením počtu tří- a čtyřletých dětí v preprimárním vzdělávání počtem tří- a čtyřletých dětí v celkové populaci. Údaje o obyvatelstvu se vztahují k 1. lednu daného roku.

Pozn.: Převzato z Eurydice (2010, s. 28).

V Norsku a Švédsku je využití těchto služeb více než 60 %, v Dánsku dokonce přes 80 %. V Norsku MŠ navštěvuje velké procento dětí: 64 % ve věku jeden až dva roky, 95 % dětí od tří do pěti let (Syslová et al., 2014). Je to určitě dáno kvalitou vzdělávání postaveného na rámcovém vzdělávacím programu a také sladěním práce a rodiny – zaměstnavatelé i instituce předškolního vzdělávání vycházejí rodičům velmi vstříc.

V některých zemích (např. Česká Republika, Polsko, Irsko) nejsou k dispozici téměř žádné veřejně financované služby pro děti mladší tří let. Služby pro tyto děti částečně zajišťují instituce soukromého sektoru (EACEA, 2009).

Z hlediska pedagogického přístupu mají vzdělávací programy na úrovni ISCED 0[6] všechny země EU a ve sledovaných zemích lze pozorovat jistou konvergenci v otázkách vzdělávací politiky. Na této úrovni je zřejmý určitý stupeň homogenity směrnic pro vzdělávání. Kromě několika výjimek upřednostňují jednotlivé země učební postupy, které kombinují osobní rozvoj dítěte a jeho socializaci (první model).

Cílem je celkový rozvoj dítěte se zaměřením na jeho výchovu jakožto budoucího občana a na to, aby si uvědomovalo své fyzické a sociální prostředí. Dítě je zároveň motivováno k aktivní účasti na školním dění. Děti jsou považovány za spolutvůrce svého vlastního vývoje, podporuje se jejich intelektuální, sociální a umělecký vývoj a stejná důležitost se přikládá i fyzickým a motorickým činnostem. Hra a spolupráce při aktivitách jsou považovány za prostředky k podpoře rozvoje a na děti se nahlíží jako na partnery provázené a podporované učiteli. V Belgii, v České republice, ve Španělsku, Francii, Itálii, Lotyšsku, Portugalsku a v Norsku se u starších dětí připravujících se na primární školu klade důraz

[6] **Úroveň ISCED 0 je označení v mezinárodní klasifikaci pro předškolní vzdělávání obvykle určené dětem od 3 do 6 let. Soustředí se na vzdělávací a výchovnou funkci, jež je zaměřena na kognitivní a sociální rozvoj, rané učení a socializaci a položení základů nejjednodušších dovedností (čtení, psaní a počítání), které jsou nutné pro vstup do primární školy. Svou roli mohou hrát i jiné otázky, například fyzické zdraví dětí (Estonsko, Polsko, Slovensko a Finsko).**

též na rozvíjení čtenářské a numerické gramotnosti. V některých zemích se zmiňuje rovněž předávání znalostí (druhý model). Existuje ale málo ukazatelů, jak tyto programy fungují, zejména pokud jde o roli, kterou hrají dospělí (Eurydice, 2010, s. 100).

Obrázek 4

Vzdělávací programy a přístupy, akreditované a dotované služby pro děti starší 2–3 let, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Národní směrnice nebo vzdělávací programy	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Programy zaměřené na dítě	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Programy řízené učitelem													●				
Cíle týkající se zdraví					●			●							●		
Programy zahrnující rozvoj čtenářské a numerické gramotnosti	●	●	●		●						●	●	●		●		

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Národní směrnice nebo vzdělávací programy	●	●	*	*	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Programy zaměřené na dítě	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●
Programy řízené učitelem							●									
Cíle týkající se zdraví	●				●	●			●	●		●				●
Programy zahrnující rozvoj čtenářské a numerické gramotnosti			●			●						●				●

● Doporučení * Žádná centrální doporučení

Doplňující poznámky: Estonsko: Program je určen pro děti od 1 roku do 7 let. Irsko: V současné době se zpracovává Vzdělávací rámec pro učení v raném dětství, který má být zveřejněn v roce 2009. Řecko: Program vzdělávání a péče v raném dětství pro děti od 4 let zaváděný ve školách. Španělsko: Rámcový národní vzdělávací program pro preprimární vzdělávání se týká dětí do 6 let. Od školního roku 2008/2009 zahrnuje pouze druhou fázi (3–6 let), vzdělávací programy pro první fázi (do 3 let) budou vytvářet autonomní společenství. Itálie: Některé místní úřady vydávají obecné směrnice či pokyny týkající se zdraví a bezpečnosti, které však nejsou závazné. Doporučení týkající se čtenářské a numerické gramotnosti se neuvádějí. Litva: Pokyny pro veškeré služby pro děti ve věku 1–6 let a vzdělávací programy pro děti ve věku od 6 do 7 let. Lucembursko: Za nabídku pro nejmladší děti jsou odpovědné místní úřady, neexistují žádné národní směrnice. Rakousko: Žádné národní vzdělávací programy v Rakousku neexistují, ale všech 9 spolkových zemí má jasné směrnice a příručky, jakož i závazný písemný plán práce a hodnoticí list pro pedagogickou práci. Nizozemsko: Oba přístupy se zde prolínají. Polsko: Vzdělávací aktivity jsou ponechány na iniciativě pedagogů. Rumunsko: V platnosti od roku 2007. Model předávání znalostí se vztahuje pouze na závěrečný rok, tzv. „přípravný rok pro školu".

Pozn.: Převzato z Eurydice (2010, s. 103).

Cíle připisované různým organizačním strukturám služeb vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě mohou být shrnuty podle následujících základních rysů (Eurydice, 2010, s. 99):

- Zařízení určená pro nejmladší děti (0/1–2/3 roky) obvykle sledují cíle týkající se celkové pohody dětí (fyzické, psychické a sociální), dále nalezení rovnováhy mezi potřebami rodiny a pracovními povinnostmi, raného učení a socializace dítěte a prevence sociálních problémů.
- Země s integrovaným systémem pro všechny děti od 0/1 let do 6/7 let přikládají stejnou důležitost vzdělávání, socializaci i opatrování po celou dobu trvání této etapy vzdělávání.

2.4 Předškolní vzdělávání a služby denní péče o děti do šesti let v České republice

Česká republika měla v péči o děti mladší tří let dlouhou tradici. Již v roce 1960 byl přijat školský zákon, který uznal jesle jako další předškolní zařízení. Proto byly v roce 1963 vydány Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Síť jeslí pokrývala před rokem 1989 30 % populace ve věku dětí od jednoho do tří let.

Po roce 1989 docházelo k výraznému poklesu počtu jeslí, neboť byly často spojovány s komunistickou výchovou předchozího režimu. V roce 2012 bylo provozováno pouze 44 těchto institucí (Statistika, 2012 in Paloncyová et al., 2013). Jejich provoz nebyl dotován příspěvky ze státního rozpočtu, a tak umístění dítěte v těchto zařízeních bylo často mnohem nákladnější než pobyt dítěte v mateřské škole. Jesle byly považovány za školská zařízení až do roku 2004, pak byly převedeny do resortu Ministerstva zdravotnictví ČR, kam patřily do března 2012. V současné době tyto organizace spadají pod resort Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (Paloncyová et al., 2013).

Po roce 1990 se porovnávaly zkušenosti s institucionální výchovou „jeselských" dětí v zemích východního bloku a individualizovaným přístupem v zemích západních. Názory se polarizovaly a politicky interpretovaly jako rozpor mezi zájmy veřejnými a soukromými (Opravilová, 2010).

Saxonberg, Hašková a Mudrák (2012) uvádějí, že naše společnost má rozšířena nepříliš pravdivá tvrzení neboli „mýty"[7] týkající se péče o děti do tří let, jež znesnadňují společenskou diskusi o této problematice a brání využívání institucí pro děti mladší tří let. Problematika zařazení dvouletých dětí do vzdělávacího procesu začala být znovu aktuální s nutností slaďování práce a rodiny, kterou současná společenská situace nabízí.

Ačkoliv předškolní vzdělávání je v České republice určeno pro děti zpravidla od tří do šesti let, ze studie Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV in Splavcová, 2014)[8] vyplynulo, že 77 % z nich navštěvují děti mladší tří let (v 15 z nich mají děti mladší než dva roky). Tyto mateřské školy najdeme spíše v menších obcích, ale některé jsou i ve větších městech. Podmínky jsou však ve většině případů nevyhovující péči o děti do tří let.

Podle § 34 školského zákona je předškolní vzdělávání určeno pro děti zpravidla od tří do šesti let. Podle České školní inspekce (ČŠI) navštěvovalo předškolní vzdělávání ve školním roce 2013/2014 9,1 % dvouletých dětí z navštívených škol (Zatloukal et al., 2014).

Provoz mateřských škol registrovaných ve školském rejstříku je finančně podporován dotacemi ze státního rozpočtu na mzdy, další vzdělávání pedagogů a pomůcky (hračky). Na vzdělávání ve veřejných mateřských školách doplácejí rodiče maximálně 50 % provozních nákladů. Financování provozních nákladů zajišťuje zřizovatel, kterým bývá zpravidla

[7] **Saxonberg, Hašková a Mudrák (2012) předkládají tvrzení, že v České republice je rozšířeno mnoho mýtů týkajících se péče o děti do tří let. Mezi tyto mýty patří např.:**
- **Institucionální péče je pro děti do tří let škodlivá.**
- **Česká republika si nemůže dovolit do takových zařízení investovat.**
- **Instituce zaměřené na péči o děti do tří let (typu jesle) jsou pozůstatkem komunistické ideologie.**

[8] **Výzkum se prováděl na 677 mateřských školách České republiky a data byla pořízena na základě dotazníkového šetření.**

obec, ale také církve či právnické osoby. Počet dětí ve třídě upravuje vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí, výjimečně do počtu 28 dětí. Třídy mohou být buď věkově homogenní, či heterogenní. Vzdělávání je organizováno podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2006).

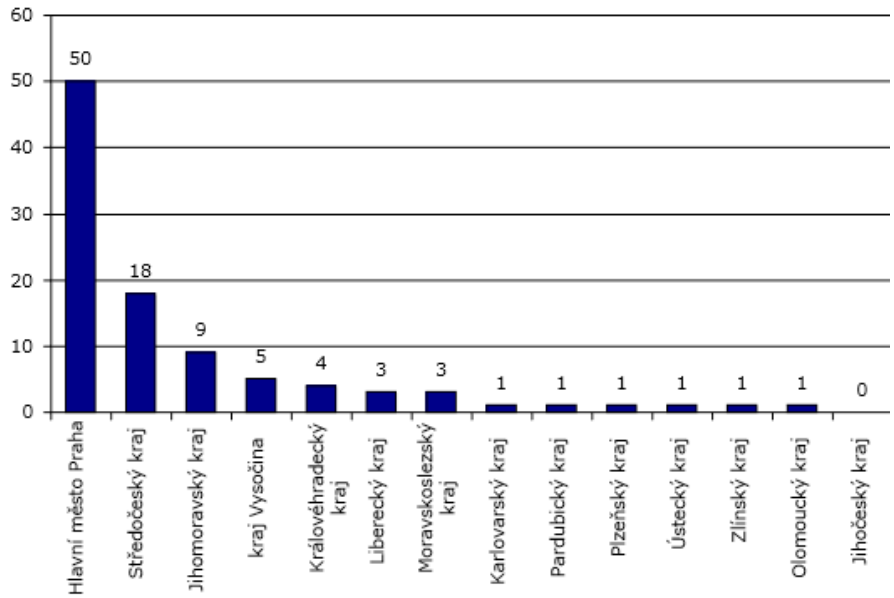
Mateřské školy pod jiným zřizovatelem než pod obcí se dále dělí na soukromé komerční mateřské školy a firemní mateřské školy (Paloncyová et al., 2014). Alternativou k mateřským školám zapsaným v rejstříku MŠMT ČR jsou zařízení jako např. mateřská centra, miniškoly, mikrojesle, lesní školky a další subjekty. Do roku 2014 se jejich činnost řadila k živnosti Péče o děti. Tyto činnosti se dále dělí do tří cest. První je živnost volná, obor činnosti č. 72 „Mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti“ živnostenského zákona. Další možností je volná živnost, obor činnosti č. 79, zabývající se „individuální péčí o děti nad tři roky věku v rodinách, příležitostné krátkodobé hlídání dětí (včetně dětí do tří let věku)“. Agentur a jednotlivců, kteří podnikají na základě vázané živnosti, je v celé ČR velmi omezené množství. Nejvíce se přitom vyskytují v Praze a Středočeském kraji, kde zřejmě působí zhruba tři čtvrtiny takových osob/agentur. Nehledě na právní formu jsou v praxi soukromým sektorem provozovány v současnosti tři hlavní typy služeb v oblasti péče o nejmenší děti - miniškoličky, mikrojesle a hlídací dětská centra, kde se pečuje o děti kolektivně. Tyto subjekty jsou jakousi obdobou obcemi zřizovaných jeslí, ovšem s tím, že usilují o vyšší kvalitu, individuálnější přístup ke klientům a jejich kapacita je ve srovnání s klasickými jeslemi výrazně menší, často činí okolo deseti až patnácti dětí.

třetí cestou je „Péče o děti do tří let“, která spadá pod živnost vázanou - „Péče o dítě do tří let věku v denním režimu“ (Kucharská, 2010; Syslová et al., 2014). Agentur a jednotlivců, kteří podnikají na základě vázané živnosti, je v celé ČR velmi omezené množství. Předpisy pro provozování těchto služeb byly ukotveny např. ve vyhlášce č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Konkrétní podmínky provozu se však blíže nespecifikovaly (např. počet dětí a personálu, vedení evidence dětí, povinnost realizovat výchovně-vzdělávací program).

Rodiče nejmenších dětí, již jsou ochotni zaplatit vyšší ceny za péči o vlastní děti v soukromém sektoru na rozdíl od státního, většinou preferují služby, které jsou značně individualizované a nikoliv kolektivní. Ty tvoří další a v podstatě největší skupinu služeb péče o děti – individuální chůvy, jež pečují o dítě/děti přímo v jejich domácím prostředí. Výjimečně může chůva pečovat o dítě ve vlastní domácnosti, ale tato forma je méně častá a prakticky se nevyskytuje v případě, že chůva pracuje prostřednictvím agentury. Zájem o tyto služby je značně limitován poměrně vysokými cenami, které si při jejich pravidelném využívání například osm až deset hodin denně v pracovních dnech mohou dovolit platit jen rodiny s nadprůměrnými příjmy (Kuchařová a kol., 2006; Kuchařová, 2009).

Obrázek 5
Výskyt subjektů s vázanou živností v ČR v roce 2008

Výskyt subjektů s registrovanou vázanou živností „péče o dítě do tří let věku v denním režimu" v krajích ČR (absolutní počty)



Zdroj: Firemní monitor Albertina 2/2008.
Pozn.: Údaje jsou pouze orientační, není vyloučeno, že se liší od oficiálních údajů živnostenských úřadů jednotlivých krajů, které však bohužel nejsou dostupné.

Pozn.: Převzato z Kuchařová, 2009, s. 133.

Od roku 2013 je možné zřizovat tzv. dětskou skupinu. 29. listopadu 2014 nabyl účinnosti zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, jenž upravuje podmínky pro poskytování péče, o získání oprávnění k poskytování služby péče o dítě v dětské skupině. Dětské skupiny nyní spadají do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. Služba péče o dítě v dětské skupině spočívá v pravidelné péči o dítě od jednoho roku do zahájení povinné školní docházky mimo domácnost dítěte v kolektivu dětí. Zaměřuje se na výchovu, rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků a zajištění potřeb dítěte. Pečující osoba v dětské skupině musí mít odbornou způsobilost, za kterou je považována způsobilost k výkonu povolání všeobecné sestry, zdravotnického asistenta, ošetřovatele, lékaře, porodní asistentky, zdravotně-sociálního pracovníka, zdravotnického záchranáře, psychologa ve zdravotnictví nebo specializovaná způsobilost k výkonu povolání klinického psychologa, odborná způsobilost k výkonu povolání sociálního pracovníka nebo odborná způsobilost pracovníka v sociálních službách, odborná kvalifikace učitele mateřské školy, učitele prvního stupně základní školy nebo vychovatele, profesní kvalifikace chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky. V dětské skupině nesmí být zařazeno více než 24 dětí. Počet pečujících osob na počet dětí je stanoven přísněji než v mateřské škole. Jedna osoba může pečovat o skupinu do 6 dětí, od 7 do 24 dětí již dvě osoby. Tři osoby pak pečují o skupinu od 13 do 24 dětí v případě, že ve skupině je alespoň jedno dítě mladší dvou let (Kuchařová a kol., 2006; Kuchařová, 2009).

Forma dětské skupiny je velmi zajímavá a blíží se systematickému řešení. Chybí ale jakýkoli státní dozor nad kvalitou poskytované péče a vzdělávání, na rozdíl od veřejných škol, kde dohled a kontrolu zajišťuje především Česká školní inspekce. Navštěvování těchto zařízení je navíc znemožněno dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, protože o financování skupiny se starají čistě rodiny dětí. Posledním problémem, nikoli z hlediska důležitosti, je chybějící kurikulum pro péči a vzdělávání těchto dětí.

Podoba předškolního vzdělávání je velmi ovlivněna současnou rodinnou a vzdělávací politikou, a to jak českou, tak evropskou. Předškolním vzděláváním se v Evropě zpravidla myslí péče o děti od narození po vstup do povinného vzdělávání. Trvalým trendem je rozšiřování odborné péče o děti ve věku do tří let.

České předškolní vzdělávání se v mnohém odlišuje od požadavků na kvalitu a dostupnost zařízení zejména pro děti ve věku do tří let. Široká síť jeslí, která byla v ČR dostupná před rokem 1989, se zaměňuje za síť soukromých zařízení.

1. Jaké trendy v oblasti předškolního vzdělávání v posledním desetiletí převládají v Evropě? Na co se klade důraz?
2. Jaké trendy v oblasti předškolního vzdělávání v posledním desetiletí převládají v České republice? Na co se klade důraz?

Jak by měla fungovat forma Dětské skupiny, aby byla plnohodnotnou alternativou mateřské škole?

Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let. Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analyza-podminek-a-moznosti-deti.pdf

Eurydice. (2010). *Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě: překonávání sociálních a kulturních dovedností.* Dostupné z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098CS.pdf

Europien commisson. (2011). *Communication from the commission*. Brussel. Dostupné z http://eur-lex.europa.eu

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: MU.

Kuchařová, V., Svobodová, K., Ettelerová, S., & Nešporová, O. (2006). *Síť zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR.* Praha: VÚPSV.

Kuchařová, V. (Ed.). (2009). *Péče o děti předškolního a raného školního věku.* Praha: VÚPSV.

Meijer,L., Turchetti, P., & Gereo, E. (2011). *Trends in European education during the last decade*. Statistics in focus: Population and social conditions.

OECD. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Czech Republic*.

OECD. (2006). *STARTING STRONG II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Publishing. Dostupné z www.oecd.org/newsroom/37425999.pdf

OECD. OMEP. (2013) *Istanbul declaration*. Dostupné z http://www.unicef.org/earlychildhood/files/istanbul-declaration_-_Jan_2013-english.pdf

Opravilová, E. (2010). *Výchova dítěte do tří let. Studie*.

Paloncyová, J., Barvíková, J., Kuchařová, V., & Peychlová, K. (2014). *Nové formy denní péče o děti v České republice*. Praha: VÚPSV. Dostupné z http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_381.pdf

Paloncyová, J., Barvíková, J., Kuchařová, V., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2013). *Systém denní péče o děti do 6 let ve Francii a v České republice.* Praha: VÚPSV. Dostupné z http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_356.pdf

Splavcová, H. (2014). Dvouleté děti už v mateřinkách jsou: Jen podmínky tomu často neodpovídají. *Učitelské noviny, 117*(46).

Sylva, K., Melluish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2007). *Effects of early childhood education in England: differential benefits. Paper presented at the Biennial Meenting of the Society for Research in Child Development*. Boston: Massachusetts.

Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Zákon č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání, ve znění pozdějších předpisů.

3 Dvouleté dítě a jeho vývojová specifika

Tato kapitola přibližuje psychologické aspekty dvouletého dítěte z hlediska jeho vývoje ve třech oblastech – kognitivní, biologické a psychosociální – a ukazuje možnosti rozvoje dítěte.

Na konci kapitoly čtenář dokáže:

- popsat vývoj dítěte od narození do tří let,
- popsat specifika a důležité body ve vývoji dvouletého dítěte.

Biologický vývoj dítěte, kognitivní vývoj dítěte, psychosociální vývoj dítěte, attachment.

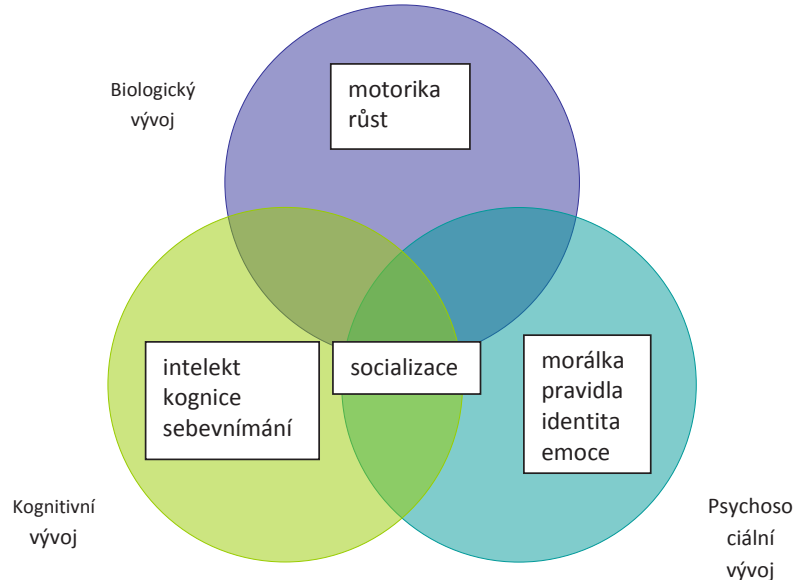
Na dítě v raném období bývá nahlíženo z několika úhlů vývoje: motorického, intelektuálního, kognitivního, tělesného, sociálního atd. (Allen & Marotz, 2002; Čáp & Mareš, 2001; Mertin & Gillernová, 2010; Vágnerová, 2000). V této publikaci budeme na dvouleté dítě nahlížet ze tří úhlů, které pokrývají všechny výše zmíněné oblasti. Tabulka níže ukazuje syntézu těchto jednotlivých položek a vytyčení důležitých pojmů.

Vývoj dítěte zahrnuje následující oblasti (Vágnerová, 2005):

- biologický vývoj (tělesný),
- kognitivní vývoj (psychické procesy poznávání),
- psychosociální vývoj (způsob prožívání mezilidských vztahů, sociální pozice, tj. proces socializace).

Graf 6

Oblasti vývoje dítěte a jednotlivé složky důležité pro rozvoj



V tomto období je důležitou determinantou čas, proto si období do tří let rozdělíme podle věku a výše zmíněných kategorií. Popisem vývoje dítěte se zabývalo a zabývá mnoho psychologů. Období do tří let je většinou rozdělováno do čtyř období: prenatální, novorozenecké, kojenecké, batolecí (Allen & Marotz, 2002; Čáp & Mareš, 2001; Mertin & Gillernová, 2010; Vágnerová, 2000). Pro potřeby této publikace není nutné zaobírat se prenatálním obdobím, i když nepřiměřený vývoj nebo některé skutečnosti mohou mít vliv také na rozvoj a vývoj pozdější. Někdy jsou období novorozenecké, kojenecké, batolecí zahrnuty pod jednotný termín rané dětství (Čáp & Mareš, 2001). Pro účely této práce se vydáme se zkoumat oblast biologickou, psychosociální a kognitivní zejména v rozpětí od dvou do tří let.

3.1 Biologický vývoj

Batolecí období je citlivou vývojovou fází, kdy je pomoc rodičů v oblasti motoriky stále potřebná. Měla by však být nenápadná a dítě by mělo být podporováno v samostatnosti a v touze samo aktivně a tvořivě zkoumat, zkoušet a imitovat (Šulová, 2005, s. 117). Dvouleté dítě je fascinováno pohybem a je u něj značná potřeba aktivity (Vágnerová, 2012). Z hlediska motoriky již dítě dobře chodí a při chůzi používá rozkročený postoj, což mu dovoluje pohybovat se vzpřímeněji a došlapovat nejprve na patu a až poté na špičku. Dokáže se vyhnout překážkám, které mu stojí v cestě. Na jedné noze dokáže dvouleté dítě stát jen na okamžik (Allen & Marotz, 2005). Dále běhá a zvládá chůzi do schodů i ze schodů samostatně s přidržením se zábradlí či stěny, s přisouváním nohou (Langmeier, 1991). Dítě v této fázi osamostatňování velmi potřebuje být viděno, sledováno a chváleno. Dodává si tak odvahu, hledá oporu a chce být oceňováno.

Dvouleté dítě vyroste průměrně o 7,6 cm až 12,7 cm za rok. Jeho průměrná výška je 86,5–96,5 cm. Váha dvouletého dítěte se pohybuje v rozmezí 11,8–14,5 kg, což je až čtyřnásobek jeho porodní váhy. Drží se docela zpříma, ale břicho má stále vystouplé, jelikož jeho břišní svaly nejsou stále plně vyvinuty (Allen & Marotz, 2005).

Z hlediska jemné motoriky můžeme u dvouletého dítěte vidět rychlý rozvoj. Pouští předmět jemněji a lépe načasovaně, takže je schopné postavit dvě kostky na sebe (Langmeier & Krejčířová, 1998). Dále začíná ovládat či ovládá stavění svislé i vodorovné (Matějček, 2005).

Pokroky jemné motoriky můžeme sledovat také v prvních pokusech o čmárání. Ze začátku jde o nahodilé pohyby rukou, které mnohdy přesahují papír. Převládají kruhové pohyby či vertikální směr čáry (Langmeier & Krejčířová, 1998). Tužku bere dítě do ruky pomocí dlaňového úchopu, což znamená, že ji drží sevřenou v pěstičce (Allen & Marotz, 2005). Hrnek nebo sklenici udrží v jedné ruce, ale objem často vylívá. Dokáže rozepnout knoflíky a rozevírá velké zipy. Baví ho přesýpat písek, nalívat vodu do nádob a následně ji opět vylívat (Allen & Marotz, 2005).

3.2 Kognitivní vývoj

V tabulce níže můžeme pozorovat shrnutí nejdůležitějších kognitivních determinant poskládaných vedle sebe od jednoho roku do tří let. Z důvodu stále častějšího opožděného vývoje dětí je věkové spektrum tabulky takto široké. Dále se ale budeme věnovat převážně druhému roku věku dítěte.

Tabulka 4
Hlavní determinanty a dominanty kognitivního vývoje od narození do tří let (upraveno dle Říčan, 2004; Smékal, 2001; Šulová, 2005; Vágnerová, 2000)

Období dítěte	**Kojenecký věk (1–12 měsíců)**	**Batolecí věk (též rané dětství) (13–24 měsíců)**	**Batolecí věk (25–36 měsíců)**
Kognitivní vývoj (dle J. Piageta)	Fáze senzomotorické inteligence (přetrvává také 2. rok)	Fáze symbolického a předpojmového myšlení	
Dispozice k učení	Senzorické připoutání [9]	Napodobivost, ovlivnitelnost	Napodobivost, explorace, Pokus-omyl
Vývoj dalších dispozic	Presidiální, sebestředné, premorální stádium	Dětská logika – důslednost, Rozvoj představivosti, první náznaky prospektivního myšlení, vývoj smyslu pro druhé	
Další charakteristiky	Kolem 8. měsíce věku dochází k prvnímu rozlišování známého od neznámého, odtud první diferenciace základní životní orientace na svět jako výzvu nebo jako hrozbu.		

Dvouleté dítě již chápe, že na světě není samo a vnímá okolní objekty, které se kolem něj pohybují, a vnímá souvislosti (Říčan, 2006). Dětské myšlení v tomto věku bývá označováno za **antropomorfické** /přenáší lidské vlastnosti do mimolidské skutečnosti/, **artificialistické** /„kdo to dělá a proč to dělá“/ a **magické** /kouzla pohádek jsou stejně přirozená jako běžná skutečnost/ (Langmeier & Krejčírová, 1998).

Vývoj myšlení dítěte jde ruku v ruce s vývojem řeči. Dítě ve fázi symbolického myšlení užívá slov pouze jako předpojmů, které jsou nejisté, často založené na nepodstatných vlastnostech (Langmeier, 1991). Může se tedy snadno stát, že slovo *studený* je předpojmem pro *teplý* atd. Ve dvou letech dítě pochytí zhruba dvě slova denně (Říčan, 2006). Na rozdíl od dosavadního obyčejného kupení slov bez řádu začíná sestavovat věty typicky o třech slovech, z nichž jedno je sloveso. Dovede také používat množné číslo. Sebe samo dítě nazývá jménem, kterým ho oslovují ostatní, nikoli zájmenem. Fakt, že si dítě říká svým vlastním jménem, značí to, že je si vědomo své vlastní osoby/identity (Matějček, 2005).

Dvouleté dítě také skloňuje, sestaví větu o několika slovech a zvládá krátké říkánky a písničky (Říčan, 2006). Slovní zásoba dvouletého dítěte se pohybuje v rozmezí 50 a 350 slov. Rádo si nechává číst a baví ho listování knihou (Allen & Marotz, 2005).

[9] **Objevuje se koncem 12. měsíce. Intenzívně se rozvíjejí smyslové orgány a jejich funkce. Připoutání vyjadřuje závislost dítěte na matce či pečující osobě (Smékal, 2001, s. 15).**

Okolo druhého roku dochází k rozvoji podmiňování citových vztahů. To se odráží v růstu dětské inteligence. Dvouleté dítě reaguje živěji na změny v prostředí a mnohdy lépe než dospělý. Dá se také snadno vyrušit díky otočení za jinou věcí. Tahle dětská přelétavost umožňuje rychlejší intelektuální výměnu s prostředím (Příhoda, 1971).

Dvouleté dítě dokáže myslet v představách. Při tom se objevuje tzv. ,,aha-zážitek" (Říčan, 2004). Jde o náhlé pochopení situace a nalezení prostředku k řešení problému. Takovou situaci dítě obvykle vyjadřuje citoslovcem ,,aha!" (Langmeier, 1991).

Ve dvou letech dítě začíná užívat předměty k jiným účelům, než k jakým jsou určeny. Časté je zahledění na předmět či situaci, jež ho zaujmou a kterým se snaží porozumět. Je schopné vydržet déle u činností, jež si samo vybralo. Dvouleté dítě také dokáže dát najevo bolest a určit místo bolesti (Allen & Marotz, 2005).

3.3 Psychosociální vývoj

V psychosociálním vývoji se odráží psychický vývoj dítěte, tvorba jeho sebeuvědomění, která je závislá na hodnocení dospělým, emocionální vývoj a sociální vývoj jako začleňování do společnosti.

Z hlediska sociálního vývoje jsou pro dvouleté dítě stále nejdůležitější rodinní členové, dítě je většinou stále silně závislé na matce či na jiné dospělé osobě z rodinných členů. Kolem druhého roku si dítě vytvoří tzv. *rodinnou identitu* (Matějček, 2005): jde o pochopení, že patří ke ,,svým lidem" a že za hranicí této pospolitosti je svět plný ,,cizích" lidí. Mezi jeden z pokroků se řadí náklonnost k ostatním dětem a radost z jejich přítomnosti (Říčan, 2004). Jakékoliv delší nucené odloučení od rodiny může trvale ovlivnit další vývoj osobnosti dítěte (Langmeier, 1991). Jiný dospělý, na kterého by se dítě mohlo navázat, hraje velmi silnou roli a uspokojuje potřebu jistoty. Teorií odpoutání se od rodiče se zabývali Bowlby, Ainswortová, Mahlerová, Spitz a Mahlerová (in Šulová, 2005, s. 81–82). Vznikla periodizace socioemocionálního vývoje dítěte raného věku. Podívejme se na následující tabulku, jež přibližuje vývoj interakcí matka-dítě a jeho dopad na vývoj autonomie, individualizace a chuti do explorování. Tabulka pokrývá celé věkové spektrum od narození do tří let. Z hlediska diagnostiky je dobré znát vývojová specifika.

Tabulka 5
Vývoj interakcí matky a dítěte a jeho dopady na vývoj dítěte

Věk (měsíce)	Název fáze	Popis
0–2	Normální autismus	Převládají spánkové stavy, dítě je zaměřeno dovnitř na uspokojování svých potřeb, dochází ke snižování tenze, dítě je uzavřeno v jakémsi svém světě.
2–4	Normální symbióza	Dítě si začíná uvědomovat existenci objektu a snaží se splynout s jeho dobrými aspekty, vytváří symbiotický vztah. Dítě a matka jsou jako jeden všemocný systém ohraničený od okolí. Významný je zde vztah matky a dítěte z hlediska iniciace. Deprivace může vést k psychózám či autismu.
4–48	Fáze separace a individualizace	Tuto fázi autorka rozděluje do čtyř subfází, kdy se dítě vnitřně odlišuje od okolí a od matky a individualizuje se. Rozvíjí se autonomie, prosazování, projevování samostatnosti.

Věk (měsíce)	Název fáze	Popis
4–10	Diferenciace	Zřetelné odlišení od matky a ostatních lidí, objevuje se strach z cizích lidí a ke konci období separační úzkost. Dítě projevuje silný zájem (vrchol okolo 7. měsíce) o exploraci okolí, vlastního těla i těla matky. Úspěšná diferenciace je závislá na předchozí pozitivní zkušenosti a vědomí zázemí.
10–16	Procvičování	Vzhledem k rozvoji lokomoce dochází k intenzivnímu zkoumání okolí. Možnost vzdálení se vede k hlubšímu uvědomění si objektu (matky) a také jasnějšímu vymezení sebe sama. Dítě procvičuje vzdalování od matky, která je stále velmi významným referenčním bodem, ke kterému se dítě vrací pro emocionální nebo taktilní podporu – toto vracení se a explodování nazývá Mahlerová **elastickým poutem**.
16–25	Navazování přátelských vztahů	Dítě je vývojově již tak vyspělé, že si uvědomuje svou separaci od matky, ale je dosud tak emocionálně labilní, že potřebuje zažívat své pouto s matkou znovu. Dítě v této fázi navazuje vztahy k dalším lidem. Stále více si uvědomuje fyzická omezení a relativní bezmocnost vůči světu. Potřebuje značnou podporu v procesu rozvíjející se autonomie.
25–36	Individualizace	Je to období stálosti objektu, kdy dítě má již integrovánu reprezentaci matky, která mu pomáhá překonávat období osamostatnění. Některé děti v předškolním zařízení mají obrázek matky nebo předmět, který jim dala, a to jim pomáhá překonat dlouhodobější separaci. Dítě již dokáže unést frustrace, pokud je dostatečně identifikováno s rodičovskými figurami, aby zažívalo vnitřní pocit jistoty během vzdálení.

Tabulka 6
Hlavní determinanty a dominanty psychosociálního vývoje od narození do tří let (viz Říčan, 2004; Smékal, 2001; Šulová, 2005; Vágnerová, 2000)

Období dítěte	Kojenecký věk (1–12 měsíců)	Batolecí věk (též rané dětství) (13–24 měsíců)	Batolecí věk (25–36 měsíců)
Základní dilema dle E. Eriksona	Důvěra či nedůvěra	Autonomie nebo závislost	Ke konci období začíná iniciativa nebo vina.
Charakteristika	Pro dítě se jeho sociální prostředí postupně stává čitelným.	Dítě nacvičuje především hygienické dovednosti.	Začíná se rozvíjet svědomí.
Dítě se učí	„It is ok.“ Svět je s pořádku.	„I can do it.“ Já samo můžu něco udělat.	„I can play.“ Mohu se rozvíjet, plánovat, být tvořivé.
Maladaptace (přemíra pozitivního pólu ve výchově)	Špatná smyslová přizpůsobivost – přílišná důvěřivost, naivní lehkověrnost, lehká oklamatelnost	Svéhlavost – impulzivita, vrhání se beze studu do věcí bez přihlížení ke svým schopnostem	Bezohlednost – jít za svými plány bez ohledu na to, co působí ostatním
Malignancy (přemíra negativního pólu ve výchově)	Stažení se – deprese. Podezíravost, paranoia	Kompulze – vše musí být podle přesných pravidel a perfektní kvůli obavě z možných chyb	Inhibice – nic nezkoušet kvůli obavám ze selhání

Období dítěte	Kojenecký věk (1–12 měsíců)	Batolecí věk (též rané dětství) (13–24 měsíců)	Batolecí věk (25–36 měsíců)
Vývoj identity	První stupeň decentrace – dítě již chápe, že mnohé se děje bez jeho přičinění, nezávisle na něm. Dostává se mu častější zpětné vazby od druhých. Ti dítě volají, jmenují, hodnotí a poskytují mu první základy obrazu sebe sama.	Dítě poznává, že může věci ovlivňovat. Anaklitická identifikace – důsledek oslabení přímého kontaktu matky s dítětem a její kontroly nad dítětem, takže dítě si tvoří určitý symbolický obraz a ztotožňuje se s ním.	Ve třetím roce života se vyskytuje první období vzdoru; věta „Já sám/sama“ se považuje za doklad vzniku instance „jáství“.

Dítě získává ve svém sociálním kruhu různé role. Tyto role jsou určeny pohlavím, zevnějškem, chováním a vyjadřují jeho hodnocení, očekávání i požadavky druhých (Vágnerová, 2012).

U některých dětí se může objevit soucitné chování k druhým dětem, jež se projevuje pomazlením, nabídnutím pamlsku nebo hračky. Mezi další citový projev, který se rozvíjí okolo druhého roku, patří žárlivost. Ta bývá nejvýraznější k mladším sourozencům (Říčan, 2004).

Dvouleté dítě dává najevo, že se dokáže vcítit do ostatních, a projeví o ně zájem. Pocity bezmoci a vzteku často ukazuje tělesným násilím a záchvaty vzteku, které jsou v batolecím období velmi časté (Allen & Marotz, 2002).

Vztah k vrstevníkům je velmi ovlivněn vztahem k případným sourozencům (zejména při hře). Okolo druhého roku života začnou děti upřednostňovat hru s vrstevníky před hrou s dospělými. Pravidla hry si většinou nastaví egocentricky, tedy tak, aby byla hra výhodná právě pro ně. V počátcích rozvoje sociálních dovedností je přítomnost dospělých velmi důležitá (Vágnerová, 2012).

Ve vývoji dítěte v raném věku vidíme jistou dynamičnost. Pro jeho zdravý rozvoj je však důležité si uvědomit rozdílnost pozice rodiče a pozice pedagoga. Šulová (2005, s. 117) říká: „Málo záleží na vzdělání, věku, profesionální orientaci, lokalitě rodičů, materiálním zázemí. Klíčová je zde schopnost citlivě reagovat na signály, které dítě k rodičům vysílá, na jeho celkovou mentální úroveň, kontext kontaktu. Důležité je umění vytvořit pozitivní atmosféru při interakcích s dítětem a postupně formovat kladný vztah s ním založený na důvěře, klidu, vzájemné empatii.“ Dále také zjistíme (viz kapitola 5), jak hluboký dopad může mít negativní působení pedagoga.

Poznatky a znalost vývojové psychologie dvouletého dítěte i období předcházejících jsou důležité pro práci s těmito dětmi, zejména z hlediska jejich diagnostiky. Předškolní období – od narození po nástup do povinného vzdělávání – můžeme rozdělit na novorozenecké, kojenecké, batolecí a předškolní. Z hlediska kognitivního je u dvouletého dítěte důležitý vývoj myšlení, pojmů a s tím související řeči. Z hlediska psychosociálního jde o vývoj identity, autonomie a iniciativy. Zajímavé je zde pozorovat provázanost se vztahem s matkou. Z hlediska biologického jde o rychlý vývoj hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky.

1. Jaké oblasti mohou být rozvíjeny v rámci kognitivního vývoje u dvouletého dítěte?
2. Jaké oblasti mohou být rozvíjeny v rámci biosociálního (tělesného) vývoje u dvouletého dítěte?
3. Jaké oblasti mohou být rozvíjeny v rámci psychosociálního vývoje u dvouletého dítěte?

Zkuste navrhnout své rozdělení vývoje dítěte a jeho specifických rozvojových oblastí.

Allen, K., E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: MU.

Koch, J. (1986). *Výchova kojence v rodině.* Praha: AVICENUM.

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*, Praha: Portál.

Kucharská, A., & Švancarová, D. (2004). *Bezstarostné roky?* Praha: Scienta.

Langmeier, J., Langmeier M., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Oublishing.

Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.

Pelikán, J. (1995). *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis.

Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte.* Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.

Příhoda, V. (1983). *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN.

Slentz, K., & Krogh, S. (2013). *Teaching young children – contexts for learning*. New York: Routledge.

Šulová. L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vláda ČR. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let*. Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analyza-podminek-a-moznosti-deti.pdf_

4 Návrhy úprav předškolního kurikula pro práci s dvouletými dětmi

Tato kapitola představuje možnosti úpravy RVP PV pro dvouleté děti a zamýšlí se nad různými potřebami těchto dětí a jejich naplněním.

Na konci kapitoly čtenář dokáže:

- popsat a vysvětlit oblasti rozvoje,
- popsat a pojmenovat činnosti a aktivity pro rozvoj dvouletého dítěte v jednotlivých oblastech,
- vyjmenovat potřeby dítěte,
- popsat a navrhnout uspokojení těchto potřeb v mateřské škole.

RVP PV, oblasti rozvoje, navrhované činnosti, očekávané výstupy, potřeby dítěte.

Odborníci zabývající se problematikou dvouletých dětí v předškolním vzdělávání se shodují, že na základě vývojových specifik dvouletých dětí a praktických zkušeností v případě zařazení dvouletých dětí do mateřských škol je nutné upravit podmínky vzdělávání. Měl by se také upravit ŠVP škol přijímajících dvouleté děti a následně právní předpisy související s předškolním vzděláváním.

Vzdělávání pedagogů by v případě přijímání dvouletých dětí do mateřských škol mělo být rozšířeno o informace týkající se péče o děti tohoto věku, včetně vývojových specifik.[10] Nutné je vytvoření kurikula pro vzdělávání dětí tohoto věku.

[10] **Upraveno by mělo být zejména RVP pro střední odborné pedagogické školy a doplnění praxí v zařízeních s dvouletými dětmi.**

4.1 Podmínky zařazení dětí do mateřských škol

Analýza Vlády ČR (2010) přichází se dvěma návrhy. Otevření samostatné homogenní třídy pro děti od dvou do tří let se sníženým počtem dětí. Maximální počet dětí je stanoven na 15 za souběžného působení dvou pedagogů a případné pomoci jednoho nepedagogického pracovníka. Při větším počtu dětí by mělo být 7 dětí na jednoho pedagoga.

Integrace dvouletých dětí do běžné třídy by měla být možná pouze s výjimkou, a to v případě, kdy zřízení samostatné homogenní třídy není možné. Ve třídě by bylo 22 dětí a s každým dalším dvouletým dítětem by se počet dětí snižoval o dvě. Splavcová (2014) upozorňuje na velký věkový rozptyl mezi dětmi v heterogenní třídě při začlenění dvouletých dětí. Malým dětem navíc nedělá dobře být celý den v kolektivu starších, hlučnějších a živějších dětí.

Pro bezproblémové začlenění dvouletých dětí do mateřských škol je potřeba dořešit tyto věcné podmínky (viz Splavcová, 2014):

- počet dětí ve skupině – optimální počet je nižší z důvodu většího ticha, navazování kontaktů;
- uložení hraček, častá obměna, nezahlcení;
- zařízení třídy pro bezpečný pohyb i odpočinek;
- změna hygienických podmínek – stupínky k toaletám nebo umyvadlu, nočníky či přebalovací pulty;
- úprava programu, režimu dne;
- přizpůsobení činností nejmladším dětem, které nevydrží u jedné činnosti tak dlouho jako starší. Děti navíc nebudou dělat to, co by nezvládly. Každá činnost jim však zabere více času. Důležitá je maximální volnost. Podle vývojové psychologie je zřejmé, že dvouleté děti mají nejen větší potřebu odpočinku, ale i aktivity a pohybu, učí se hygienickým návykům, sociálnímu chování. Některé děti v tomto věku začínají teprve mluvit;
- postupná adaptace – v rámci adaptace je třeba najít vždy optimální soulad mezi potřebami rodiny a možnostmi MŠ a navázání spolupráce (Niesel & Griebel, 2005). Dítě má do MŠ zpočátku docházet jen krátce, pobyt se má postupně prodlužovat. Personál by měl mít na dítě dostatek času. Vhodné je rozvrhnout příjem dětí na celý rok.

4.2 Úprava kurikula

Následující návrh kurikula vychází z analýzy a syntézy RVP PV (2004), z Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) a také z vývojových specifik dvouletého dítěte (Kodetová, 2015).

DÍTĚ A JEHO TĚLO

Dílčí vzdělávací cíle, jež pedagog u dítěte podporuje:

- uvědomění si vlastního těla;
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (soulad a rozsah pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí;
- podpora přirozené snahy dítěte k pohybu;
- rozvoj a užívání všech smyslů;
- rozvoj fyzické i psychické zdatnosti;
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností;
- rozvoj snahy dítěte o samostatnost při manipulaci a experimentaci s hračkami a předměty, se kterými přichází do styku; samostatnosti u jídla (uklízet po sobě, jíst lžící, pít z hrnečku, neznečišťovat svévolně stůl, nesahat rukou do jídla); při mytí (namydlit se a opláchnout si ruce, samostatně si dojít na záchod); samostatného používání kapesníku; samostatného svlékání a oblékání některých části oděvu (kalhoty, ponožky), samostatného vyzouvání a obouvání, uklízení oblečení na vyhrazené místo;

- osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě;
- osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí;
- vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu.

Vzdělávací nabídka, kterou pedagog dítěti nabízí:

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Lokomoční pohybové činnosti	chůze, běh, skoky a poskoky, lezení;
Nelokomoční pohybové činnosti	změny poloh a pohybů těla na místě;
Jiné činnosti	základní gymnastika, turistika, sezónní činnosti, házení míčem, natahování se pro různé předměty; přelézání, podlézání a lezení na žebřík/žebřiny s oporou; válení sudů; kolébka (předchází kotoulu); chůze po kladině; výstup na překážku a sestup z překážky; houpání na laně (za ruce a nohy); podávání a házení lehkých předmětů (přehazování papírových koulí přes lano, předávání míčků z ruky do ruky, hody míčem o zeď/zem, házení kroužků a míčků do koše umístěného nad hlavou dítěte (trénink házení horním obloukem); posílání předmětů;
Činnosti na zdokonalování chůze	chůze v tempu udávaném bicím nástrojem, při říkadle; slalom, překračování nízkých překážek; chůze po schodech nahoru bez držení; běh (maximální doba běhu 20 vteřin; běh na smluvený signál);
Činnosti k podpoře skoků	skoky a poskoky (přeskakování: např. lana ležícího na zemi, skákání snožmo, skoky ve dřepu (žába), skoky z nohy na nohu, skákání na měkkou podložku (z výšky i z dálky);
Manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty	s pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem; činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují a jejich praktickým používáním;
Konstruktivní činnosti	stavění jednoduchých a složitějších a členitějších staveb z různého materiálu podle naznačovaného záměru i podle vlastní fantazie;
Pojmenování různých materiálů a hra s různým materiálem	přelévání vody, hra s trávou, listím, dřívky, kameny, plastelínou, hra s papírem – trhání, skládání, nalepování, korálky – navlékání;
Cvičení	předklon a záklon hlavy, otáčení hlavy za hračkou; v lehu na zádech přitisknout bedra a ramena k zemi, jízda na kole v lehu na zádech; napodobení ptáka, střížky; prohýbání páteře ve vzporu klečmo (kočička); protahování paží, krčení, protřepávání; pérování v kolenou;
Hudební a hudebně pohybové hry a činnosti	jednoduché rytmické pohyby paží, nohou, tleskání, podupy, kroky a poskoky na místě i z místa (spojení s básničkou, písničkou); taneční improvizace na dětskou hudbu; jednoduché tanečky; cval vpřed (koník); hra na dětské (popř. Orffovy) hudební nástroje; rozvíjení sluchové citlivosti na zvucích hudební i nehudební povahy; poznávání některých hudebních nástrojů (i podle zvuku); poznávání rozdílů ve výšce a síle tónů; poznávání písní podle melodie; zařazování hry na nástroje do příběhů, zpívat písně malého rozsahu; spojování zpěvu s rytmickým doprovodem; zařazování říkadel a popěvků i do mimohudebních činností;
Grafické činnosti	kreslení jednoduchých tvarů, malování jednoduchých tvarů, malování vodou na různé materiály;

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Smyslové a psychomotorické hry	jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti osobní hygieny, stolování, oblékání, úklidu, úpravy prostředí apod.;
Preventivní činnosti	příležitosti a činnosti směřující k prevenci úrazů (hrozících při hrách, pohybových činnostech a dopravních situacích, při setkávání s cizími lidmi), k prevenci nemoci, nezdravých návyků a závislostí; příležitosti a činnosti směřující k ochraně zdraví, osobního bezpečí a vytváření zdravých životních návyků;
Poznávání lidského těla	činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí.

Očekávané výstupy, jež dítě zpravidla dokáže ve třech letech:

- chůze do schodů i ze schodů,
- překonávání vzdálenosti skokem (již dříve skok na místě, z malé výšky),
- jízda na tříkolce,
- stoj na jedné noze,
- navlékání korálků,
- napodobování vertikální, horizontální a kruhové čáry při kresbě,
- jíst lžící (nepřevracet ji, nebryndat),
- převléknout se, rozepínat knoflíky,
- samostatně použít toaletu, umýt si ruce,
- znát a pojmenovat viditelné části těla, projevovat samostatnost a vynalézavost v sebeobsluze, samostatně se umývat v závislosti na režimu dne.

DÍTĚ A JEHO PSYCHIKA

Jazyk a řeč

Dílčí vzdělávací cíle, které pedagog u dítěte podporuje:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování) – rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu;
- rozšiřování slovní zásoby, rozvoj srozumitelného řečového projevu i ve víceslovných větách;
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

Vzdělávací nabídka, jež pedagog dítěti nabízí:

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Činnosti na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností	artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým;
Podpora mluvené řeči	nechat děti sdělovat své zážitky a přání; vést je soustavně k řečovému projevu v rozmanitých situacích, vést s dítětem individuální konverzaci, podporovat porozumění hovorové řeči; být kvalitním mluvním vzorem pro pomoc při rozšiřování slovní zásoby a používání různých slovních druhů, dbát na gramatickou správnost, zřetelnost, přiměřenost obsahu, tón a tempo vlastní řeči; komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv, označovat každodenní okolní skutečnosti, činnosti, vlastnosti a jednoduché vztahy; samostatný slovní projev na určité téma; vést děti k tomu, aby se vyjadřovaly více slovy než gesty, aby použily jednoduchých vět;
Poslechová cvičení	vyprávění přiměřeně jednoduchých příběhů a pohádek, podporovat děti ve sledování děje jednoduché scénky, učit je rozumět jednoduchému vyprávění ilustrovanému obrázky, sledování divadelních pohádek a příběhů;
Grafická napodobování	grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen na papír, do písku, do krupice;
Vlastní projev	nechat dítě vypravovat o tom, co vidí kolem sebe, o svých zážitcích, pokusit se reprodukovat krátkou pohádku; podněcovat děti k reprodukování krátkých říkanek, pohádek, příběhů pomocí přednesu, recitace, dramatizace, zpěvu;
Auditivní hry	hry a činnosti zaměřené na poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
Seznámení s kulturními prostředky	činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika);
Využití literatury	prohlížení a „čtení“ knížek, časopisů

Očekávané výstupy (co dítě zpravidla dokáže ve třech letech):

- reprodukovat krátké říkanky, básničky (zapamatovat si je),
- sestavit větu (minimálně o třech slovech),
- vyprávět jednoduchý příběh, který vícekrát slyšelo.

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie;
- slovní označování toho, co vidí na obrázku; rozvoj paměti, představivosti, myšlení;

- rozvoj třídění, srovnávání, stavění; udržování potřebného sledu činností a chápání jejich souvislostí v napodobivé hře;
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření);
- posilování přirozených poznávacích citů (zvídavosti, zájmu, radosti z objevování apod.);
- vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení;
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla);
- vytváření základů pro práci s informacemi.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Pozorování	pozorování přírodních, kulturních i technických objektů i jevů v okolí dítěte, rozhovor (pojmenování) výsledku pozorování;
Záměrné pozorování	pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností (velikost, barva, tvar, materiál, dotek, chuť, vůně, zvuky), jejich charakteristických znaků a funkcí;
Manipulace	motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností, konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání apod.);
Volná hra s materiály	spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem (přírodním, umělým) a předměty s různými vlastnostmi;
Smyslové hry	nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti apod.;
Kognitivně rozvíjející hry	hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity); řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant /akce x reakce/ (např. Jsi mokrý. Co uděláš?); hry a činnosti zaměřené na cvičení různých forem paměti (mechanické a logické, obrazné a pojmové);
Rozvíjení pojmů	činnosti zaměřené na vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, objasňování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem, s médii apod.);
Rozvoj gramotnosti	činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce); činnosti zaměřené na seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou (číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství apod.) a jejich smysluplnou praktickou aplikaci;
Prostorové hry	hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i v rovině (obcházení nábytku, pochodování po místnosti, schovávání předmětů);
Činnosti zaměřené na vnímání času	činnosti zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem, běžnými proměnami a vývojem a přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod.;
Námětové hry a činnosti	činnosti spojené s reálným životem.

Očekávané výstupy (co dítě zpravidla dokáže ve třech letech):

- chápe pojmy (např. slovo pes neoznačuje jednoho konkrétního psa),
- chápe, že pomocí obrázku může vyjádřit něco konkrétního,
- rozlišuje v množině maximálně 4 prvků (když předmět zmizí, hledá jej),
- rozlišuje barvy,
- dokáže formulovat svou představu o tom, na co si bude hrát.

Sebepojetí, city a vůle

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti);
- rozvíjet u dětí pocity jistoty, sebevědomí; vytvářet podmínky pro rozvoj aktivity a samostatného projevu dětí;
- získání relativní citové samostatnosti;
- rozvoj schopnosti sebeovládání;
- rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet a plně je prožívat;
- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit;
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání;
- při každé možné příležitosti poskytovat nápadné a citově přitažlivé poučení (rozvíjet poznatky a zkušenosti); utvářet počátky mravního vědomí;
- získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci;
- rozvíjet pocit samostatnosti a snahu dosáhnout určitého cíle; vést děti k dokončení hry; rozvíjet vytrvalost, snahu napodobit a dokončit činnost; rozvíjet prvky cílevědomosti ve hře (zvláště v konstruktivní a napodobivé); předcházet pocitům strachu a vést děti k jejich překonávání; vytvářet předpoklady pro posilování soustředěnosti dítěte na určitou činnost; rozvíjet pocit uspokojení z výsledků vlastní činnosti.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

Oblast činnosti	**Bližší specifikování činností**
Spontánní hra	**činnosti vyvolávající veselí a pohodu;**
Motivované činnosti	činnosti přiměřené silám a schopnostem dítěte; úkoly s viditelným cílem a výsledkem, v nichž může být dítě úspěšné; příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání;
Činnosti zaměřené na emocionální rozvoj	estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další), sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte, cvičení v projevování citů (zvláště kladných), v sebekontrole a v sebeovládání (zvláště emocí záporných, např. hněvu, zlosti, úzkosti apod.), dramatické činnosti (předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích), mimické vyjadřování nálad (úsměv, pláč, hněv, zlobu, údiv, vážnost apod.);
Výlety	výlety do okolí (do přírody, návštěvy dětských kulturních akcí apod.);
Prosociálně zaměřené činnosti	činnosti zaměřené na poznávání různých lidských vlastností; záměrné pozorování, čím se lidé mezi sebou liší (fyzické i psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané pohlavními rozdíly, věkem, zeměpisným místem narození, jazykem) a v čem jsou si podobní, činnosti vedoucí dítě k identifikaci sebe sama a k odlišení od ostatních;

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Činnosti na nácvik sebeprosazení	činnosti nejrůznějšího zaměření vyžadující (umožňující) samostatné vystupování, vyjadřování, obhajování vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení, cvičení organizačních dovedností;
Námětové hry	hry na téma rodiny, přátelství apod.

Očekávané výstupy (co dítě zpravidla dokáže ve třech letech):

- mluvit o sobě v první osobě,
- znát své jméno, pohlaví, poznat své věci.

DÍTĚ A TEN DRUHÝ

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému; upozornit děti na to, co ruší soulad a pořádek při společném soužití; učit je poprosit, poděkovat, pozdravit;
- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem, učit děti udělat druhým radost; pomáhat navazovat sociální a citové kontakty s druhými dětmi; dávat dětem najevo svůj zájem, náklonnost, zúčastněnost; posilovat pocit bezpečí dítěte v kontaktu s pedagogem a ostatními dětmi;
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.), rozvíjet ochotu pomoci; rozšiřovat a upevňovat citové vztahy dětí ke členům rodiny, podněcovat radost z opětovného setkání; podporovat u dětí rozvíjející se pocit sounáležitosti k rodině, vést s dětmi individuální rozhovory o členech rodiny; podporovat citový vztah k domovu a k mateřské škole; prohlubovat citové vztahy k dospělým i dětem (vyjadřovat je slovně);
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.);
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních;
- rozvoj kooperativních dovedností, rozvíjení spolupráce a domlouvání s druhými (dětmi při hře i s dospělými);
- ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Dialog	běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým;
Prosociální činnosti a hry	kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách, společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému, aktivity podporující sbližování dětí, aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.), sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry a etudy zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije - rodina (funkce rodiny, členové rodiny a vztahy mezi nimi, život v rodině, rodina ve světě zvířat), mateřská škola (prostředí, vztahy mezi dětmi i dospělými, kamarádi), hry a situace, kde se dítě učí chránit soukromí a bezpečí své i druhých, hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.;

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Společenské hry	společenské hry, společné aktivity nejrůznějšího zaměření (pexeso, domino);
Hry s pravidly	hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého, činnosti zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování, spolupodílení se na jejich tvorbě;
Využití literatury	četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením.

Očekávané výstupy (co dítě zpravidla dokáže ve třech letech):

- půjčit druhému hračku,
- znát jména ostatních dětí ve třídě,
- spolupracovat s druhými při rozvíjení námětových staveb.

DÍTĚ A SPOLEČNOST

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí;
- ukázněnost při hře, vycházce, pobytu venku; osvojení nejjednodušších pravidel chování dětí v kolektivu; upozorňovat na důvody nesouladu a nepořádku při společném soužití;
- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), náležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané;
- rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny;
- vést děti k uplatňování pravidel, poznatků v jednotlivých hrách;
- vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách;
- seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije;
- vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností;
- vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat;
- rozvoj společenského i estetického vkusu.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Adaptační aktivity (rituály)	aktivity vhodné pro přirozenou adaptaci dítěte v prostředí mateřské školy;
Tvorba pravidel	spoluvytváření přiměřeného množství jasných a smysluplných pravidel soužití ve třídě;

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Příprava akcí	přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslavy výročí, slavnosti v rámci zvyků a tradic, sportovní akce, kulturní programy apod.);
Skupinové hry zaměřené na socializaci	různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích;
Tvořivé činnosti k vnímání krásna	tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu, receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének);
Exkurze za poznáním kultury	setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě;
Hry na seznámení se se společenskými rolemi	hry zaměřené na poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává;
Seznamování se s různými společenskými povoláními	hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce (využívání praktických ukázek z okolí dítěte, tematické hry seznamující dítě s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty, praktická manipulace s některými pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních úkonů a činností apod.);
Seznamování se s kulturním dědictvím	receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének).

Očekávané výstupy (co dítě zpravidla dokáže ve třech letech):

- znát základní pravidla soužití v mateřské škole a dodržovat je;
- znát některé lidské činnosti, poznat některá povolání, např. podle výrazného oblečení (požárník, lékař, policista).

DÍTĚ A SVĚT

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu;
- zaměřovat pozornost dětí na vše zajímavé, co se kolem děje, povzbuzovat aktivitu dětí ve vyhledávání zajímavých objektů pro pozorování; umožňování kontaktu s přírodou spojeného s aktivním pohybem a hrami, sledování změn v přírodě během roku, podněcování k používání přírodních materiálů při hře; učit dítě šetrně zacházet s hračkami, obrázky, knihami;
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách;
- poznávání jiných kultur;
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit;

- osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí a k ochraně dítěte před jeho nebezpečnými vlivy;
- vedení k přiměřené opatrnosti;
- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách;
- rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám;
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí.

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

Oblast činnosti	Bližší specifikování činností
Pozorování	přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety;
Výlety a akce	aktivity zaměřené na získávání praktické orientace v obci (vycházky do ulic, návštěvy obchodů, návštěvy důležitých institucí, budov a dalších pro dítě významných objektů), sledování událostí v obci a účast na akcích, které jsou pro dítě zajímavé;
Poučení o bezpečnosti	poučení o možných nebezpečných situacích a dítěti dostupných způsobech, jak se chránit (dopravní situace, manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, léky, jedovaté rostliny, běžné chemické látky, technické přístroje, objekty a jevy, požár, povodeň a jiné nebezpečné situace a další nepříznivé přírodní a povětrnostní jevy), využívání praktických ukázek varujících dítě před nebezpečím;
Činnosti k seznámení se s praktickým životem	praktické užívání technických přístrojů, hraček a dalších předmětů a pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě (příroda živá i neživá, přírodní jevy a děje, rostliny, živočichové, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší, roční období);
Činnosti k bezpečnosti na cestě	hry a aktivity na téma dopravy, cvičení bezpečného chování v dopravních situacích, jichž se dítě běžně účastní, praktický nácvik bezpečného chování v některých dalších situacích, které mohou nastat;
Kognitivní činnosti zaměřené na rozvoj řeči	kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování, podněcování ke smysluplným otázkám v konkrétních situacích, odpovídání na přiměřené otázky;
Ekologicky motivované hrové aktivity (ekohry)	praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí a jejichž prostřednictvím získává zkušenosti s jejich vlastnostmi (praktické pokusy, zkoumání, manipulace s různými materiály a surovinami), seznamování dítěte s elementárními dítěti srozumitelnými reáliemi o naší republice, pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání ekosystémů (les, louka, rybník apod.), smysluplné činnosti přispívající k péči o životní prostředí a okolní krajinu, pracovní činnosti, pěstitelské a chovatelské činnosti, činnosti zaměřené na péči o školní prostředí, školní zahradu a blízké okolí;
Literární činnosti	práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií.

Očekávané výstupy (co dítě zpravidla dokáže ve třech letech):

- jmenuje každodenní činnosti a děje, předměty denní potřeby, základní druhy jídel;

- dokáže se orientovat v prostoru školky i na zahradě; zná stálé místo předmětů ve školce, které používá;
- zná běžné dopravní prostředky; má povědomí o běžných přírodních jevech (slunce, mraky, déšť, vítr, sníh, led…), o nápadných přírodních proměnách v rámci změn ročních období; rozlišuje stromy, keře, květiny (ne však druhy); poznává a správně označí běžné druhy ovoce a zeleniny; pozná druhy zvířat;
- rozlišuje základní barvy, tvary, velikosti (třídí, až později pojmenovává);
- pozná objekty na obrázku;
- začíná chápat označení pro vztahy v prostoru (nahoře, dole, vedle, vpředu, vzadu);
- začíná chápat označení pro časové vztahy (ráno, večer, hned, potom).

4.3 Uspokojování potřeb dětí

Je jisté, že pro dítě jsou nároky socializace obtížně zvládnutelné a je potřeba pomoci dospělého. Dítě potřebuje lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se může pohybovat (Mertin & Gillernová, 2010, s. 128). Pro zdárný vývoj dítěte je nutné uspokojování jeho různých potřeb (biologických, psychických a sociálních potřeby). Americký psycholog Maslow znázorňil potřeby jako pyramidu, dle důležitosti. Základnu tvoří biologické potřeby a nad nimi stojí potřeby související s psychikou a sociálním přijetím. Maslow předpokládal určitou hierarchii potřeb stoupající od základních biologických potřeb (hlad, žízeň apod.) ke složitějším motivům, které se stávají důležitými pouze tehdy, když jsou uspokojeny základní potřeby (Atkinson, 2003, s. 470-472). Podobnou klasifikaci najdeme také u psychologů Matějčka a Langmeiera, kteří na základě svých výzkumů definovali pět potřeb dítěte pro dobrý rozvoj dítěte. Z hlediska pedagogiky je více použitelná právě tato klasifikace, proto se jí budeme více věnovat. Těmito potřebami jsou (Matějček, 2008, s. 37):

- potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů z vnějšího světa,
- potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech,
- potřeba prvotních citových a sociálních vztahů,
- potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty,
- potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti podnětů z vnějšího světa a potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech

Potřeba řádu v okolním světě, potřeba smysluplné, pochopitelné a diferencované struktury podnětů v okolí, patří zvláště v raném a předškolním věku dítěte mezi základní psychické potřeby nutné pro učení, získávání nových zkušeností a nalézání nových řešení (Matějček, 2010). Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které k dítěti prostřednictvím smyslů přicházejí, stala znalost funkcí a pravidel okolního světa. Jde tedy o základní potřebu umožňující učení (Matějček, 2008).Dítě má ve velmi brzkém věku snahu najít smysl v rozdílném uspořádání podnětů, odkrýt jejich funkční hodnotu, směr a význam jejich změn (Langmeier & Matějček, 2011). Z pozorování dvouletých dětí vyplynulo, že „smysluplný svět“ je velmi důležitý pro jistý a bezpečný pohyb dětí ve třídě. Smysluplnost se odráží v pravidelném střídání aktivit – volná hra, svačina, společný program, pobyt venku, oběd – stejně jako stejných osob, které o dítě pečují. Dítě preferuje pravidelnost, jež

u něj navozuje pocity uspokojení a jistoty, pomáhá jej zklidnit (Opravilová & Kropáčková, 2005). Děti rády začínají činností, kterou již znají a v níž jsou dobré. Z hlediska smysluplného světa je dobré po určitém čase změnit některé aktivity a sledovat, jestli si toho děti všimnou a jak zareagují. Jde o činnosti běžného života, činnosti pro rozvoj jemné a hrubé motoriky a pro kognitivní a sociální rozvoj. Jeden z výzkumů (Kučeráková, 2013) ukazuje, že u dětí mezi druhým a třetím rokem bývají významné rozdíly v motorice. Někdo hranici dvou let zdolává s rozvinutou jemnou motorikou a není pro něj problém držet lžíci mezi prsty, manipulovat s malými předmě- ty nebo pít z hrnečku. Pro některé děti jsou uvedené činnosti však velkým problémem. Z výzkumu bylo patrné, že pocit, který dítě u hry prožívá, má obrovský vliv na konečný výsledek jeho činnosti. Při pozorování se u dětí objevovaly pocity radosti i zájmu, které děti naplňovaly a motivovaly k další činnosti a udržení pozornosti, ale také pocity nezájmu, neúspěchu, jež dítě naopak ve vztahu k činnosti demotivovaly, takže tuto činnost nadále samotné nevyhledávalo.

Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů a potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty

Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů a potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tzn. specifického sociálního objektu, ke kterému se dítě váže specifickým stabilním poutem, je uspokojována zpočátku prostřednictvím matky, později prostřednictvím jiného sociálního objektu, např. otce, sourozenců, členů rodiny, vrstevníků apod. Matka, jako nejbližší pečující bytost, je dítětem chápána jako první trvalý objekt, s nimž je dítě v neustálém kontaktu a který uspokojuje jeho potřeby. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů je uspokojována především v interakcích. V těchto interakcích je uspokojována také další potřeba, a sice potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty. „Uspokojení této potřeby je podmínkou pro zdravé sebevědomí dítěte a pro osvojení užitečných společenských rolí a hodnotných cílů životního snažení“ (Matějček & Dytrych, 1999).

Matějček (2008) uvádí, že dítě se již od nejútlejšího věku začíná projevovat jako individualita, jako svébytná osobnost. Díky interakci s rodiči (pocitu bezpečí, přijetí a životní jistoty) dítě poznává, že je pro své nejbližší významné a důležité, že k nim patří a může se na ně kdykoli spolehnout. Dítě si uvědomuje své vlastní „já“ a podle toho, jak jej jeho nejbližší lidé přijímají, jak se k němu chovají, se tvaruje jeho sebevědomí a sebedůvěra.

Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy

Otevřená budoucnost, perspektiva a naděje jsou tzv. hnacím motorem (Matějček, 2010). Také pro malé dítě jsou důležité více či méně dosažitelné cíle. Dítě se postupně snaží být samostatnější a rozhodovat se. Tato potřeba otevírá hlubší téma, upevňování důležitých rysů individuality jedince, které neprobíhá pouze přímočaře, ale spíše ve spirále (v příznivém i negativním směru). „Kladné emoční projevy dospělého k dítěti podporují jeho výkon a chování v souhlasu a požadavky dospělého. Tím se upevňuje kladný emoční vztah dospělého k dítěti, rozvíjejí se projevy povzbuzující dítě ke kladnému sebehodnocení, k úsilí o dobrý výkon a schvalované chování, posilují se i kladné emoční projevy dítěte k dospělému. Příznivě se vyvíjí jejich vzájemná komunikace, společná činnost a vzájemný vztah, vznikají podmínky pro příznivý vývoj osobnosti.“ (Čáp, 1996, s. 94–95)

Rozvíjí se vědomí toho, co dítě chce, co umí, co smí. Přirozená důvěra dítěte ve vlastní síly a schopnosti je posilována povzbuzováním dospělých a vědomím bezpečí. Otevřená budoucnost znamená pro dítě subjektivně kladně pociťovaný dostatečný prostor pro experimentaci, exploraci a tvořivé jednání, které odpovídá jeho možnostem, využívá jeho schopností a posiluje vědomí vlastního já. K tomu je potřeba znát základy pozitivní komunikace a zpětná vazba (Opravilová, 2002).

V současné době není zákonná povinnost přijímat dvouleté děti do mateřské školy. Přesto realita ukazuje, že těchto dětí v mateřských školách přibývá. Vždy je však potřeba zvážit podmínky – prostorové, materiální, časové, které jsou pro práci s dvouletými dětmi potřebné. Pro lepší pochopení, jak vytvářet vhodné prostředí, je v kapitole zařazeno téma potřeb dětí. Ty jsou charakterizovány ve shodě s modelem potřeb Matějčka a Langmeiera.

Kapitola přináší návrhy na cílený rozvoj dvouletých dětí v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a především s vývojovými možnostmi dvouletých dětí. Ve všech pěti vzdělávacích oblastech jsou popsány vzdělávací cíle a cesty k jejich naplňování prostřednictvím vzdělávacích činností. Vše je doplněno popisem výstupů, kterých by měly děti dosáhnout.

1. Proč RVP PV v současné podobě není vhodný pro dvouleté děti?
2. Jak je možné RVP PV přizpůsobit dvouletým dětem?
3. Jaká jsou komunikační specifika dvouletých dětí?

Vyberte si oblast rozvoje a nějaký cíl a zkuste navrhnout aktivity, ve kterých můžete očekávat naplnění cíle.

Atkinson, R. L. a kol. (2003). *Psychologie*, Praha: Portál.
Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV.
Hendrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*, Ostrava: Synergie.
Kodetová, K. (2015). *Dvouleté děti v mateřské škole* (Bakalářská práce). Brno: MU.
Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují.* Praha: Portál.
Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1999). *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada Publishing.
Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
OECD. (2001). *Network on Early Childhood Education and Care's "Survey for the Quality Toolbox and ECEC Portal"*.
Opravilová, E. (2002) *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství.* Liberec: Technická univerzita v Liberci.
Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2005). *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky.* Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta.
Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. (1984). Praha: SPN.
Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte.* Praha: Karolinum.
Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání.* Praha: Karolinum.
Vláda ČR. *Analýza podmínek a možností zařazení dětí od dvou let věku do mateřských škol a vyhodnocení dalšího řešení rozšíření péče o děti do tří let*. Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Analyza-podminek-a-moznosti-deti.pdf

5 Učitel při práci s dvouletými dětmi

Cílem této kapitoly je zamyslet se nad kompetencemi učitele v předškolním vzdělávání a ukázat specifika a nároky při práci s dvouletými dětmi.

Na konci kapitoly bude čtenář schopen:

- vyjmenovat a vysvětlit profesní kompetence učitele MŠ,
- popsat důležité kompetence pro práci s dvouletými dětmi,
- popsat principy efektivní komunikace a vysvětlit její důležitost.

Profesní kompetence učitele MŠ, efektivní a neefektivní komunikace.

5.1 Kompetence učitele

Současné pojetí předškolního vzdělávání vede k tzv. osobnostnímu rozvoji dítěte. V procesu vzdělávání je tedy nutné vytvořit podmínky spojené s rozvojem individuality a naplňováním možností každého jedince založených na akceptaci, empatii a autentičnosti. Učitel by měl akceptovat druhého, být tolerantní a přijímat každé dítě bezpodmínečně. Dále by měl být empatický, vcítit se do pocitů dítěte a s porozuměním citlivě naslouchat a následně projevit podporu. Nejde o projev souhlasu s nesprávným chováním dítěte či s jeho názory, ale o porozumění jeho emocionálního rozpoložení.

Učitel by měl být také autentický, chovat se pravdivě, projevovat se přirozeně, neskrývat svoje pocity, být sám sebou a to samé dovolit také dětem. To je možné pouze v případě rovnoprávných vztahů, nikoli vztahů založených na nadřazenosti a podřazenosti (Syslová, 2011).

Nejsou to ovšem pouze komunikační dovednosti, ale také projevy učitele, jeho chování a jednání, kterými učitel dítě ovlivňuje. To vše sehrává významnou roli v procesu sociálního učení dítěte, jež je založeno na principu přirozené nápodoby. Učitel tak může při rozvoji dítěte napomáhat, ale zároveň, i když bezděčně, může tento vývoj brzdit (Helus, 2009). Především však pomáhá dítěti utvářet si obraz o sobě samém. V pozitivním případě u dítěte rozvíjí úctu k sobě samému, ke své jedinečnosti. To souvisí s rozvojem sebevědomí, samostatnosti, ale i se schopností spolupracovat, vážit si ostatních a být zodpovědný za svoje chování. Proto hovoříme o profesních kompetencích učitele mateřské školy neboli o komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.

Vašutová (in Syslová, 2011) uvádí specifické kompetence vztahující se přímo k profesi učitelky mateřské školy:[11]

[11] **Východiskem vícevrstevného modelu Vašutové byly čtyři pilíře Delorse (1996) – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. K těmto cílům přiřadila funkce školy – kvalifikační, socializační, integrační a personalizační. Definovala také kompetence, kterými lze dané cíle a funkce školy realizovat.**

Kompetence předmětová

Učitel má osvojeny systematické znalosti z oboru předškolní pedagogika a jí příbuzných věd v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám mateřské školy; je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do výchovně vzdělávací činnosti; dovede integrovat poznatky do výchovně vzdělávací činnosti; umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci svého oboru, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie; je schopen transformovat metodologii poznávání svého oboru do způsobu myšlení dětí ve výchovně vzdělávací činnosti.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel ovládá strategii výchovy a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů; dovede využívat metodický repertoár ve výchovně vzdělávací činnosti a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám dětí a požadavkům konkrétní školy; má znalosti o rámcově vzdělávacím programu a dovede vytvářet školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program a projektové vzdělávací nabídky; má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí a požadavkům konkrétní školy; dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení dětí.

Kompetence pedagogická

Učitel ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí psychologických, sociálních a multikulturních aspektů; dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání; je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí v oblasti zájmové; má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně vzdělávací činnosti na základě znalosti individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě; je schopen identifikovat děti se specifickými poruchami a dovede uzpůsobit výchovně vzdělávací činnost včetně vhodného výběru metod jejich možnostem; dovede pracovat i s dětmi nadanými; je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, šikanu a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje; dovede řešit školní výchovné situace a problémy.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

Učitel se dovede podílet na spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů dětí a spolupracovníků; ovládá prostředky socializace dětí; dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení; ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole; dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

Kompetence manažerská a normativní

Učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí; orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe své práce; ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou dětí a jejich vzdělávacích pokroků, ovládá vedení záznamů a třídní dokumentace; dovede

řídit a organizovat výchovně vzdělávací proces; disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat nadstandardní aktivity v rámci třídy a školy; dokáže pracovat v týmu a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci, dokáže se spolupodílet na strategii rozvoje školy; je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce včetně zahraniční.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel ovládá široký rozsah všeobecných znalostí týkající se všeobecného rozhledu v mnoha oblastech života, který dokáže vhodně přenášet na děti; umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů; má předpoklady pro kooperaci s kolegy v kolektivu mateřské školy; je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení výkonů různými subjekty; je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí; dokáže reagovat na změny výchovně vzdělávacích podmínek.

Z výzkumu zaměřeného na dvouleté děti (Dohnalová, 2015) vyplynulo, jak jsou jednotlivé kompetence obsaženy v dopoledním pobytu dětí v MŠ.

Graf 3

Hlavní kompetence učitele pracujícího s dvouletými dětmi

Graf 3 ukazuje zastoupení kompetencí v dopolední práci učitele s dvouletými dětmi. Důležité zde jsou čtyři z nich. Kompetenci sociální, psychosociální a komunikační využívá pedagog zejména při řešení různých problémů s dětmi s vedením ke zdárné socializaci. V kompetenci manažerské a normativní je obsaženo zejména řízení vzdělávacího procesu, jež vychází ze znalosti dětí. Kompetence diagnostická a intervenční se odráží hlavně v individuální znalosti dětí a v řešení problémů vznikajících při interakcích. Kompetence pedagogická má těžiště v teoretických a praktických psychologických a sociálních znalostech tak, aby byl podporován rozvoj individuálních potřeb dětí.

5.2 Specifika efektivní komunikace s dítětem

RVP PV specifikuje žádoucí dovednosti učitelky v oblasti komunikace v psychosociální podmínce. Např. „pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků; projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací“ (RVP, 2005, s. 31).

Komunikace je velmi důležitý prostředek, který dětem umožňuje lépe se orientovat v sobě samém, ve vztazích atd. Při komunikaci sdělujeme informace verbálně – slovy (přibližně 20 % ze sdělení) nebo neverbálně – gesta, mimika, výraz očí, melodie hlasu, celkový postoj apod. (přibližně 80 % ze sdělení).

Způsoby komunikace mohou být neefektivní nebo efektivní (Kopřiva et al., 2008). Učitel v předškolním vzdělávání by měl být s možnostmi a důsledky těchto způsobů seznámen, neboť neefektivní způsoby komunikace mohou mít negativní dopad na sebepojetí dítěte (Kopřiva a kol., 2008; Pelikán, 1995). Předškolní vzdělávání dnes směřuje k partnerskému přístupu k dítěti, jelikož je založen na respektu, vede k zodpovědnosti a vytváří bezpečné sociální prostředí.

Partnerský model je založen na dvou pilířích: **1) na respektu** - ničím nepodmíněném, zohledňujícím lidskou důstojnost a přijímajícím odlišnost lidí; **2) na uznání** – jímž dáváme najevo, že si někoho vážíme pro to, jaký je a jak se chová.

PŘÍKLADY NEEFEKTIVNÍ KOMUNIKACE:

Ty zase… (vždy, nikdy, pořád)! Kdybys aspoň…! (výčitky, obviňování);
Měl/a by sis uvědomit, že… (poučování, vysvětlování, moralizování);
Tohle jsi udělal/a špatně! (kritika, zaměření na chyby);
Já (někdo) kvůli tobě… (lamentace, citové vydírání);
Nedělej to, nebo se ti stane…! (zákazy, varování);
Z tebe jednou vyroste… (negativní scénáře, proroctví);
On je takový… (nálepkování);
Udělej… (pokyny);
Okamžitě udělej…! (příkazy);
Přestaň… nebo…! Běda jestli…! (vyhrožování); křik;
Podívej se na…, vezmi si příklad z... (srovnávání, dávání za vzor);
Já pro tebe… a ty…! (poukazování na vlastní zásluhy);
Ty snad chceš...? Copak ty nechceš? (řečnické otázky);
Ty jsi ale… (urážky, obviňování);
To je náš génius! To ses teda vyznamenal! (ironie, shazování).

PŘÍKLADY EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE:

Vidím (slyším), že… (popis, konstatování); Je potřeba…;
Tohle děláme (tak a tak)…;
Pomůže, když …;
Když…, tak… (informace, sdělení);
Očekávám, že…;
Pomohlo by mi, kdyby… (vyjádření vlastních očekávání a potřeb);
Uděláš to tak… nebo tak…? (možnost volby);
Aničko…! (dvě slova);
Co s tím uděláme? Co si o tom myslíš ty? (prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí).

Efektivní komunikace má čtyři základní složky:

- empatické reakce,
- aktivní naslouchání (soustředěné naslouchání provázené projevy účasti),
- pojmenování pocitů, záměrů, očekávání,
- vyjádření podpory.

Dále můžeme popsat kritéria pro hodnocení kvality komunikace učitelky s dítětem: důležité je snižování polohy hlasu, pohled z očí do očí, popis – zpětná vazba (já-výroky), podávání informací – zpravidla při porušování pravidel (já-výroky), povzbuzení, ocenění a podpora při řešení problémů.

Níže ještě přikládáme šest rad, jak empaticky a efektivně komunikovat (Kopřiva et al., 2008):

- NASLOUCHEJTE S ÚČASTÍ - hovořte málo, dejte najevo, že vás zajímá, co dítě prožívá, ale nechte na něm, co vám o tom poví; svůj zájem a účast dejte najevo neverbálně nebo krátkými slůvky („aha“, „hmm“, „chápu“…).
- HOVOŘTE O TOM, CO DRUHÝ PROŽÍVÁ (oznamovací větou, nikoliv otázkou).
- Pojmenujte pocit: „Zdá se, že tě to zklamalo…“ „Tos musel být hodně rozzlobený, žes ho uhodil…“
- Hovořte o běžných reakcích: „To člověka naštve, když někdo nedodrží slib…“„To nás mrzí, když nechtěně rozbijeme oblíbenou věc…“
- Dejte najevo, že jste pochopili záměr nebo očekávání druhé osoby: „Myslela jsi asi něco jiného…“ „Ty jsi moc chtěl…“
- POPIŠTE CHOVÁNÍ, např.: „Vidím, že váháš…“ „Vidím, že pláčeš…“
- UMOŽNĚTE SPLNIT PŘÁNÍ DRUHÉHO VE FANTAZII - „Kdybych ty piškoty měla doma, jaké bys chtěl? Kakaové nebo obyčejné?“ „Kdyby tu maminka už byla, co byste spolu dělali?“
- REAGUJTE ČINEM – empatie skutkem musí jít v některých situacích ruku v ruce s tím, co říkáme (odstranění příčiny nepohody, fyzická pomoc…).
- VYJÁDŘETE PODPORU – „Držím ti palce.“ „Když budeš chtít nebo potřebovat, zavolej mě.“ Pomáhá také dotek, pohlazení, poplácání (kde je to vhodné).

Interakce probíhající v předškolním vzdělávání mají svá specifika. Níže jsou popsána specifika komunikace dvouletých dětí založených na výzkumu provedeného v soukromých jeslích (Dohnalová, 2015).

Jak bylo popsáno výše (viz kap. 3.2), řeč dvouletého dítěte se sice rychle rozvíjí, ale mnohdy není zcela zřetelná. Komunikace ve třídě probíhá buď mezi dětmi navzájem, nebo mezi dítětem a dospělým, a to verbálně, neverbálně nebo popř. prostřednictvím neverbální interakce, pokud není možné použít slov.

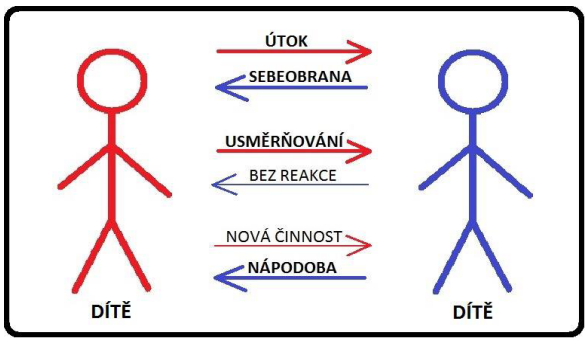
Komunikace mezi dětmi

Z výzkumu pořízeného Dohnalovou (2015) vyplynulo, že komunikaci mezi dětmi můžeme nazvat následujícími termíny: **útok, usměrňování, nápodoba**. Jiné případy, jako např. komunikace mezi více dětmi navzájem, nebyly v rámci výzkumu zpozorovány.

Soustředí-li se dítě na svou činnost, s druhým dítětem nekomunikuje. Je to z důvodu zaměřené pozornosti na to, co právě vykonává.

Další interakce mezi dětmi probíhá pouze tehdy, když je k interakci vyzve dospělý (např. v situaci, kdy má jedno dítě podat nějaký předmět druhému dítěti).

Následující schéma zobrazuje situace, ve kterých dochází k interakci mezi dětmi. Červené šipky znázorňují „akce“ vycházející ze strany dítěte nalevo, modré šipky jsou „reakce“ vycházející ze strany dítěte napravo.



První dvojice šipek (útok – sebeobrana) popisuje situaci, kdy si dítě chrání svůj majetek, popř. svůj prostor.

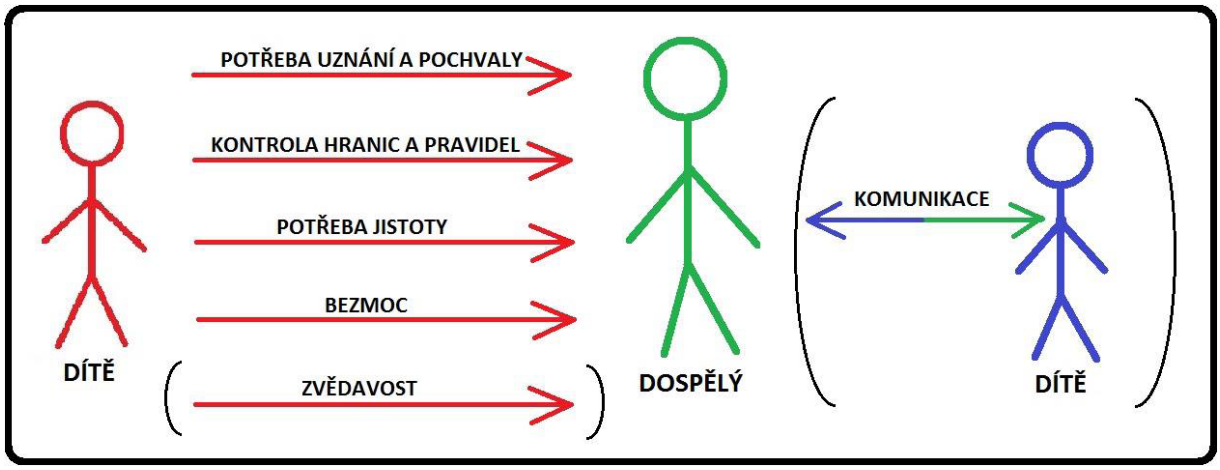
Druhá dvojice šipek (usměrňování – bez reakce) znázorňuje takovou situaci, kdy dítě má potřebu druhé dítě opravovat, kárat apod. Odezva je ale bez reakce, dítě reaguje až na výzvu dospělého.

Třetí dvojice šipek (nová činnost – nápodoba) poukazuje na situace, kdy jedno dítě vymyslí něco nového, zábavného a druhé dítě tuto činnost zopakuje. Tady by se dalo hovořit o řetězové reakci, je-li přítomno více dětí, nechají se k činnosti strhnout i ony.

Komunikace dítěte a dospělého

Tak jako u předchozího typu interakce i v tomto případě z výzkumu vzešlo několik termínů popisujících typické situace, kdy dítě začne samo spontánně komunikovat, popř. interagovat s dospělým.

Schéma znázorněné níže zobrazuje situace, kdy dochází k interakci ze strany dítěte směrem k dospělému.



Názvy šipek kopírují názvy situací popsaných níže, které vycházejí od dítěte. Poslední šipka (zvědavost) je umístěna do závorek, protože se projevuje zejména tehdy, když dospělý začne komunikovat s jiným dítětem (tato situace je uvedena rovněž v závorce).

Potřeba uznání a pochvaly

Dítě se obrací na dospělého, když potřebuje slyšet a ujistit se, že něco udělalo správně, popř. že má něco, co stojí za pochvalu. Potřeba uznání a pochvaly se objevuje vždy tam, kde se dítě cítí nějakým způsobem výjimečným, nebo v případě, kdy něco zvládlo a od dospělého (výhradně od dospělého) chce/potřebuje slyšet popis skutečnosti. Toto uznání ho posílí v jeho další činnosti, motivuje ho k dalším úspěchům.

Příklad:

Děti sedí v kruhu na koberci, učitelka Marie podala Danečkovi balónek. Danečkovi se podařilo balónek rozsvítit, obrátil se k učitelce a zakřičel:

Daneček: *Hele!*

Kontrola hranic a pravidel

Děti potřebují znát, kde jsou nastaveny mantinely, za které není možné zacházet. Nastavená pravidla se na jednu stranu snaží dodržovat, na druhou ale neustále zkoušejí, kde mají své hranice. Dítě, jež upozorňuje učitelku na špatné chování svého vrstevníka, se potřebuje ujistit, zda má pravdu a správně si myslí, že chování druhého dítěte skutečně nebylo v souladu se stanovenými pravidly.

Příklad:

Bětuška, Evička a učitelka Kamila seděly u stolu. Bětuška si hrála s moukou, prosívala ji skrz síto do misky. Evička se bavila skládáním kufříků od největšího po nejmenší. Bětuška začala ochutnávat mouku. Když si toho Kamila všimla, zastavila Bětušku:

Kamila: *Stop, to se nepapá, nepatří to do pusy…*

Evička celou situaci sleduje.

Po chvíli, když Kamila odstoupila od stolu, Bětuška opět začala mouku jíst. Všimla si toho Evička, která přišla za učitelkou a řekla:

Evička: *Ona to papá!*

Potřeba jistoty

Dítě v batolecím věku stále potřebuje podporovat, usměrňovat a mít pocit bezpečí a jistoty, že jedná správně. K tomu stačí i neverbální komunikace, prostřednictvím které si dítě ověří, zda vše dělá správně. Dítě pozná ve výrazu tváře učitelky, jestli je všechno v pořádku a může ve své činnosti pokračovat. Potřeba jistoty úzce souvisí s potřebou uznání, proto by se daly příklady z těchto dvou sekcí prolnout.

Příklad:

Bětuška si dohrála s vybranou pomůckou a chtěla ji uklidit na místo, kam pomůcka patří. Pohledem na učitelku Kamilu si zkontrolovala, jestli dává pomůcku na správné místo.

Bezmoc

Děti vnímají dospělého jako svou oporu, jež jim pomůže, když potřebují. Spousta běžných každodenních úkonů se dětem v tomto věku ještě nedaří, proto se pak cítí bezmocné, pokud jim něco nejde. Malé děti mnohdy nejsou soběstačné a jednodušší způsob upozornění na své potřeby je „křik“ s vědomím, že dospělý přiběhne dítěti na pomoc. Je ale nutné, aby se dospělý spíše snažil ukázat dítěti jiné řešení situace, než aby situaci za dítě mlčky sám řešil, a tím podpořil samostatnost dítěte.

Příklad:

Cyrilek seděl u stolu, chtěl posvačit, ale nešel mu rozdělat jogurt. Podíval se na učitelku Lenku a zakřičel:

Cyrilek: *Otevřít*!

Zvědavost

Zvědavost a zvídavost je základní charakteristikou dětí. Pokud ji spojíme s fixací na dospělou osobu, nutně musí děti zajímat vše, co dospělý dělá.

Paralelní hra dětí funguje do té doby, než se v zorném poli dětí objevil dospělý, který přistoupil k jinému dítěti a komunikoval s ním. V tomto okamžiku byl dospělý sledován, co dělá.

Příklad:

Cyrilek prosíval mouku, Bětuška si malovala s vodovkami, Daneček připínal barevné kolíčky ke stejně barevným obrázkům. Nikdo z nich nic neříkal, nikdo si nikoho nevšímal, každý se plně soustředil na svou práci.

Jakmile učitelka Lenka přistoupila k Danečkovi a začala se zajímat, co Daneček dělá, Cyrilek i Bětuška přerušili svou činnost a dívali se, co učitelka s Danečkem dělají. O činnosti mezi sebou se nezajímali.

Z výše popsaných situací interakcí a komunikace mezi dětmi navzájem a mezi dítětem a učitelem je zřejmé, že dvouleté dítě je na začátku socializačního procesu, zkouší možnosti socializace, vnímá důsledky svého chování a zkouší, jestli to, co zjistilo, platí a funguje.

Cíle a směřování současného předškolního vzdělávání k osobnostnímu a individualizovanému rozvoji dítěte s sebou nesou zvýšené nároky na otevřený, empatický, autentický přístup pedagoga, který je kompetentní v pedagogickém procesu. Kompetencí, jež potřebuje pro naplnění požadavků předškolního vzdělávání podle RVP PV, bylo definováno sedm (Vašutová in Syslová, 2011). Ukazuje se, že kompetence potřebné pro práci s dvouletými dětmi vykazují drobné odlišnosti. Možná více než u dětí předškolního věku potřebuje mít učitel rozvinuté dovednosti efektivní komunikace. Ty mu pomáhají v uspokojování potřeb dětí, zejména pocitu bezpečí, ale také potřeby uznání. Umožňují podpořit dítě při objevování sebe samého a při seznamování s okolním světem. Efektivní komunikace je současně prostředkem k nastavení pevných hranic, ve kterých se však dítě může projevovat jako samostatná a autonomní osobnost.

1. Které profesní kompetence učitele jsou důležité při práci s dvouletými dětmi?
2. Čím se vyznačuje efektivní komunikace?

Dvouletá Bětuška si nachystala na stůl svou svačinu, sedla si na židličku, ale nedařilo se jí přisunout se ke stolu. Podívala se na učitelku Kamilu a zakřičela:
Bětuška: *Nejde!*

Jak byste se zachovali v roli učitele a podpořili sociální rozvoj dítěte prostřednictvím efektivní komunikace?

Dohnalová, J. (2015). *Interakce dětí ve věku do tří let v neformálním vzdělávání* (Bakalářská práce). Brno: MU.

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice.* Brno: MU.

Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Český Těšín: FINIDR.

Kučeráková, L. (2013). *Rozvoj jemné motoriky u dětí ve věku od 2 do 3 let* (Bakalářská práce). Brno: MU.

Rámcový program pro předškolní vzdělávání. (2005). *Věstník MŠMT*, 61(2).

Příloha 1

1. Smyslový rozvoj:
   a) hmatové pexeso

b) zvukové pexeso

2. Nácvik sebeobsluhy:
   a) manipulace se lžící

b) Nalévání

c) Oblékání

3. Přiřazování

4. Třídění

5. Hry s přírodninami

6. Navlékání

7. Grafomotorika

8. Špetkový úchop

9. Péče o prostředí

10. Vkládání, puzzle

Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání

Mgr. et Mgr. Lucie Grůzová, PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2015

Jazyková korektura: PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D.
1., elektronické vydání, 2015

ISBN 978-80-210-8114-7

muni
PRESS