



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Zařazení dvouletých dětí do mateřské školy a specifika práce s touto věkovou skupinou

Vypracovala: Petra Jankovská

Vedoucí práce: Mgr. Hana Švejdová

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích, 11. července 2017

.....

Petra Jankovská

Poděkování

Děkuji tímto vedoucí své bakalářské práce Mgr. Haně Švejdové za její ochotu a vstřícnost, za její za cenné rady, nápady a připomínky, které mi nejen při zpracování této práce poskytovala.

Velké díky patří též všem „mým“ dětem, protože i ony jsou pro mě výtečnými učiteli a neustálou inspirací.

V neposlední řadě děkuji mé rodině a všem, kteří mě během studia podporovali.

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je zařazení dvouletých dětí do mateřské školy. V teoretické části poukazuje na vývojová specifika dětí v období staršího batolecího věku a dětí mladšího předškolního věku, včetně porovnání rozdílů jejich potřeb a vývojových zvláštností. Dále vymezuje podmínky vzdělávání, které je nutné v případě vzdělávání dětí dvouletých v mateřských školách vytvořit. Praktická část přináší elementární metodiku pro práci s dětmi této věkové skupiny, včetně zaměření na vstup dítěte do mateřské školy. Cílem bakalářské práce je poukázat na specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole.

Klíčová slova:

dvouleté děti, vývojové zvláštnosti, předškolní vzdělávání, podmínky vzdělávání, adaptace, volná hra, pohyb, návyky, osobnost učitelky

Abstract

The theme of this bachelor thesis is about the inclusion of two years old children into kindergarten. The theoretical part points out the developmental specifications of the older toddlers and younger school children including comparing the difference between them, their needs and individual developmental special features. The next part explains the defining conditions of education which is critical to include in the education of two years children into kindergarten. The practical part is the execution of elementary methodology for working with children in this age group including the focus on the entry of such children into kindergarten.

Keywords:

two years old children, developmental special features, pre-school education, the defining conditions of education, adaptation, free game, movement, habits, the personality of the teacher

Obsah

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 BATOLECÍ OBDOBÍ SE ZAMĚŘENÍM NA DÍTĚ DVOULETÉ	9
1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky.....	9
1.1 Vývoj řeči.....	11
1.2 Kognitivní vývoj.....	12
1.3 Emoční vývoj a socializace	13
2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ SE ZAMĚŘENÍM NA DÍTĚ TŘÍLETÉ	16
2.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky.....	17
2.2 Vývoj řeči.....	18
2.3 Kognitivní vývoj.....	19
2.4 Emoční vývoj a socializace	21
3 POROVNÁNÍ ROZDÍLŮ POTŘEB A VÝVOJOVÝCH ZVLÁŠTNOSTÍ	23
3.1 Zařazování dvouletých dětí do kolektivních zařízení	26
4 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ	27
4.1 Věcné podmínky	29
4.2 Životospráva.....	30
4.3 Psychosociální podmínky	30
4.4 Personální podmínky	31
4.5 Organizace vzdělávání.....	32
4.6 Bezpečnostní podmínky.....	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 PŘEDMLUVA	34
6 NAVÁZÁNÍ VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY	35

7	VSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY	37
7.1	Informace pro rodiče týkající se adaptace	38
7.2	Strategie pedagoga během adaptace	42
8	METODY VZDĚLÁVÁNÍ A ORGANIZAČNÍ STRATEGIE	45
8.1	Volná hra	50
8.2	Ranní přivítání – ranní kruh	52
8.3	Pravidla	54
8.4	Stravování a hygiena	57
8.5	Pobyt venku, sebeobsluha při oblékání	59
8.6	Odpočinek	61
8.7	Řízené aktivity	62
8.7.1	Pohybové činnosti	63
8.7.2	Hudební činnosti	65
8.7.3	Výtvarné a pracovní činnosti	65
8.7.4	Rozvoj poznávacích procesů a řeči	67
9	SHRNUTÍ	68
	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72
	SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Téma „Zařazení dvouletých dětí do mateřských škol a specifika práce s touto věkovou skupinou“ jsem si vybrala, protože je mi blízké a v současné době je i velmi diskutované. Existuje mnoho postojů k zařazování dvouletých dětí do MŠ, od striktních zákazů po benevolentní přijímání. Tato práce si nebere za cíl propagovat zařazování dvouletých dětí do mateřských škol, ale upozornit na jejich vývojové zvláštnosti a potřeby. Vzhledem k tomu, že již dvouleté děti jsou do mateřských škol zařazovány a dle probíhajících a chystaných legislativních změn se dá předvídat, že budou zařazovány ve větším počtu, chtěla bych v této práci upozornit také na vytvoření potřebných podmínek pro jejich výchovu a vzdělávání v mateřských školách a na specifika práce s těmito dětmi.

Dvouleté děti v mnohých očích pedagogů získaly nálepkou dětí neschopných vzdělávat se a dětí, které degradují profesi učitelů v mateřské škole. Ony nejsou neschopné, ony jsou jen v ještě v jiném vývojovém stupni, což si musíme pro práci s nimi uvědomit. Na základě dostupné literatury jsem v první kapitole teoretické části této práce shrnula charakteristiku dětí v období staršího batolecího věku a v druhé kapitole mladšího předškolního věku. Třetí kapitola porovnává rozdíly potřeb a vývojových zvláštností, kterých je potřeba dbát při nabízených aktivitách pro dvouleté děti. Dále jsem se ve čtvrté kapitole zaměřila na výčet podmínek, které je nutné pro vzdělávání dvouletých dětí vytvořit či upravit, anebo nad nimi začít přemýšlet.

Tím, že jsem měla již i možnost pracovat s dvouletými dětmi začleněnými do mateřské školy, jsem se v praktické části pokusila sestavit elementární metodickou příručku. Jedním z klíčových momentů při práci s dětmi raného věku shledávám ve spolupráci s rodinou a následné adaptaci, kterým se v první části praktické části věnuji. Druhá část by měla poukázat na vhodnost některých forem aktivit či metod pro práci v mateřské škole s touto věkovou skupinou, doplněnou konkrétními ukázkami z mé praxe.

Cílem mé práce je vytvořit pomocnou příručku, která bude učitelkám inspirací v hledání možných aktivit a metod vzdělávání při zařazování dvouletých dětí do mateřských škol či pro práci s těmito dětmi v dětských skupinách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 BATOLECÍ OBDOBÍ SE ZAMĚŘENÍM NA DÍTĚ DVOULETÉ

Děti ve věku dvou let z hlediska vývojové psychologie spadají do období batolecího, které zahrnuje období od jednoho do tří let života. Jak upozorňuje Langmeier a Krejčířová (2006) teprve na začátku druhého roku života dítě dosahuje druhově specifických charakteristik člověka – vzpřímené chůze a řeči. Dítě se v tomto období stává samostatnějším, uvědomuje si vlastní existenci i své možnosti a uvolňuje se z různých vazeb. Dle psychosociální teorie vývoje E. Eriksona (1963) je nazýván batolecí věk **obdobím autonomie**. Vzhledem k tomu, že se jedná o proces, doplňuje Vágnerová (2005), že by bylo vhodnější použít výraz autonomizace. Během tohoto období **se úzká vazba na matku postupně uvolňuje**. Dítě se začíná sebeprosazovat, potvrzuje si své kompetence a nachází své limity. Ne vždy se však dítě dokáže orientovat správně, potřebuje pevné vedení a kontrolu, a tak i nadále matka hraje nejdůležitější roli v jeho životě.

Allen a Marotz (2002) poukazují na to, že **dítě musí kompenzovat svou potřebou závislosti a zároveň nezávislosti**. Jsou na něj kladeny nároky zvládnout nové schopnosti a dovednosti, správně se chovat, zdokonalovat se a vyhovět požadavkům dospělých, ač někdy vůbec nechápe, co po něm vlastně chtějí. Stává se proto, že se dítě v některých situacích beznadějně rozhoduje, a dokonce i odmítá to, co ve skutečnosti chce.

1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky

Dvouleté dítě vyroste průměrně o 7,6 cm až 12,7 cm za rok, jeho průměrná výška se pohybuje od 86,5 cm do 96,5 cm. Váha dvouletého dítěte se průměrně pohybuje od 11,8 kg do 14,5 kg. Dítě se drží poměrně zpříma, ale jeho břicho je stále vystouplé, protože břišní svaly nejsou stále plně vyvinuty (Allen a Marotz, 2002).

Motorický rozvoj batolete zahrnuje všechny svalové skupiny. Vágnerová (2005) uvádí, že z psychologického hlediska jsou rozlišovány dva typy pohybu:

- **retence** - stav udržení či setrvání někde

- **eliminace** - pustit, zahodit, opustit to, co už dítě nechce nebo kde nechce být

Ve chvíli, kdy dítě dokáže ovládat obě tyto funkce, je připraveno ovládat také své vyměšování. Proto je důležité, nenutit dítě k tomuto návyku dříve, dochází pak k zbytečné zátěži v oblasti nezralé dovednosti, což může vyústit v problémy, které mohou přetrvávat i do pozdějšího věku.

Batole je velmi zainteresováno do pohybových aktivit různého druhu, zvláště v počátcích svého rozvoje, a proto **s nimi různě experimentuje**. Možnosti ovládat své tělo se nemůže nabažít, a proto **aktivitu neustále opakuje**, čímž si je nejen procvičuje a zdokonaluje se v nich, ale uspokojuje i další své potřeby, např. orientaci v prostředí (Vágnerová, 2005).

Chůze dvouletého dítěte je jistá. Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují, že dítě umí už i dobře utíkat a téměř vůbec nepadá, zvládá mnohem lépe i nerovnosti terénu (překračuje práh). Dokáže poskočit snožmo na místě, rádo skáče i z malé výšky. Specifické nároky však představují schody. Ve dvou letech většina dětí zvládá chůzi do schodů i bez přidržování dospělého s přisunováním nohou na každém schůdku, o půl roku později i se střídáním nohou. Chůze ze schodů je pro něj však obtížnější, zvládá ji samostatně zpravidla až kolem třetího roku. Před třetím rokem si též osvojí jízdu na tříkolce.

Dvouleté dítě dokáže házet míč spodem, aniž by ztratilo rovnováhu. Rovnováhu těla zkouší udržet na jedné noze a skákat, ale ještě při tom někdy spadne. Vyleze na židli, otočí se na ni a sedne si (Allen, Marotz, 2002).

„Dítě potřebuje podněty, které by je nepřesytily nadměrnou intenzitou či frekvencí, nenudily stereotypií a zároveň byly alespoň do jisté míry srozumitelné, aby mohly být lákavé a nevyvolávaly strach svou nejasností.“ (Vágnerová, 2005, s. 120)

Vágnerová (2005) poukazuje na to, že na základě rozvoje pohybové aktivity si dítě začíná uvědomovat vlastní tělo, jeho schéma i možnosti. Samotná lokomoce představuje velký vývojový krok a zvyšuje sociální status dítěte. Dítě začíná být samostatnější, uvolňuje se ze závislosti na dospělém a zlepšuje se tím i jeho orientace ve světě.

Jemná motorika dítěte se v tomto období také **rychle zdokonaluje**. Dvouleté dítě zvládá řadit kostky nejen svisle (věž), ale i vodorovně (vlak). Matějček (2005) podotýká, že tím dítě dává signál, že ve své představivosti zvládá vertikální i horizontální směr.

Dítě po druhém roce dokáže přiřadit základní geometrické tvary k příslušným otvorům. Z předešlého zacházení s tužkou (mávání a bouchání o stůl, tak jako s některými ostatními předměty) jsou pomalu vidět pokusy o kresbu. Od nahodilého čmárání, které dítě uspokojuje více než výsledek, se postupně snaží úmyslně napodobovat čáry a kruhové tvary. Na konci batolecího období dokáže napodobit kruh dle předlohy, popř. i nepřesný křížek (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Tužku drží většinou pomocí **dlaňového úchopu**, sevřenou v pěsti. Hrnek či sklenici dokáže udržet v jedné ruce. S oblibou přesypá písek, nalévá vodu a další podobné aktivity (Allen a Marotz, 2002).

Dvouleté dítě se dokáže lžící z velké části najíst samo a během pití z hrnečku se již tolik nepobryndá. Některé jednoduché části oblečení (čepice, ponožky, kalhoty) si zvládne samo obléci, většinu oblečení dokáže vysvléct (Matějček, 2005).

1.2 Vývoj řeči

U dvouletého dítěte se zpravidla pomalu vytrácí dětský žargon a dochází k zásadní změně ve vývoji řeči a jazyka. Zatímco osmnáctiměsíční batole dle Langmeiera a Krejčířové (2006) využívá 20 až 30 slov, slovní zásoba dvouletého dítěte se již zvětší na 200 až 300 slov. Autoři však podotýkají, že **rozdíly v počátečním vývoji řeči jsou tak veliké**, že jakékoliv normy mají spíše velice přibližný charakter. Dítě si však začíná uvědomovat symbolický význam slov a mnohem více slov používat. Jeho **pasivní zásoba** (slova, kterým dítě rozumí a chápe jejich význam) **je stále větší než aktivní zásoba** (slova, která používá ve svých sděleních).

Dvouleté dítě ve své řeči využívá jednoduchých vět o dvou, třech, čtyřech slovech. Dítě nejprve slova skládá vedle sebe jako jednoduché výrazy a později se naučí slova skloňovat a časovat, z převahy využívá podstatná jména, z části i slovesa a některá přídavná jména. (Langmeier a Krejčířová, 2006). Záporné věty tvoří nejprve

přidáním slova „ne“ do věty kladně znějící. **Opakovaně se táže: „Co je to?“** (Allen a Marotz, 2002).

Říká si většinou svým jménem, kterým jej volají ostatní či kterým si začalo zkomoleně říkat samo. V jeho slovníku **se začínají pomalu objevovat i zájmena „já“, „ty“** a občas dovede použít množného čísla. Matějček (2005) poukazuje na snahu dítěte říkat si vlastním jménem jako na utváření si vlastní identity, čili vědomí vlastní osoby. Dítě vnímá, že už není s mámou jeden člověk. Jeho vnitřní „já“ dostává v tomto období i vnější označení.

Vágnerová (2005) upozorňuje, že řečový projev bývá někdy hůře srozumitelný vzhledem k tomu, že děti v tomto období nejsou schopny přesné koordinace motoriky mluvidel. Zvláště pak u motoricky náročnějších hlásek, např. sykavek, „l“, „r“ a „ř“. Výslovnost je taktéž závislá na sluchové percepci dítěte.

1.3 Kognitivní vývoj

„Dítě potřebuje poznat svět, v němž žije, potřebuje se v něm orientovat. Zkušenost tohoto druhu uspokojuje také dětskou potřebu jistoty a bezpečí. Jistota spočívá i ve zjištění, že svět je poznatelný a platí v něm určitá pravidla.“(Vágnerová, 2005, s. 123)

Dle Piageta (in Langmeier a Krejčířová, 2006) začíná zhruba v roce a půl až dvou letech nová **etapa symbolického a předpojmového myšlení**, která trvá přibližně do čtyř let a střídá etapu senzomotorické inteligence. V této fázi batole jednalo dle svých potřeb a bylo závislé na činnostech prováděných bezprostředně s reálnými předměty. Dítě objevovalo aktivním tápáním. Nyní překračuje rámeček prostoru a času a dokáže různé operace provádět i jen ve své představě. Snaží se přemýšlet nad nejvhodnějším řešením situace. Vzhledem k rozvoji řeči se kognitivní vývoj dítěte překlene do stadia symbolického a předpojmového myšlení. Usuzování je však na počátečním stupni vývoje a stále je velmi ovlivňováno fantazií (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dle Vágnerové (2005) se představy dítěte o fungování světa zdatelně rozvíjejí společně s jeho lepší orientací v prostoru, v čase i v množství a obeznamují dítě s lidskou psychikou. Při orientaci v prostoru dvouleté dítě nedokáže přesně odhadnout vzdálenosti. Věci vyhodnotí tak, jak je vidí, např. jako malé, ať už jsou blízko nebo

daleko. Zaujme-li ho zajímavý detail, má pro dítě význam sám o sobě, ne ve vztahu k celku. Z hlediska vnímání času **se dvouleté dítě soustředí na přítomnost** či bezprostřední minulost. Budoucnost je pro něj prázdným pojmem, a proto ji zatím nechápe. Orientace v množství je spojena také s předpojmovým myšlením a užíváním slov a čísel. Batole si všimne, že nějaký předmět schází a hledá ho. Až do tří let však umí rozeznávat v množinách maximálně 4 věci. Hledá-li nějakou věc, dívá se nejprve tam, kde má věc své obvyklé místo. Představa o fungování lidské mysli je pro batole zkreslena. Dítě, aniž si to uvědomuje, do navrhovaných řešení promítá své přání a zkušenosti, je přesvědčené, že se člověk v dané situaci zachová tak, jak by to udělalo ono samo. Říčan (2004) také upozorňuje, že se u dítěte začíná objevovat tzv. aha-zážitky, náhlé uvědomění si možného řešení problému či situace.

Rozvoj poznávacích procesů může probíhat vzhledem k uchování různých zkušeností. Dle Vágnerové (2005) dochází v batolecím věku k prodlužování délky uchování informace a k jejímu zralejšímu zpracování. Podílí se na tom rozvoj pracovní paměti zahrnující informace o aktuálním dění a rozvoj implicitní paměti uchovávající různé dovednosti, které dítě vidělo. Dvacetíměsíční dítě si je schopno zapamatovat určitou činnost i s odstupem jednoho týdne. S rozvojem symbolického uvažování a s osvojováním řeči dochází i k rozvoji explicitní paměti. **Dítě na konci batolecího období je schopné nejen činnost zopakovat, ale i ji popsat**, i když mnohdy jen útržkovitě. Většinou se jedná o aktivity, které jej zaujaly, mnohokrát se opakovaly či rutinní denní činnosti. V tomto věku se uchová jen maličko trvalejších vzpomínek.

1.4 Emoční vývoj a socializace

Velmi důležitý je stále vztah dítěte s matkou. Jeho kvalita je obsažena v skutečném vzájemném emočním sdílení, kdy matka svou dostatečnou citlivostí k pocitům dítěte mu pomáhá vyznat se nejen v emocích jeho vlastních, ale i porozumět pocitům ostatních lidí (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Vzhledem k vývojovým procesům dítěte, mají některé emoce v batolecím období větší význam než jiné. **Období vzdoru**, které vrcholí v období mezi druhým a třetím rokem, má ve vývojové psychologii stejně podstatné místo jako později puberta. Dítě v tomto období prochází rychlým vývojem v oblasti nervové, intelektové i

povahové, ale zároveň se jednotlivé vývoje mezi sebou rozcházejí. Jeho dětský vzdor, **výbuch zlosti či trucování je jakýmsi zkratkovitým jednáním v nezvládnutí dané situace**, které není cílené, ani mu nečiní potěšení. Matějček (2005) radí, že k zvládnutí těchto záchvatů je potřeba přistupovat s nadhledem, dopřát dítěti čas na uklidnění či pokud možno naráz a úplně změnit situaci. Přílišný spěch na dítě a nedostatek vzájemné komunikace má za důsledek zbytečné afektové situace, kterým by se dalo předcházet.

Vzdorovitost dítěte není nahodilá. Patří k jeho vývoji, v kterém usiluje o autonomii a přitom naráží na překážky. Klidný, chápající, tolerantní, ale důsledný výchovný přístup, ve kterém má dítě i dostatek příležitostí pro svoji autonomii a, podpoří dítě v překonání rozporů. Díky tomu dosáhne dítě kolem tří let nebo i o něco později nové rovnováhy. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují v tomto období i na tzv. **negativismus**, během něhož si dítě uvědomuje samo sebe jako autonomního jedince. Typickým chováním je **popírání všeho i zdánlivě nesmyslně a odpověď** na všechno „ne“ či výrok „já sám“. Dle studie Dionne et al. (in Langmeier a Krejčířová, 2006) děti s pomalejším rozvojem řeči protestují spíše přímým jednáním. Míra agresivity v tomto období vzájemně negativně souvisí s rozsahem aktivní zásoby.

U dítěte v batolecím věku se začínají projevovat **pocity studu či lítosti** při překročení nějaké normy či nesplnění požadavku. U dětí lze společně s růstem jejich sebeuvědomování pozorovat **projevy hrlosti** na své schopnosti a naopak i **pocit zahanbení** v případě, že jim dospělí dají najevo svoji nespokojenost. Sebehodnocení je však dost závislé na názoru významných autorit. U dětí se rozvíjí schopnost empatie, její vývoj je pro dítě snadnější za pomoci doprovodných slovních vysvětlení emocí, které prožívají dospělí. Batole již umí dát najevo **radost z kontaktu s lidmi i soucit k druhým** (Vágnerová, 2005). Langmeier a Krejčířová (2006) podotýkají, že na negativní emoce svých blízkých reagují prosociálním chováním již děti mezi druhým a třetím rokem (např. snahou utěšit plačícího pohlažením).

Ačkoliv je **batole** mezi prvním a třetím rokem života stále **značně fixované na matku, zároveň se jeho sociální vztahy rozšiřují**. Dítě si **upevňuje svou roli v rodině**, tvoří si rozdílné vztahy k jednotlivým členům rodiny, začíná jednat dle očekávání

druhých a samo určité chování od ostatních předvídá (Langmeier a Krejčířová, 2006). Dle Vágnerové (2005) mají na socializační rozvoj dítěte největší vliv rodiče, kteří mají na něj nejen určité požadavky, ale také mu dávají možnosti ke sledování jejich projevů v různých situacích. **Získáváním rodinné identity si dítě rozvíjí sebepojetí a získává potřebnou jistotu, a až po té je schopno rozšiřovat svou sociální oblast dále za hranice rodinného společenství.** Sebepojetí v tomto věku není však zcela ještě ucelené, a bývá velmi často nerealisticky pozitivní. Součástí sebepojetí je i uvědomění si schopnosti samostatně jednat, ale i své jednání regulovat dle požadavků dospělých a to na základě pozitivních zpětných vazeb (Vágnerová, 2005).

V případě nedobrovolného odloučení od matky dochází u dětí k tzv. **separační úzkosti**. Robertson a Bowlby (in Langmeier a Krejčířová, 2006) popsali tři typické fáze pro děti ve věku 18 až 24 měsíců:

- **fáze protestu** - dítě si myslí, že křikem či pláčem matku přivolá
- **fáze zoufalství** - dítě ztrácí naději, odmítá navázat kontakt s okolím, odmítá i hračky
- **fáze odpoutání od matky** - dítě potlačí své city k matce a tvoří si pouto k jinému dospělému či není-li pro něj vhodný dospělý, utvoří si pouto i k věci

Jednotlivé fáze mohou trvat různě dlouho (hodiny i týdny). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že **pláč dítěte při odloučení není hysterií či rozmazleností**, ba naopak upozorňuje nás na to, že vztah mezi dítětem a matkou se dobře vyvíjí. Dítě v batolecím věku se však i samo aktivně vzdaluje od matky, jeho separační chování v tomto případě doprovází spíše zvědavost než úzkost z bezmoci a beznaděje.

Okolo druhého roku začíná dítě navazovat vztahy ke svým vrstevníkům, ačkoliv stále převládá vztah k dospělým, kteří jsou však k dítěti vždycky v nějaké nadřazené roli. Hra s vrstevníky postupně nabývá na přitažlivosti a dítě ji preferuje před hrou s dospělými (Vágnerová, 2005). Batolata hrající si vedle sebe, avšak ještě nedokážou navzájem spolupracovat, a proto se jedná o tzv. **souběžnou - paralelní hru**. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) má hra stále ještě charakter jednoduché manipulace, zvědavého zkoumání vlastností věcí, tápavého experimentování. Ve vzájemné interakci dětí dochází i k výměnám pozornosti, tahanicím o věci, ale i

podáním hračky či pokusům o utišení. Toto období navazování vztahu s vrstevníky je důležitým momentem pro osvojení si prosociálního chování.

Dle Říčana (2004) **hra pomáhá dítěti vyrovnat se s těžkostmi** a také mu dokáže **splnit přání**. Zároveň se dítě díky ní připravuje na budoucí život, na práci a úkoly, kterého čekají. Do hry dítě promítá své znalosti a zkušenosti z lidského světa a svá citová hnutí. Matějček (2005) ještě podotýká, že hračka je pro dítě živou věcí, ke které si tvoří citový vztah.

Dvouleté dítě začíná používat předměty i jako zástupné, k jiným účelům než jsou určeny, objevuje se tedy **počátek symbolické hry** (Allen a Marotz, 2002).

Dítě v batolecím věku využívá učení nápodobou k řešení běžných situací a dokáže rozpoznat v chování ostatních to, které bylo úspěšné. Určitým druhem nápodoby je i ztotožnění se vzorem. U dětí v batolecím a předškolním věku se většinou jedná o identifikaci se svým rodičem, ve které kopírují jejich projevy, přejímají jejich postoje a hodnoty (Vágnerová, 2005).

2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ SE ZAMĚŘENÍM NA DÍTĚ TŘÍLETÉ

Vágnerová (2005) uvádí, že předškolní období trvá od tří do šesti (sedmi) let, s tím že konec není přesně stanoven věkem, ale nástupem do školy. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) lze za předškolní věk považovat v širším slova smyslu i celé období od narození až do nástupu do školy. Což má problematický aspekt ve srovnávání vývojových potřeb dětí v prvních šesti letech jejich života. Není možné v nich však ignorovat důležité rozdíly mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života, proto je v užším slova smyslu označení předškolního věku užíváno ve spojitosti s věkovou hranicí tří až šesti let – věk mateřské školy.

Pomalou v tomto období odeznívají i konflikty s dospělými, které pramenily v batolecím věku z potřeby získávání vlastní nezávislosti. **Tříleté dítě je schopno si již počkat na to, co chce a má velkou touhu poznávat okolní svět a přijít některým věcem na kloub**. Stále však potřebuje jistotu, že pokud to bude potřeba, dospělý jej podpoří či mu pomůže (Allen a Marotz, 2002).

Vágnerová (2005) podotýká, že v tomto období dochází k důležitému rozvoji sociální oblasti vzhledem k přesahu z rodiny a rozvoji vztahů s vrstevníky, pro dítě začíná fáze přípravy na život ve společnosti. Dítě se proto v tomto období musí naučit nejen prosadit, ale i spolupracovat a přijímat pravidla, zvláště ve vrstevnické skupině.

2.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky

Růst tříletého dítěte se již zpomaluje, dítě vyroste průměrně o 5 až 7,6 cm za rok, jeho průměrná výška se pohybuje mezi 96,5 cm až 101,5 cm. Váha tříletého dítěte se průměrně pohybuje od 13,6 kg do 17,2 kg. Rysy jeho postavy se začínají více podobat dospělému člověku. Dítě již nemá vystouplé břicho a jeho postoj je vzpřímenější. Opticky vypadá dítě vyšší a štíhlejší vzhledem k tomu, že jeho nohy rostou rychleji než ruce. Velikost hlavy je úměrnější vůči tělu a mizením faldíku vypadá i protáhlejší krk. Mléčný chrup je prořezán (Allenz a Marotz, 2002).

Chůze i běh tříletého dítěte jsou jisté i po nerovném terénu, padá již velmi zřídka. Rádo skáče. Chůzi do i ze schodů zvládá bez držení a se střídáním nohou. **Změny v motorickém vývoji již nejsou tak nápadné, ale nabývají na důležitosti svým zdokonalováním,** lepší koordinací, hbitostí a elegancí prováděných pohybů (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Matějček (2005) uvádí, že tříleté dítě zvládá jízdu na trojkolkách nebo šlapacích strojích, vlastní silou stroj ovládá. Allen a Marotz (2002) doplňují, že dítě tříleté umí kopat do míče, hází míč vrchem ještě bez přesného zacílení a do nastavených rukou je schopné větší míč chytit. Udrží na chvíli rovnováhu na jedné noze. Také se rádo houpe na houpačce.

U tříletého dítěte lze již pozorovat, která ruka je pro něj dominantní. Koordinace horních končetin se rozvíjí. Dítě rádo staví stavebnice, dělá bábovky, modeluje s plastelínou, přelévá tekutinu z nádoby do nádoby apod. Obrací stránky v knize již po jedné (Allen a Marotz, 2002). Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na to, že tříleté dítě navléká na provázek korálky přiměřených rozměrů a při hře s kostkami staví věže za pomoci 8 a více dílků, již dokáže stavět i složitější konstrukce (most).

Tříleté dítě již nedrží tužku celou dlaní, ale přechází k **špetkovému úchopu** - úchop mezi ukazováčkem, prostředníčkem a palcem. S tužkou zachází již daleko obratněji (Allen a Marotz, 2002). Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) tříletému dítěti nedělá během kresby problém napodobit směr čáry vertikální, horizontální i kruhové. A ačkoliv kresba je ještě spíše čmáranicí, dítě dodatečně pojmenovává, co nakreslilo. Matějček (2005) doplňuje, že souhra ruky, oka a představivosti narůstá a dítě začíná zpodobňovat věci kolem sebe. Prvními výtvary jsou nejčastěji lidé z blízkého okolí (maminka, tatínek, atd.), ale přidává i ostatní věci (např. auta, domečky, zvířata apod.). Kresba v tomto věku není realistická a nemá smysl dítěti vytýkat chyby, jen bychom kazili radost z tvůrčího rozletu.

Vágnerová (2005) uvádí, že vývoj kresby lidské postavy má svá typická stádia:

- *hlavonožce* - přímo z hlavy vycházejí končetiny
- *subjektivní fantazijní zpracování* - typické zobrazování detailů nerespektující realitu
- *realistické zobrazení* - resp. k jeho přechodu.

Pro dítě ve věku tří let je typický **hlavonožec**, na kterém je znatelné, jak důležitý je pro dítě obličej při navazování sociálních kontaktů. Dítě v tomto věku se dokáže soustředit i na zobrazení hlavních detailů obličeje (oči, pusa, vlasy, nos) a většinou až po té následují končetiny.

V sebeobslužných činnostech se dítě také zdokonalilo. Jak uvádí Matějček (2005), prakticky by bylo tříleté dítě se schopné samo obléci, ale potřebuje dopomoc zvláště s některými zipy, knoflíky, tkaničkami apod. Dokáže si samo umýt a utřít ruce. Nepomocuje se ve dne ani v noci (občasné nehody se čas od času ještě přihodí). Obratnější je i během jídla a pití, k pobryndání či rozlití dochází spíše nějakými nedopatřeními.

2.2 Vývoj řeči

Také **v řeči se tříleté dítě zdokonaluje - ve formě i v obsahu**. Dítě ještě nepřesně vyslovuje a mnohé hlásky nahrazuje jinými, jedná se o tzv. „dětskou patlavost“. Pokrok zaznamenává větná skladba, zvětšuje se její obsah i složitost. Dítě začíná používat i souvětí podřadná (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Jak Vágnerová (2005) upřesňuje, **otázky typu „Jak?“ a „Proč?“** dítě využívá nejen pro obohacení znalostí, ale také pro rozvoj svého vyjadřování. Díky tomu, se v jeho řeči začínají objevovat i další příslušné výrazy (např. příslovce, spojky, předložky). V gramatickém projevu však i nadále dělá chyby. Dokáže již mluvit i o nepřítomných lidech, věcech a i událostech, které neprobíhají bezprostředně teď. Dítě klade více otázek, rozvíjí konverzaci, správně odpovídá na jednoduché otázky. Slovním obratem „podívej...“ přivolává k sobě či k probíhajícím událostem pozornost (Allen a Marotz, 2002).

Langmeier a Krejčířová (2006) podotýkají, že dítě od tří let je schopno dělat úkony dle slovní instrukce. Nejdříve však tak, že si ji nahlas opakuje. Tříleté dítě si již zapamatuje a interpretuje básničky, říkanky a písničky, ale i věci, které stále opakovaně slyší (např. reklamy). K rozvoji řeči napomáhají knížky, o které má dítě větší zájem, nejen pro znázorněné věci na obrázcích, ale dítě už také zajímá, co se na obrázku děje (Matějček, 2005).

2.3 Kognitivní vývoj

Poznávání u dětí předškolního věku je vázáno k nejbližšímu světu a k pochopení pravidel, která v něm fungují (Vágnerová, 2005). V třech letech je dítě stále ve **fázi předpojmového symbolického myšlení**, teprve až kolem čtvrtého roku přechází do fáze názorového intuitivního myšlení, které mu však ještě nedovoluje myslet plně logicky. V obou případech je dítě při svém myšlení stále úzce vázáno na to, co dělá či dělalo a jeho fantazie mu dovoluje měnit fakta dle svých přání. Dítě ve třech letech chápe, že imaginární věci mají jiné vlastnosti než skutečné a tyto vlastnosti může ve své představivosti měnit. Také již ví, že k symbolické hře potřebuje dokázat si to, co předstírá, nejprve představit (Langmeier a Krejčířová, 2006). Některé spontánní projevy chování jsou též spojeny nejen s dostatečným pohledem na skutečnost, ale ovlivňují je emoce, které má dítě s konkrétní skutečností vázány.

Vágnerová (2005) uvádí způsoby, jak a jaké informace si dítě vybírá při nazírání na svět a jak je následně zpracovává. Předškolní dítě ulpívá na jednom percepčně nápadném znaku, kterému dává důležitost před ostatními mnohdy i objektivně významnějšími znaky. Tato osobně podmíněná redukce informací je nazývána **centrací**.

Egocentrický způsob dětského uvažování se projevuje tak, že dítě je přesvědčeno, že jeho názor je jediný možný, nedokáže situaci posuzovat z více hledisek. Zkresluje úsudky dle svého upřednostňujícího postoje (např. dítě mladšího předškolního věku si zakryje rukama oči a věří, že není vidět). Důraz na určitou podobu světa, případně na takovou představu, tzv. **fenomenismus**, způsobuje, že pro předškolní dítě je svět takový, jak vypadá a jeho podstatu ztotožňuje s viditelnými znaky. S tímto náhledem je úzce spjata i vázanost dítěte na přítomnost, na aktuální vnímání obrazu světa, tzv. **prezentismus**. Pro dítě představuje i osobní jistotu, je to pro něj doopravdy tak, protože to tak vidí. Vágnerová (2005) dále uvádí, že dalšími typickými znaky uvažování předškolního dítěte jsou také způsoby, jak dítě své informace zpracovává a interpretuje. **Magičnost a fantazie** jsou jednou z tendencí, které pomáhají dítěti své výroky zkreslovat. Díky přiřítání lidských vlastností i neživým objektům, tzv. **antropomorfismu**, jsou děti předškolního věku schopny od neživých věcí očekávat projevy živých bytostí (např. sluníčko jde po obloze, panence po ostříhání vlasy narostou, jak jemu, apod.). A další způsob je **arteficialismus**, díky němuž si předškolní dítě vysvětluje vznik okolního světa a jeho typických znaků tak, že nějaký člověk jej udělal (např. napustil vodu do rybníku, hvězdy dal na oblohu, apod.). Za určitou dětskou potřebou jistoty stojí přesvědčení, že každé jeho poznání má definitivní a jednoznačnou platnost, tzv. **absolutismus**.

Tyto způsoby nazírání a interpretace informace ovlivňují i jejich chápání prostoru, času a počtu. Tak jako batole, ani děti tříleté nedokážou odhadovat prostorové vztahy. Posuzují je tak, jak je vidí. Rozlišují však pojmy vyznačující prostorové uspořádání – nahoře, dole, na, do, v. Porozumění času ve vztahu do minulosti a budoucnosti se rozvíjí velmi pomalu. Čas dítě začíná klasifikovat prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů pro něj významných. Pochopení významu počtu je velmi stimulováno tím, že dítě velmi často vidí v okolí někoho něco počítat. Již dítě mladšího předškolního věku zná názvy čísel, ale ne podstatu číselného pojmu. Uvědomuje si pojmy jako málo či hodně (Vágnerová, 2005).

Allen a Marotz (2002) uvádějí, že tříleté dítě většinou už dokáže porovnat tvar a velikost dvou předmětů – co je větší/menší. Začíná věci nahlas počítat. Zvládá pojmenovat a určit některé základní barvy, především červenou, žlutou a modrou.

Dokáže třídit předměty dle jednoho kritéria - barvy, tvaru, velikosti. Barva bývá upřednostňována. Vágnerová (2005) podotýká, že předškolní dítě má i tendenci libovolně měnit kritérium třídění (např. třídí kostky dle tvaru, a z ničehož nic je začne rozdělovat dle barvy).

Rozvíjí se všechny složky paměti. Vše je vázané nejen na zrání příslušných mozkových struktur, ale kapacita a rychlost zpracování informací se dá pozitivně ovlivnit specifickou stimulací (např. paměťové hry). K zapamatování děti předškolního věku nepoužívají žádných specifických strategií. Trvalejší osobní vzpomínky, tzv. epizodická paměť, se vytváří již před čtvrtým rokem, ale bývají jen útržkovité a v malém množství. Často bývají kombinací zapamatovaného a domyšleného. **Dítě si většinou zapamatuje skutky, které ho nejvíce zaujmou.** Při vyprávění příběhu tříleté děti sklouzávají k nepodstatným detailům a nedodrží dějovou linii (Vágnerová, 2005).

2.4 Emoční vývoj a socializace

Prožívání emocí v předškolním věku se projevuje u dětí již větší stabilitou a vyrovnaností oproti batolecímu období, **odeznívá období vzoru.** U dětí předškolního věku **ubývá tak negativních emočních reakcí** a postupně se rozvíjí emoční paměť. Typickým emočním stavem v předškolním věku je **veselost**, začíná se rozvíjet **smysl pro humor.** Děti od třech let dovedou rozpoznat dění, které má pozitivní efekt (např. navozuje pocit štěstí). Důsledky negativních emocí jsou pro dítě hůře identifikovatelné, a proto situace vyvolávající zlost či strach dokážou rozpoznat děti až starší čtyř let. **Projevy strachu** jsou také velmi **spojené s dětskou představivostí.** V závislosti na temperamentu dítěte se míra obavy a její prožívání liší. V tomto období také mívají děti sklon si tvořit imaginární bytosti, vzájemně se stražit a navozovat si pocity spojené mnohdy i s příjemným vzrušením (Vágnerová, 2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že mezi třetím a pátým rokem dítě začíná chápat, že prožívané pocity jsou závislé na tom, jak se v dané situaci člověk cítí, ale ještě vůbec **nebere v úvahu možnost maskování pocitů.** Rozvíjí se emoční inteligence. Dítě si prohlubuje porozumění významu jednotlivých emocí a začíná i chápat příčiny vzniku různých emocí. V určité výhodě je dítě mající sourozence, s nímž musí vyjednávat, dělit se o hračky, chápat jejich přání a potřeby, brát na něj ohled.

Vzhledem k tomu, že dospělí své pocity spíše skrývají, anebo podřizují dítěti, je pak dítě ze sourozeneckého vztahu schopno lépe porozumět pocitům vrstevníků. Proto je kontakt s ostatními dětmi pro jejich emoční vývoj tak důležitý.

V tomto období se rovněž **rozvíjejí vztahové emoce**. V souvislosti s navazováním kontaktu **se objevují city, jako láska, sympatie či nesympatie, ale i soucit či pocity sounáležitosti** (Vágnerová, 2005).

Během předškolního věku se prohlubuje schopnost cítit vinu a začíná fungovat, i pokud dítě nikdo nevidí, **rozvíjí se tak svědomí**. Dítě začíná akceptovat pravidla a jejich porušení je pro něj nepříjemné (Vágnerová, 2005).

Dítě předškolního věku prochází i významným rozvojem svého sebepojetí. Základy sebepojetí jsou tvořeny v batolecím věku, batole zná své pohlaví a ví, že je dítě, ne dospělý. Vágnerová (2005) poukazuje na to, že tříleté **dítě si uvědomuje svoji genderovou roli** a chápe i její posuzování. Avšak ještě si neuvědomuje, že pohlaví je trvalým znakem. Zatím dává pro její určení přednost vnějším nápadnějším znakům, jejichž proměnu může posuzovat jako proměnu identity. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 96) zmiňují, že dítě v předškolním věku už zvládne popsat i své fyzické rysy, své vlastnictví a preference (co má a nemá rádo). Je však přitom soustředěno na objektivní rysy v dané situaci, popis není tedy příliš přesný. Dle Vágnerové (2005) si dítě mladšího předškolního věku začíná uvědomovat, že je schopné pronikat do širší společnosti a zde se nějak uplatnit. Rozvoj sebepojetí je tedy úzce spjat s jeho aktivitou a iniciativou. Dítě je zvědavé, chce se učit novým dovednostem, má potřebu je zvládnout a potvrdit si tak svoje kvality. Má někdy tendenci se přeceňovat, jelikož je přesvědčeno, že se mu vše podaří, a pokud ne, věří, že příště bude úspěšné.

Hra se v tomto období stává hlavní činností dítěte a je rozvinutější. Není již omezena na cvičení motoriky a prozkoumávání okolí, ale tvoří se během ní něco nového. Až v předškolním věku dochází k pokroku ve společné hře. Hru paralelní začíná v období kolem dvou a půl roku věku dítěte nahrazovat **hra společná – asociativní**. Děti si hrají společně a navzájem si poskytují materiál. Matějček (2005) poukazuje na to, že dítě okolo třetího roku dovede sdílet nejen společný prostor, ale i záměr. V případě, že je dětí více, dělí se spontánně na malé dvou-tříčlenné skupinky. Souhra nemá ještě dlouhého společného trvání, ale je základem pro budoucí spolupráce.

Okolo čtvrtého roku nastupuje hra kooperativní, která je již organizovaná, každý má svou roli a přispívá svým umem. Dítě kolem třetího až čtvrtého roku začíná projevovat také svou soupeřivost v podání lepších výkonů občas i za cenu ignorování pocitů druhých. Oproti tomu však při dobrém vedení jsou děti v této době schopny rychle rozvíjet porozumění pro druhé (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2005) uvádí, že **symbolická hra pomáhá předškolnímu dítěti vyrovnávat se s realitou**. Umožňuje mu chovat se dle svých představ a přizpůsobit si skutečnost svým potřebám. Pomáhá mu problematickou skutečnost zpracovat. **Tematická hra** na něco dítěti **napomáhá v procvičování budoucích rolí**. Matějček (2005) doplňuje, že v batolecím věku dítě začalo s hrou na někoho, ale spíše si ve hře opakovalo to, co vidělo. Předškolní dítě do této hry vnáší již svou fantazii, inspiraci z okolního světa a ani samo neví, kam se bude hra ubírat.

Diferenciace mužské a ženské role se objevuje i ve hře. Už kolem třetího roku si chlapci vybírají za společníky chlapce a naopak. Hry chlapců bývají rušnější a s užším okruhem zájmů oproti dívkám, jejichž hra je i různorodější, klidnější a i více obsahuje vzájemnou péči (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Pro dítě předškolního věku jsou nedílnou součástí i pohádky. **Pohádkový děj** má svůj řád a řídí se jednoznačnými pravidly – **dobro zvítězí a zlo je potrestáno**. Což pro dítě tohoto věku **představuje pocit bezpečí a naděje**. Za pomoci pohádek si dítě vymezuje svou identitu, dávají mu totiž příklad, co je dobré a naopak špatné. Dítě se taktéž ztotožňuje s hrdinou, se kterým čelí problémům a dokáže se tak lépe vyrovnávat i se svými pocity (Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) připomíná, že **ve hře, v kresbě a ve vyprávění dítěte se otiskuje jeho vlastní názor na svět**. Je jen na nás, jak budeme vnímaví a této možnosti nahlédnutí do dětského nitra využijeme.

3 POROVNÁNÍ ROZDÍLŮ POTŘEB A VÝVOJOVÝCH ZVLÁŠTNOSTÍ

Při porovnávání rozdílů a vývojových zvláštností u dětí staršího batolecího věku a mladšího předškolního věku je třeba brát na vědomí, že **hranice tří let nemůže být brána jako zlomový bod**, ale jako přechodné období. **U každého dítěte probíhá vývoj**

zvláště v raném dětství a na jeho přelomu různě rychle a v odlišné intenzitě. Individuální rozdíly mohou být diametrálních rozdílů. Je to zapříčiněné nejen zráním organismu, ale do určité míry i dědičností, osobností dítěte, jeho temperamentem, charakterem, ale i podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá. Individuální rozdíly těchto dětí jsou velmi patrné. Je třeba tyto skutečnosti respektovat a nesnažit se nějakým způsobem tento vývoj výrazně urychlit.

Rozdíly mezi dvouletým a tříletým dítětem opticky podporuje i tělesný vzrůst, změna proporcí těla a motorika dítěte. **Pohybový neklid dvouletého dítěte pramení z neustálého pilování jeho dovedností. Dvouleté dítě je totiž v pohybu ještě více nemotorné, zatímco tříleté dítě je schopno větší koordinace.** Opatrnosti je třeba dbát zvláště při společném přemísťování, sportovních chvilkách, procházkách či chůzi po schodech. Vzhledem k tomu, že dvouleté dítě je menší, je potřeba přizpůsobit i prostředí mateřské školy pro jeho výšku (nábytek, dostupnost hraček, pomůcek, věci denní potřeby).

Za zmínění stojí určitě i fakt, že tříleté dítě má již kompletní mléčný chrup, zatímco dvouletému dítěti teprve zuby dorůstají. Toto je důležité zvláště při výběru jídla do mateřské školy a jeho způsobu podávání.

Jemná motorika dvouletého i tříletého dítěte se vyvíjí rychle a zdokonaluje se, což se odráží ve hře s kostkami či stavebnicemi. Rozvoj je též patrný v samostatnosti a aktivitě při sebeobsluze. Tříleté dítě je již při oblékání či stravování více samostatné. Musíme brát také v potaz, že většině dvouletých dětí (zvláště doma) je při samoobslužných činnostech stále hodně pomáháno, aby se tak zabránilo zašpinění, nepořádku během stolování či pro nedostatek času na danou činnost. Je vhodné již dvouleté dítě v samoobslužných činnostech podporovat a počítat tak s dostatečnou časovou rezervou nejen na danou činnost, ale i případné nehody. **Tříleté dítě začíná namísto dlaňového úchopu tužky využívat úchop špetkový,** který je pro ruku efektivnější. V případě, že dítě během svých začátků s používáním tužky začne využívat špatného úchopu, je třeba dítě kontrolovat a pomoci mu fixovat správný špetkový úchop.

Znatelné rozdíly mezi dvouletým a tříletým dítětem jsou v oblasti řeči. Nejedná se jen o aktivní slovní zásobu, skladbu vět či slovní projev. Složitější situace

během vzájemné komunikace učitele a dvouletého dítěte mohou nastat v případě, že pro učitele je složitější pochopit, co dítě chce či potřebuje, protože to slovy ještě nedokáže tak dobře vyjádřit.

Na přelomu druhého a třetího roku je u dítěte patrné budování si povědomí o sebe sama, tzv. *jáství*. Jedním z faktorů poukazující na tento krok je, že dítě má snahu říkat si vlastním jménem. Dvouleté dítě však o sobě ještě více mluví ve třetí osobě. Tříleté dítě již dokáže o sobě mluvit v první osobě.

V kognitivní složce nejsou rozdíly mezi dvouletým a tříletým dítětem očividné na první pohled. **Dvouleté i tříleté dítě prochází fází symbolického a předpojmového myšlení.** Dvouleté i tříleté dítě se soustředí na přítomnost a ve svém usuzování je ovlivňováno jeho přáními, fantazií a dosavadními zkušenostmi. U dvouletého dítěte je složitější udržet získanou pozornost, avšak i dítě tříleté je stále u činností velmi nestále a přelétavé, ačkoliv již je schopno do jisté míry si počkat na to, co chce.

Hra je velmi důležitá u obou věkových skupin. Dvouleté dítě používá hru převážně k procvičení své motoriky a prozkoumávání okolí. Tříleté dítě již svou hru rozvíjí, přechází ke hře konstruktivní. **U dvouletého dítěte figuruje hra souběžná – paralelní, zatímco tříleté dítě již přistupuje na hru společnou – asociativní.**

Patrnost rozdílů mezi dětmi dvouletými a tříletými je po emoční stránce. Dvouleté dítě je méně schopné ovládat své emoce a svou nespokojenost projevuje vztekáním se a řvaním (období vzdoru a negativismu). Nedostatečná schopnost ovládat své emoce se projevuje např. i v případě, když dvouleté dítě vidí někoho plakat, většinou se rozpláče také, ač k tomu nemá důvod. Naopak dítě tříleté je již do jisté míry své emoce schopno regulovat.

Dvouleté dítě je většinou ještě stále silně vázané na matku či jinou osobu z blízké rodiny. Ačkoliv dvouleté dítě má rádo kolem sebe společnost ostatních dětí, nebere ji ještě moc v potaz. **V kruhu vrstevníků potřebuje dvouleté dítě oporu dospělého,** přičemž dítě tříleté začíná preferovat právě společnost ostatních dětí nad společností dospělých. Tříleté dítě si také již uvědomuje svoji genderovou roli.

3.1 Zařazování dvouletých dětí do kolektivních zařízení

O vhodnosti zařazování dvouletého dítěte do kolektivního zařízení se v současnosti vzhledem k legislativním úpravám a větším počtu umisťovaných dětí velmi spekuluje. Snad každý významný český psycholog se o tomto počínu zmiňuje ve svých publikacích, protože se jedná o další ze zlomových bodů v životě dítěte, který k sobě váže spousty okolností.

„Skutečnost, že asi od dvou let začíná mít dítě aktivní zájem o interakci s druhými dětmi a že se někdy v takové interakci živě angažuje, ukazuje na to, že už je spíše schopno z takové interakce pro svůj vývoj těžit, a je tedy lépe připraveno alespoň pro krátkou hru ve skupině. Zařazení do jeslí tak snáší některé děti dobře a nemusí to být pro ně nutně zkušenost ohrožující či dokonce škodlivá, Závisí to zřejmě na temperamentových dispozicích, na dosavadních zkušenostech s cizími lidmi, závislosti na matce a kognitivní vyspělosti, ale i na způsobu výchovy v jeslích a kvalitě jeselské péče apod.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 86)

Matějček (2005) upozorňuje, že děti před třetím rokem ještě vývojově nedozrály k tomu, aby navštěvovaly kolektivní zařízení. Podotýká, že v tomto období má být dítě vychováváno výslovně v rodině. Tato zařízení jsou především ku prospěchu dospělých, nikoliv dětí.

Těthalová (2016) ve svém článku uvádí, že psycholožka prof. Vágnerová na kongresu k tomuto tématu podotýká, že nelze přehlížet vývojové zákonitosti dítěte a je nutné mít na paměti, že každá vývojová váze má nějaký cíl a smysl. Podotýká, že z mateřské školy, která je jinak velmi dobrým a důležitým zařízením, nemůže mít dvouleté dítě ještě takový prospěch jako dítě starší, jelikož je koncentrováno na něco úplně jiného, např. na svoji úzkost z odloučení od matky.

Dle Mertina (2011) nejsou vysloveně špatné a škodlivé varianty výchovy, ale vzhledem k vývojovému stupni dítěte a k jeho následnému rozvoji i k uspokojování jeho potřeb existují varianty vhodnější a problematičtější. Najde se několik vhodnějších možností mezi extrémním celodenním každodenním pobytem dítěte v jeslích či mateřské škole a naproti tomu izolované domácí výchově výlučně jen s rodičem. Je důležité při tom brát v potaz i rodinné, ekonomické či sociální důvody pro umístění

velmi malého dítěte do péče mimo rodinu. Není možné také opomíjet, že takto malé dítě velmi snadno přijímá hodnoty, postoje a způsoby chování lidí kolem sebe.

Saxonberg a Hašková (2012) vyvracejí mýtus o škodlivosti zařízení péče o děti do tří let, který je v České republice rozšířen. Podotýkají, že za posledních dvacet let neexistuje žádná vědecká studie podporující tento názor a že toto tvrzení je podmíněno spíše překroucením některých výzkumu. Dle jejich názoru je dělení péče o děti dle věku více podmíněno historickým vývojem samotných institucí než odlišností dětí samotných.

Rozhodnout, zda zařazení dvouletého dítěte do mateřské školy je v jeho zájmu či nikoliv a má-li na jeho vývoj vliv, je tedy velmi rozporuplné. Obě dvěisky vah v sobě nesou možné přínosy i rizika, jak pro dítě, tak pro rodinu i mateřskou školu. Evidentní je, že mezi dětmi dvouletými a tříletými jsou vývojové rozdíly, což s sebou nese při zařazování dvouletých dětí do třídy mateřské školy několik speciálních potřeb a opatření, na která je třeba dbát a ne je opomíjet.

4 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017, s. 37), nově předkládá, že: *„pokud se v mateřské škole vzdělávají děti mladší tří let, je nutné zajistit kromě požadavků vymezených v kapitole 7 ještě další podmínky, které reagují na vývojová specifika, individuální potřeby, zájmy a možnosti těchto dětí. Dítě ve věku od dvou do tří let má některé potřeby jiné nebo intenzivnější než děti starší. Potřebuje stálý pravidelný denní režim, dostatek emoční podpory, zajištění pocitu bezpečí, přiměřeně podnětné prostředí a činnosti, více individuální péče, srozumitelná pravidla.“*

Podmínky pro vzdělávání dětí od dvou do tří let jsou dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2017, s. 38) vyhovující, jestliže:

- *„Mateřská škola je vybavena dostatečným množstvím podnětných a bezpečných hraček a pomůcek vhodných pro dvouleté děti.*
- *Ve třídě s věkově homogenním uspořádáním pro dvouleté děti je použito více zavřených, dostatečně zabezpečených skříněk k ukládání hraček a pomůcek než*

ve třídě s věkově heterogenním uspořádáním. Tím je zajištěna bezpečnost dětí a předkládání přiměřeného množství podnětů pro tyto děti.

- *Ve věkově heterogenní třídě jsou pro zajištění bezpečnosti jiným způsobem zneprístupněny bezpečnost ohrožující předměty. Ve třídě jsou nastavena dětem srozumitelná pravidla pro používání a ukládání hraček a pomůcek.*
- *Prostředí je upraveno tak, aby poskytovalo dostatečný prostor pro volný pohyb a hru dětí, umožňovalo variabilitu v uspořádání prostoru a zabezpečovalo možnost naplnění potřeby průběžného odpočinku.*
- *Mateřská škola je vybavena dostatečným zázemím pro zajištění hygieny dítěte.*
- *Šatna je vybavena dostatečně velkým úložným prostorem na náhradní oblečení a hygienické potřeby.*
- *Je zajištěn vyhovující režim dne, který respektuje potřeby dětí (zejména pravidelnost, dostatek času na realizaci činností, úprava času stravování, dostatečný odpočinek).*
- *Mateřská škola vytváří podmínky pro adaptaci dítěte v souladu s jeho individuálními potřebami.*
- *Dítěti je umožněno používání specifických pomůcek pro zajištění pocitu bezpečí a jistoty.*
- *Vzdělávací činnosti jsou realizovány v menších skupinách či individuálně, podle potřeb a volby dětí.*
- *Učitel uplatňuje k dítěti laskavě důsledný přístup, dítě pozitivně přijímá.*
- *V mateřské škole jsou aktivně podněcovány pozitivní vztahy, které vedou k oboustranné důvěře a spolupráci s rodinou.“*

Dle *Informačního materiálu ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole* (2017) vydaného MŠMT v (dále jen Informační materiál MŠMT) je nezbytné upravit podmínky vzdělávání vyhovující právě této věkové skupině. Informační materiál dále zpřehledňuje realizovaná opatření a zákonná ukotvení spojená s předškolním vzděláváním dětí ve věku od dvou do třech let a poukazuje na dílčí odlišnosti při vzdělávání těchto dětí.

Při začleňování dvouletých dětí do MŠ je třeba zvažovat i možná rizika a upřednostňovat zájmy dětí nad zájmy dospělých. Proto je nutné respektovat vývojová specifika a možnosti dvouletých dětí, které mnohdy vyžadují větší dopomoc a náklonnost dospělé osoby a tudíž je nutné uzpůsobit tomuto podmínky, zvláště personální a organizační, tak aby byly mateřské školy schopné individualizované péče a vzdělávání dvouletých dětí.

Uzpůsobení podmínek pro vzdělávání dětí od 2 do 3 let je v kompetenci ředitele školy a dle případných změn v podmínkách vzdělávání je nutné též provést aktualizace či inovace ŠVP, školního řádu, vnitřních předpisů apod.

4.1 Věcné podmínky

Nutností je posoudit **vhodnost některých hraček a didaktických pomůcek** pro děti mladší tří let, a popřípadě sortiment těchto věcí rozšířit. Splavcová a Kropáčková (2016) podotýkají, že prostředí MŠ by pro dvouleté děti mělo být nejenom bezpečné, ale zároveň by měly být tvořeny podmínky, které dvouleté děti budou podporovat v jejich tělesném rozvoji a spokojenost. Vhodné jsou hračky a vybavení podněcující a uspokojující pohybovou aktivitu, rozvoj manipulačních schopností, podporující čtenářskou pregramotnost, apod. Důležité je **zvážit podnětnost prostředí MŠ** pro dvouleté děti, tak aby velké množství hraček nepůsobilo spíše rušivě. Výhodnější je menší množství hraček a po částech je obměňovat. V případě zařazování dvouletých dětí do třídy heterogenní nastavit pravidla užívání hraček a pomůcek a nalézt kompromis s ohledem na bezpečnost a zdraví všech dětí.

Se vzrůstem dětí a vybaveností školy souvisí i požadavek na vhodný sedací nábytek, který splňuje požadované parametry dle příslušné vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích.

Stávající právní předpisy upravující **hygienické požadavky** (vyhláška č. 410/2015 Sb.) se vztahují i na věkovou kategorii dětí od dvou do tří let. V souvislosti, že je mezi dvouletými a tříletými dětmi znatelný rozdíl v oblasti udržování hygieny, je potřeba adekvátně školu dovybavit. Mateřskou školu je vhodné vybavit přebalovacím pultem, sprchovým koutem a zajistit dostupnost toalet nejmenším dětem. Informační materiál MŠMT (2017) upozorňuje, že v případě nákupu nočníků, je třeba řádně zajistit

adekvátní uskladnění a dezinfekci a v případě používání jednorázových plen zajistit krytý nášlapný koš a s použitými plenami nakládat dle zákona o odpadech (zákon č. 185/2001 Sb.).

4.2 Životospráva

Je vhodné **zvážit úpravu denního režimu dvouletých dětí**, zejména v souvislosti s individuální potřebou aktivity a odpočinku. Splavcová a Kropáčková (2016) upozorňují na pravidelné uspořádání dne, ale zároveň flexibilní, tak aby neomezovalo ostatní. Během činností u dětí mladší tří roků je potřeba počítat s dostatečnou časovou rezervou a případnou dopomocí dospělého. Zároveň ještě podotýkají, že je nutná potřeba dvouleté děti průběžně vybízet k pití či upozorňovat na potřebu používání toalety a vzhledem k nedostatečně vyvinuté termoregulaci hlídat i správné oblečení.

V oblasti stravování dle příslušné vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, jsou děti mladší tří let zařazovány do skupiny strávníků 3-6 let, a tudíž v této oblasti dle Informačního materiálu MŠMT (2017) není potřeba úprav. Podle Splavcové a Kropáčkové (2016) je však nevhodné dětem raného věku zařazovat do jídelníčku celozrnné pečivo, ořechy a mák.

4.3 Psychosociální podmínky

Vzhledem k tomu, že mateřská škola je pro dítě zpravidla první institucí, kde přichází do kolektivu vrstevníků a kde se vzdělává, měla by dětem mladším tří let poskytnout **dostatečný čas pro adaptaci**, během níž je velmi důležitá **provázanost a aktivní spolupráce s rodinou**. Informační materiál MŠMT (2017) upozorňuje, že rodinné zázemí je pro dítě od dvou do tří let velmi podstatné, a ačkoliv mateřská škola napomáhá zákonným zástupcům k lepšímu skloubení rodinného a pracovního života, nemělo by toto být opomíjeno.

Splavcová a Kropáčková (2016) zmiňují, že stálost prostředí a pečujících osob je pro dítě raného věku velmi opodstatněná. Oproti dětem starším si tyto děti vytvářejí silnější vazbu na učitelku. Dále podotýkají, že dítě raného věku často pláče a není v dobré náladě, vyžaduje tedy více emoční podpory než dítě starší a tudíž **by ve třídě**

s těmito dětmi měly pracovat učitelky, které jsou na tyto děti a jejich potřeby připraveny a naladěny.

4.4 Personální podmínky

Pro zajištění optimálních podmínek v rámci souběžného působení pedagogů na třídě by ředitel školy měl maximálně přizpůsobit rozpis přímé pedagogické činnosti učitelů. Informační materiál MŠMT (2017) zmiňuje i možnost **posílení personálního zajištění mateřské školy** o školního asistenta, školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga či chůvu v MŠ prostřednictvím financování z projektu OP VVV (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání) - *Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ*. Dále Informační materiál MŠMT (2017) udává, že dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, při splnění patřičné odborné kvalifikace učitele mateřské školy, **jsou současní učitelé pro práci s dětmi mladších tří let odborně kvalifikovaní**, jelikož se během studia zabývali vývojovou psychologií dítěte od narození po vstup do ZŠ, avšak **doporučuje se** v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků **vhodně si v dané problematice prohlubovat znalosti**.

Lidé pracující s takto malými dětmi by měli splňovat nejen dostatečné kvalifikační požadavky, ale také by měli mít lidské předpoklady a **chuť pracovat s touto věkovou skupinou**, protože nároky na práci s dvouletými dětmi jsou přeci jen odlišné než s dětmi staršími. Tito lidé by měli být velmi empatičtí, citliví, laskaví, ale i důslední a měli by umět vyhodnocovat a včas řešit dané leckdy nenadálé situace.

Splavcová a Kropáčková (2015) definují tři základní priority pro pedagogy při vzdělávání dětí raného věku:

- *Úzce spolupracovat s rodinou a vytvořit podmínky pro zajištění organické provázanosti režimu dvouletého dítěte v rodině i v instituci.*
- *Individuálně podporovat aktivitu dětí, zvědavost, snahu po objevování, ale nepřetěžovat je, nepoškodit je fyzicky ani psychicky.*
- *Vytvořit pevné základy pro postupné osamostatňování dítěte v oblasti sebeobsluhy a socializace směřující k rozvoji jeho osobnosti.*

4.5 Organizace vzdělávání

Dle Splavcové a Kropáčkové (2016) by bylo velmi vhodné a přínosné **pro zajištění nejen kvality předškolního vzdělávání dvouletých dětí, ale také bezpečnosti těchto dětí, snížit počty těchto dětí ve třídě** (ideálně 6 dětí této věkové skupiny na jednoho pedagoga). Informační materiál MŠMT (2017) předkládá, že s platností od 1. 9. 2020 vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, předepisuje počet dětí ve třídě dvou až tříletých na nejméně 12 a maximálně 16 a upřednostnění samostatné třídy v případě, že mateřská škola má 3 a více tříd. Opodstatněno je to i různými aktuálními potřebami dětí dvouletých oproti dětem starším a naopak.

Dále vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 1. 9. 2020 stanoví, že za každé zařazené dítě mladší tří let se do doby dovršení jeho věku tří let nejvyšší počet dětí ve třídě (což je 24) snižuje o 2 děti v dané třídě, nejvýše však o 6.

Avšak změny počtu dětí na třídě se týkají budoucnosti. V současné době jsou děti dvouleté zařazovány dle stávajících pravidel. Již ve svém článku Šteflová (2014) zmiňuje, že garantka pro předškolní vzdělávání NÚV Mgr. Splavcová na tuto skutečnost upozorňuje, a vyzývá ředitele, aby přijetí dětí mladších tří let pečlivě zvažovali. Chápe i situace, kdy přijetím těchto dětí řeší existenční otázky, ale i v tom případě je nutné tedy více apelovat na zřizovatele a potřebné podmínky zajistit. Jedná se především o bezpečnost těchto dětí.

Současná vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, předepisuje řediteli škol stanovit k zajištění bezpečnosti dětí mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, počet učitelů mateřské školy tak, aby na jednoho učitele mateřské školy připadlo 20 dětí z běžných tříd, anebo 12 dětí ve třídě, kde jsou zařazeny děti s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně nebo děti mladší tří let. Ustanovení vyhlášky umožňuje ve výjimečných případech zvýšení počtu (z 20 na 28 a z 12 na 23), ale pouze za předpokladu, že ředitel stanoví k zajištění bezpečnosti dětí další dozor dle platných předpisů.

Informační materiál MŠMT (2017) upozorňuje ještě na další změnu ve vyhlášce č. 14/2015 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, s účinností od 1. 9. 2020. Ta uvádí, že ve třídě, kde se vzdělávají pouze děti ve věku od 2 do 3 let nebo kde jsou čtyři a více těchto dětí, vykonává pracovní činnost souběžně nepedagogický pracovník s odbornou způsobilostí k výkonu povolání všeobecné či dětské sestry, zdravotnického asistenta, porodní asistentky, zdravotnického záchranáře, či učitele mateřské školy, vychovatele, nebo chůvy pro děti do zahájení povinné školní docházky.

S úpravou počtů dětí na třídě a jejich personálního zajištění je potřeba vyřešit i otázku financování školství. Zásadní rozdíl je v **zavedení zcela odlišného systému normativního financování pedagogické práce**. Tato reforma je jednou z priorit MŠMT, ale v současné době není legislativně dořešena.

4.6 Bezpečnostní podmínky

Dle Informačního materiálu MŠMT (2017) nemusí stávající mateřské školy provádět žádné zásadní změny týkající se stavebních úprav objektů škol. Z hlediska bezbariérovosti musí být v tomto ohledu projektované nové stavby. **Na děti mladší tří let je pohlíženo jako na osoby se sníženou schopností pohybu a orientace, což se odráží ve stavebních podmínkách pro školy, v souvislosti s evakuací osob či v podmínkách požární bezpečnosti.** V případě, že jsou v mateřské škole děti od dvou let, jedná se z hlediska požární bezpečnosti o provoz se zvýšeným požárním nebezpečím, z čehož plyne provozovateli povinnost o požární ochraně (např. zpracování příslušné dokumentace, provádění školení apod.).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PŘEDMLUVA

Praktická část mé bakalářské práce je nejen opřena o vývojovou psychologii, ale vychází i z mých zkušeností s výchovou, vzděláváním a aktivitami s malými dětmi.

Jsem nejen učitelkou v mateřské škole, kde jsou dvouleté děti zařazovány, hlavně z důvodu kapacitního naplnění MŠ již několik let, ale také jsem sama matkou dvou dětí. V současné době devítiletého syna a sedmileté dcery. I mé děti nastoupily do MŠ před svým třetím rokem. Syn ve dvou letech a osmi měsících na každodenní dopolední docházku. Brala jsem to jako další možnost jeho rozvoje, možnost budování si kamarádky vztahů a poznávání dalších aktivit, které jsem mu doma nemohla zprostředkovat. Takové zpestření jeho dopoledních chvil. A nezastírám, zároveň já jsem měla možnost i lépe skloubit péči o dceru a chod domácnosti. Dcera nastupovala ve dvou letech a pěti měsících. Její vstup do MŠ byl velmi ulehčen, jelikož současně já jsem dostala příležitost pracovat jako učitelka v místní školce a tak jsme vlastně nastupovaly a byly spolu. Tím, že jsem ji měla ve třídě, nabízela se mi možnost sledovat tak přesah mezi školkou a domovem a naopak.

Učitelkou v MŠ jsem pátým rokem a během svého působení jsem měla možnost pracovat s dětmi všech věkových kategorií. Zároveň šestým rokem vedu cvičení rodičů s dětmi. Základem tohoto cvičení je všestranná pohybová aktivita, samozřejmě přiměřena dětskému věku. Pro mě je během tohoto setkávání důležité nejen u dětí, ale i u dospělých, vzbudit radost z pohybu, ale hlavně radost ze společně strávených chvil. Věkový rozptyl dětí je velmi široký (od 1,5 let do 7 let), a tak se mi nabízí možnost nejen vnímat vývojové rozdíly dětí, ale mít i možnost „vlastního experimentování“ s hrou dětí různých věkových kategorií.

Úspěšná práce s dětmi raného věku je velmi závislá na osobnosti učitele. Člověk, potažmo učitel, nemůže být dokonalý a to je důležité si uvědomit. Toužit po tom být dokonalý je velmi stresující, a odebírá nám to mnoho energie pro to být velmi dobrým učitelem. Není bezpodmínečně nutné mít všechny kompetence dle odborné literatury. Důležité pro profesi učitele je znalost a prohlubování vlastního já, ochota pracovat na svých kvalitách a hlavně otevřené srdce dětem. Pro práci s dětmi, a

zvláště s dětmi raného věku, je důležitý vlídný, empatický, klidný a citlivý přístup, ale také laskavá důslednost. Musíme ponechat dětem patřičný prostor pro jejich objevování a rozvoj, být dobrými pozorovateli, ale být i připraveni a ochotni jim v pravou chvíli pomoci. Měli bychom umět velmi dobře improvizovat, protože při práci s dětmi raného věku nastává spousta nečekaných událostí, měli bychom být kreativní, nápadití a otevření. Měli bychom umět pracovat s emocemi a být pozitivně naladěni. I pro velmi malé děti bychom měli být vzorem, který dokáže své emoce ovládat a který se pro každé své jednání rozhoduje sám. Své hodnoty a priority mějme ujasněny. K velké učitelské moudrosti patří vědomí, že i děti by pro nás mohly být učiteli, jen když jim budeme dobře naslouchat.

Naslouchání a správná komunikace jsou také jednou z důležitých kompetencí pedagoga v MŠ. Umět správně komunikovat nejen s dětmi, ale i s dospělými (rodiči, kolegy, nadřízenými atd.). Spolupráce dospělých je ve výchově, rozvoji a vzdělávání dětí jedním z klíčových faktorů. **Rodina a školka musí být dostatečně a s důvěrou propojena.** Neopomíjeme fakt, že spolupráce rodičů se školkou je vlastně jejich prvotní kámen spolupráce se vzdělávacími institucemi. S rodiči je důležité o spousty věcech mluvit (i třeba o banalitách), anebo je vhodně informovat, a ne myslet si, že je to jasné, samozřejmé, známé atd. **Smysluplná spolupráce se totiž vrací zpět dětem, rodině, učitelům i mateřské škole.**

6 NAVÁZÁNÍ VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE RODINY A MATEŘSKÉ ŠKOLY

Na vzájemné spolupráci rodiny s mateřskou školou se dá pracovat již před nástupem dítěte do školky. Zvláště u malých dětí je provázanost mateřské školy a rodiny velmi důležitá. Již od začátku nástupu dítěte do MŠ je třeba si předávat i velmi důvěrné informace, což předchází spolupráce jen podpoří. Možnosti navázání spolupráce jsou:

- **centrum (klub) pro rodiče na MD** – Možnost získávání zkušeností s MŠ prostřednictvím pravidelných setkávání. Rodiče s dětmi mají možnost si v určité dny hrát v některé třídě či na zahradě MŠ. Seznámí se nejen s prostředím MŠ, s učitelkami, ale děti se tak prakticky i setkávají se svými budoucími kamarády.

Vzhledem k tomu, že k dispozici je během těchto setkávání i učitelka MŠ, nastává zde výhoda získávání informací. Navázání vzájemné komunikace mezi učitelkou, dětmi a rodiči, či i rodiči navzájem je také neopomíjitelnou výhodou. Pro učitelku je zde možnost neformálního poznávání nových dětí, jejich dovedností, zkušeností a povahových rysů, pozorování zájmu dětí o hru, vztahů s rodiči, atd. Uvolněná atmosféra hry tomuto jen napomáhá.

➤ *Ukázka z praxe:*

V naší MŠ se tato setkávání uskutečňují během školního roku pravidelně jedno odpoledne v týdnu na třídě, do které bude v příštím školním roce nastupovat největší skupina dětí. Ze zkušenosti potvrzují, že tyto děti nejsou během prvních dnů ve školce tak vyjukané, lépe se orientují ve třídě. Neznamená to, že nepláčou, ale dokážou se hned od začátku lépe orientovat v prostředí školky. Vědí už, kde jsou umístěny hračky a pomůcky, kam mají jít na záchod apod. Hlavně učitelka pro ně není úplně cizím člověkem, přece jen ji již několikrát viděli, hráli si s ní a povídali.

- **dny otevřených dveří** – Opět i zde se nabízí možnost seznámení se s prostředím MŠ, učitelkami atd. Avšak jedná se pouze o jednorázovou akci, která je spíše pro informovanost rodičů.
- **akce pořádané mateřskou školou či ve spolupráci s obcí nebo místními spolky** (např. oslava dne dětí, drakyáda, karneval, mikulášská setkání či cvičení rodičů s dětmi, plavání batolat apod.) - Podporuje se tímto společné dění a i sblížení rodin nejen s mateřskou školou, ale i vzájemně. Pokud rodiče s dětmi navštěvují tyto akce, je i v prvních dnech pro ně setkávání v šatnách MŠ příjemnější, protože tam potkávají známé tváře. Zvláště pak, řeší-li s dítětem napjatou situaci vzájemného nedorozumění či trápení z prvních loučení, před známými se necítí tak trapně či svázaně.

➤ *Ukázka z praxe:*

V naší obci tyto aktivity fungují a je velmi znát, zvláště na vzájemné komunikaci, že rodiče i my pedagogové máme možnost se „neformálně“ scházet mimo půdu mateřské školy. Přece jen rozhovory se při takovýchto setkání odlehčí a je

možnost většího prostoru ke komunikaci, jak ze stran rodičů, tak i pedagogů. Nehledě na to, že takto máme možnost sdílení společných zážitků.

- **informační schůzka** pro rodiče nově nastupujících dětí do MŠ – Možnost poskytnout rodičům informace o chodu MŠ, seznámit rodiče s řádem školy, s koncepcí školy atd. Upřesnit si probíhání prvních dnů v MŠ, možnosti postupné adaptace, ujasnit si režim dne, na který je dobré děti již předem zvykat, podat informace, co má dítě v MŠ mít apod. Pamatujme, ale i na to, že ne všichni rodiče se mohou schůzky zúčastnit a tak tyto informace je vhodné zprostředkovat dodatečně i jim.

7 VSTUP DÍTĚTE DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vstup dítěte do mateřské školy se netýká pouze dítěte samotného, ale mění se i role rodičů. I oni si musí zvykat na novou identitu svého dítěte, na nové lidi, nový řád dne, nová pravidla apod. Neměli bychom však zapomínat v tomto procesu ani na nás učitele, kteří i přes své dosavadní zkušenosti, tímto procesem společně s dětmi a rodiči procházíme opětovně, a i přesto jsme někdy na pochybách. Jelikož za adaptačními problémy stojí nejen typ osobnosti dítěte, předchozí zkušenosti s jinými dětmi či dospělými, ale i mateřská škola, do které dítě nastupuje a v neposlední řadě také přístup rodičů k dané situaci. Neexistuje tedy univerzální řešení, musíme vždy brát v potaz těchto několik činitelů a hledat tak nejschůdnější variantu.

Adaptace dvouletých dětí je v mnohých případech ztížena horší komunikací dítěte, kdy dítě není schopné přesně vyjádřit své požadavky, přání, stesk, emoce atd. Je více vázáno na matku, tudíž i pocity matky jsou na něj snáze přenositelné a tím se situace zhoršuje. Úzkost matky znamená i úzkost dítěte. A u těchto malých dětí musíme mít na paměti jejich stupeň vývoje a jejich potřeby, tak abychom je zbytečně nepřetěžovali. Opravdu zvláště v průběhu adaptace mysleme na přizpůsobení denního režimu, který můžeme postupně upravovat. Zamezme co nejvíce náhlým změnám, které v dětech narušují pocit bezpečí. Budme velmi obezřetní a plně připraveny poskytnout dětem emočně vřelé prostředí, které tyto děti potřebují. Zvláště v prvních týdnech se pokusme zajistit na třídu dvouletých dětí dostatek personálu, který bude

mít připravené ruce a hlavně srdce, nejen pro utěšování plačících dětí, ale i pro pomoc s rozkoukáváním se v novém prostředí. Dvouleté děti potřebují oporu dospělého člověka, což v přeplněných třídách nemůže sama učitelka zvládnout.

Ve většině školek jsou učitelky plně připraveny pomoci při obtížích během adaptace a tuto situaci s dětmi a rodiči řešit. Pro podpoření usnadnění adaptace dětí by však bylo velmi prospěšné předem rodiče informovat, jak připravit nejen dítě, ale i sebe na tuto významnou změnu v jejich životě, jaké situace mohou během adaptace nastat a jak reagovat na případné projevy dítěte. Informace by mohly být shrnuty do krátkého informačního letáku či pro rodiče uspořádat krátkou informativní schůzku před začátkem školního roku.

7.1 Informace pro rodiče týkající se adaptace

Pamatujme na to, že to co je jasné nám, co považujeme za samozřejmost a to co víme my, nemusí vůbec být již tak jasné druhé straně. Ne jedenkrát jsem se za svou praxi o tom přesvědčila, v komunikaci mezi učitelem a rodiči je základ vzájemné výchovy jejich dětí. Pokud rodiče dopředu neinformujeme, je pak vlastně zbytečné se později rozčilovat nad otázkami „proč to ti rodiče nedělají tak či tak?“.

Koťátková (2014) a Niesel a Griebel (2005) ve svých publikacích uvádějí možnosti a praktické tipy napomáhající v klidnější adaptaci, dle nich jsou sestaveny následující rady:

» *jak se mohou rodiče na vstup do mateřské školy s dítětem připravit:*

- **zkušenost s odloučením od rodičů** – Připravovat dítě na odloučení mohou rodiče i např. pobytem u prarodičů, u tety, u známých. Má-li dítě pozitivní zážitky s krátkým odloučením, je si lépe vědomo, že po odchodu se rodič opět také vrátí.
- **zapojování dítěte do kolektivu ostatních dětí** – Rodiče by měli s dítětem chodit mezi ostatní děti. Ve dvou letech si sice děti společně samy ještě nepohrají, ale zvykají si na skupinu a dění kolem sebe.
- **sebeobsluha** – Od útlého věku by se rodiče měli snažit rozvíjet potřebné dovednosti při toaletě, hygieně, stravování, oblékání a obouvání samozřejmě

postupně a přiměřeně k věku a možnostem dítěte. V této oblasti však velká část rodičů dítě podceňuje či vzhledem k následným nehodám a časové tísni raději patřičné úkony dělá za něj. Přitom je potřeba dát dítěti alespoň prostor pro snahu k zvládnutí dané činnosti, či je do činnosti částečně zapojit, zprvu např. podáváním věcí k oblékání. Hlavní je také zajistit mu i podmínky pro zvládnutí úkonu. Těžko se bude dítě samostatně oblékat či svlékat, pokud bude mít těsné oblečení, či vše na knoflíčky apod. Důležitá je bezesporu i podpora v podobě ocenění.

- **povídání o školce či návštěva školky** – Povídání dítěti o školce, o tom co se tam dělá a jaké to tam je, samozřejmě v pozitivním smyslu, ale i případná návštěva školky, je pro dítě kladnou zkušeností.
- **vyvarování se výhrůžek** – Nejhorší variantou je, pokud rodiče dítě školkou straší (někdy možná ani ne úmyslně). Věty typu „Tam tě naučí poslouchat.“, „Tam se s tebou nikdo dohadovat nebude.“ či výhrůžka „Počkej, až budeš ve školce!“ mohou v dítěti navodit zbytečný strach, který bude muset překonávat. Dítě přece nemůže mít rádo to, co je mu předkládáno jako trest.
- **příprava věcí do školky** – Rodiče mohou společně i s takto malými dětmi připravovat a nakupovat věci do školky. Nákup oblečení, bačkůrek či batůžku, se kterým se dítě může pochlubit, jistě navodí příjemnou atmosféru této události.
- **režim dne dítěte** – Je vhodné děti navýkat s částečným předstihem na určitý režim, který nastane s nástupem do školky, ať už se jedná o režim spánku, odpočinku, jídla apod. Mnozí rodiče si to neuvědomují, ale pokud se se vstupem dítěte do MŠ vracejí zpět do zaměstnání, mění se režim dne i jim a zbytečně se pak ve stresu snaží řešit nový systém. Dítě pak jde do MŠ s pláčem ne proto, že se mu tam nelíbí, ale protože je unavené.
- **oceňování dětí** – Už i u dvouletých dětí rodiče budují základy jejich sebepojetí díky zpětným vazbám k jejich chování. Dítě by tedy mělo být krátce a srozumitelně oceňováno, když se mu něco daří, či povzbuzováno, když mu něco naopak nejde, ale i jasně a vhodně odmítnuto při jeho nevhodném chování

s vysvětlením proč. Samozřejmě v období vzdoru dvouletých dětí jsou tyto situace složitější. (pozn. Tento bod by měl být samozřejmostí i nás učitelů.)

» *jak mohou rodiče usnadnit dítěti adaptaci v mateřské škole:*

- **postupné zvykání na čas strávený v MŠ** – Dítě by si mělo na pobyt v MŠ zvykat pomalu. Pobyt lze postupně prodlužovat a to individuálně. Doporučení pro nás učitelky: v případě, že dítě je vyzvedáváno v průběhu dopoledne, snažme se zamezit situacím, kdy si rodič pro dítě vstupuje do třídy mezi ostatní děti. Ty může tato situace rozlítostnit a rozplakat, že si pro ně nikdo nepřišel.
- **pravidelnost docházky do MŠ** – Zvláště během přivykání dítěte na MŠ je pravidelnost docházky MŠ důležitá. Narušení nového pravidelného stereotypu bývá pro dítě další zátěží a nesnadno se orientuje v tom, co vlastně bude. Samozřejmě jsou situace, které to neumožňují (nemoc dítěte apod.), a ze zkušenosti víme, že tyto situace kolikrát vrací celý proces adaptace o krok zpět.
- **loučení s rodičem** – Rozloučení by se nemělo příliš protahovat, ale také není dobré, aby rodič odcházel narychlo či tajně anebo dokonce ve vzteku po hádce s dítětem. Problematické se v některých situacích jeví i tajné nahlížení rodičů do třídy, kdy po vzájemném rozloučení, rodič tajně pozoruje dítě, jak si hraje či jak situaci po rozloučení prožívá.

Rodiče by měli být ubezpečeni, že počáteční pláč při pobytu v mateřské škole je normální obranou dítěte při vyrovnávání se s touto velkou změnou odloučení od rodiny. A že pokud by situace byla vážnější, učitelky by je jistě informovaly a problém řešily.

Někdy nastane situace, že u dítěte po počátečním bezproblémovém odloučení, najednou přijde plačtivé období, aniž by dítěti někdo ublížil, či se stalo něco zlomového, prostě stesk z odloučení přijde později.

Stává se, i že dítě dlouhodobě při ranním loučení stále pláče a nechce se od maminky odtrhnout. V těchto situacích bývá výhodné, když do školky dítě vodí alespoň po nějaký čas někdo jiný než maminka. V mnoha případech to pomůže i matce, která z těchto nepříjemných momentů může nabývat dojmu, že ji dítě

nebude mít rádo za to, že jej ve školce nechává a svou úzkost, tak na dítě přenáší.

- **ujasnění si, jak situaci prožívá sám rodič** – Děti dokážou velmi citlivě rozpoznat projevy strachu a úzkosti rodičů, které jsou pak přeneseny na ně. Pokud u rodiče přetrvává strach z odloučení dítěte a má pochyby o tom, zda dítě do školky chce vůbec dávat, měl by celou situaci s nástupem dítěte do školky přehodnotit.
- **dát dítěti s sebou něco důvěrného** – Vlastní hračka, plyšák, látková plena, šátek apod. pomohou s překonáváním zábran z nového prostředí či k zahánění smutku po domově. Dítě má s sebou oporu bezpečí z domova.
- **dodržovat sliby a říkat dětem jen pravdu** – Nejistota a lež jsou pro dítě velkou zátěží, třebaže v první chvíli dítě uklidní. Rodiče by neměli slibovat dítěti, že pro něj např. přijdou v poledne, když vědí, že to není pravda a vzápětí posunky upozorňují učitelku, že přijdou až odpoledne.
- **neslibovat odměny za pobyt v MŠ** – Dítě pak může prožívat nejen stres z odloučení, ale i strach z toho, že situaci nezvládne a odměnu pak nedostane. Pravidelné materiální odměny by se neměly stát zvyklostí.

Uvedené body společně s praktickými informacemi k pobytu dítěte v mateřské školce jsou shrnuty do informačního letáku pro rodiče, jehož ukázka je uvedena v příloze této práce (viz příloha č. 1).

Vyřešme také již před nástupem dítěte do MŠ veškeré záležitosti týkající se úplat, stravování, denního režimu, ohlašování nepřítomnosti dítěte, podepisování dokumentů apod., všichni zúčastnění budeme mít tak dostatek času na dítě. Většina těchto informací je obsažena ve školním řádu, se kterým se mají rodiče obeznámit, ale je velmi dobré některé tyto informace stručně vytyčit a rodiče s nimi seznámit. Možností jak toto řešit se nabízí několik, od tištěných informací přes webové stránky školy až po informativní schůzky, či informovanosti již během zápisů. Záleží jen na nás a možnostech školky, jak se k tomuto postavíme.

7.2 Strategie pedagoga během adaptace

Možnosti učitelky, které pozitivně přispějí k zvládnutí adaptačního procesu, jsou:

- **navázání komunikace s rodiči** – Je důležité naučit se správně komunikovat s rodiči v přátelské atmosféře. Nehrajme si na ty, co snědli moudrost světa. Ukažme, že i my máme někdy pochyby, že váháme, že nejsme dokonalí, a tím si budeme s rodiči vzájemně bližší. My učitelé sami svým jednáním, vysíláním signálů, dáváme rodičům najevo, jak jsme přístupní ke vzájemné komunikaci. Měli bychom to být my, kdo učiníme první kroky k navázání vzájemné spolupráce. Komunikace je jedním z nejvýznamnějších mostů či bariér mezi lidmi.
- **povzbuzování a uklidňování** – V případě problémů během adaptace, nezapomínejme také na povzbuzování a uklidňování rodičů, nesoustředme se jen na předávání informací o průběhu dne.
- **respekt k rodičům** – Neznamená to, že s nimi musíme vždy v jejich rozhodnutích či počinech souhlasit. Vžijme se do jejich situace. Možná se nám spíše podaří najít východisko s postupným obeznámením dané situace než prvopočátečním nastolením řešení proti jejich vůli.
- **dotazník pro rodiče nově nastupujících dětí** (ukázka viz příloha č. 2) – Přinese nejen informace o dítěti, které nám napomohou s jeho adaptací, ale pomohou s plánováním a organizováním činností. Zároveň zjistíme, jak své dítě vidí rodiče, což napomůže právě i ve vzájemné komunikaci.
- **domluva s rodiči na časech příchodu** - Tak aby se nenahrnula v jednu chvíli do školky celá skupina dětí. Máme tak možnost efektivněji využít časový prostor přivítání pro jednotlivé děti, či menší skupinky dětí. Snáze nám půjde děti utišit a zabavit.
- **možnost vstupu rodiče do třídy** – Tuto možnost by rodiče měli za určitých podmínek mít a jsem toho i zastáncem. Zvláště při předávání a vyzvedávání dítěte z MŠ. Napomáhá to i vzájemnému budování důvěry mezi rodičem a

učitelem a možnosti rozvoji komunikace. V době adaptace však tento krok musíme velmi pečlivě zvažovat nejen kvůli dítěti samotnému, ale i vůči ostatním dětem. Zejména kdy během dne umožníme rodičům vstupovat do třídy.

➤ *Ukázka z praxe:*

Během ranního předávání měli rodiče i možnost vstoupit do herny a s dětmi si pohrát, popovídat si s nimi o tom, co je čeká apod. a až po té se s dětmi rozloučili. Pro některé děti to bylo povzbudivé a zklidňující než předání v šatně, pro některé naopak spíše protahování loučení s rodičem. Měli jsme však chlapečka, který byl do MŠ po předchozí dohodě denně přiváděn až později. Většinou v této době byly již plačtivé děti zklidněné a zaujaté nějakou činností. Ale vstup rodiče s dítětem u některých z nich vyvolal opětovné plakání.

- **osobní přivítání každého dítěte** – Neznamená, že se s každým dítětem jen pozdravíme. Zvláště u dvouletých dětí musíme dítěti pomoci překonat odloučení. Většina z těchto dětí potřebují kontakt, ať už v podobě pochování, pomazlení, pohlazení či nabídnutí ruky při odchodu od rodiče. I někteří rodiče velmi kvitují, že nemusí dítě „vysílat“ do třídy samotné, ale že si jej učitelka převezme z náruče do náruče, či s ním společně za ruku odchází do třídy. Během toho předávání se naskýtá i možnost výměny informací např. ohledně délky pobytu dítě v MŠ a jeho vyzvedávání či jaké bylo ráno, na co se dítě těší nebo zážitky z předchozího dne apod. Učitel má tak možnost na tyto informace s dítětem navázat či využít v průběhu dne. Vzájemná důvěrná komunikace mezi rodičem a učitelem má pozitivní vliv i na vztah dítěte k učiteli.

➤ *Ukázka z praxe:*

Velmi se mi v praxi osvědčilo zamávání rodičům i přes pláč dítěte. Udělali jsme z toho s většinou dětí ranní rituál loučení. Vzít jej do náruče a společně zamávat rodiči. V případě, že dítě nechtělo rodiče jen tak opustit, pomohlo nabádání typu: „Pojď, Nelinko, pošleme mamce z okna pusu, schválně jestli ji chytí.“ nebo „To mi pojd', Honzíku, prosím tě, ukázat, kterým autem jste přijeli.“ apod.

U velké většiny dětí přetrvává rituál ranního mávání do dnes (druhým rokem), avšak už je nemusím ani brát do náruče, většina chodí k oknu mávat sama. Dokonce mě upozorňují, že si ještě zamávají a pak hned za námi přijdou.

- **kousek prostoru jen pro dítě** – Některé z dětí potřebují mít ve třídě kousek svého prostoru, který jim zajistí bezpečí hlavně během zvykání. Pomozme jim jej najít a nenarušujeme jim jej.

➤ *Ukázka z praxe:*

Měla jsem holčičku, u které ranní loučení provázel velmi dlouho pláč. Zaujmout ji nějakou činností, hračkou apod. bylo nemožné. Vždy utíkala a snažila se někam schovat. Po pár dnech si vybrala místo pod stolem, kam se pravidelně po odchodu maminky schovala. Nemělo smysl ji nějak „lákat“ ven, ba naopak situaci to ještě zhoršovalo. Sama postupně po počátečním pláči a pozorování dění ve třídě vylezla. Větší důvěru jsem si u ní i vybudovala tím, že jsem ji během loučení s maminkou nabídla, že ji pomohu dojít na její místečko pod stolem. Ochotněji pak se mnou i bez pláče vstupovala do třídy. Čas trávený pod stolem se postupně krátil a pak i vymizel.

- **kousek bezpečí z domova** – Dětem velmi pomáhá, mají-li možnost si do MŠ přinést něco důvěrného z domova (hračku, plyšáka apod.). Některým dětem postačí mít tuto věc nablízku pouze v době ranního odloučení, či na odpočinek. Najdou se však děti, které ji musí mít u sebe prakticky po celý den. Nebojme se, tato potřeba se po získání důvěry a překonání strachu postupně sníží, anebo i vymizí úplně. Ale respektujme to, náš zájem o společné opatrování této věci, bude u dítěte kladně opětován.

➤ *Ukázka z praxe:*

Pořídme na tyto věci speciální koš, který je nejlepší umístit někde poblíž vstupu do třídy, nebo vyhradme ve třídě pro ně určené místo. Vyhnete se tak neustálému hledání, zvláště při odchodu. Z praxe vím, že i dvouleté děti se velmi rychle naučí toto místo využívat. Je to přece jen jejich hračka a jejich bezpečí. Zvláště pokud jsou na ni fixované, si ji hlídají a nenechají ji jen tak někde ležet. Velmi překvapena jsem již několikrát byla, jak i velmi malé děti vědí, čím která

z těchto hraček je. Několikrát mě velmi mile překvapilo, že během nějakého smutku nebo při odchodu byly schopné tyto malé děti svému kamarádovi jeho konkrétní hračku přinést, aby jej utišila, nebo aby ji nezapomněl.

- **nesnažme se dítě jen utěšovat a odvádět pozornost** - Sdělujme mu i naše pochopení pro jeho smutek, vztek, obavy. Povídejme mu i, co dělá rodič, kdy se vrátí a hlavně co budeme dělat zatím spolu ve školce. Rozložme mu činnosti, jak budou po sobě následovat (např. pohrajeme si, pak se nasvačíme, pak si zatančíme, pak půjdeme ven, pak bude oběd a pak přijde maminka). Stálé opakování sledu činností napomáhá dítěti nejen k orientaci, ale i přes počáteční stesk a nelibost, se tyto skutečnosti pro něj stávají normálním. (Pozn. Tohoto mohou využít i rodiče při cestě do školky, kdy dítěti budou vyprávět, co ho čeká).

Jak dlouho se bude dítě přizpůsobovat na nové podmínky a situace během období adaptace a jak toto období bude celkově probíhat, je u každého dítě velmi individuální. Nelze říci, že pokud se dodrží všechny tyto opatření, vše proběhne hladce. Důležité je zejména u dvouletých dětí nikam nechvátat, a opravdu vnímat dítě samotné, jeho signály. Dvouleté děti jsou kolikrát vnímány, jako že nerozumí, protože přece ještě pořádně nemluví. Ale to není pravda, malé děti velmi dobře umí dávat najevo to, co chtějí, co jim chybí, avšak my musíme být dosti vnímaví tyto signály dokázat „číst“.

8 METODY VZDĚLÁVÁNÍ A ORGANIZAČNÍ STRATEGIE

„Touha po poznání je dětem vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády pak přijmou naši pomoc, jen musí to, co jim poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné a potřebné.“ (Mertin, Gillernová, s. 55)

Základním pilířem práce s malými dětmi je dbát na láskyplný důsledný přístup, pozitivní zájem o všechny děti a co nejvíce individuálního přístupu, kterého je bohužel v přeplněných třídách nedostatek. Přeplněné třídy jsou vnímány jako překážka nejen ze stran učitelů, protože pak nemají dostatek prostoru zvláště pro

individuální pozornost k jednotlivým dětem, ale i jako problém ze strany dětí. V případě takto početných skupin dětí (24, popř. i 28 dětí), nastává ve třídě více vzruchu, více podnětů, které děti vzájemně ruší a odvádějí jejich pozornost od hry či jiné aktivity.

Během výchovy a vzdělávání dvouletých dětí se zaměřujeme na:

- **celkový rozvoj dítěte, rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj řeči**
- **utváření a posilování základních návyků**
- **podporování samostatnosti v oblasti sebeobsluhy**
- **utváření sociálních kontaktů ve společnosti vrstevníků**
- **dodržování základních jednoduchých pravidel v rámci skupiny**

Možná se nám bude zdát, že naše práce s dvouletými dětmi je zaplněna pouze volnou hrou, oblékáním, stravováním, hygienou a neustálou dopomocí apod. a na „hlavní“ část našeho pedagogického snažení - vzdělávání – nezbyvá moc času. Nezapomínejme, že i v rámci těchto činností již dítě vedeme k naplnění rámcových cílů dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Výchovně-vzdělávací proces tak uskutečňujeme během celého časového rámce dne.

Jako prostředek pro vzdělávací nabídku dvouletých dětí využíváme veškerých praktických činností, během nichž plníme rámcové cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, které si můžeme přeformulovat do následujících otázek:

- 1) *Jak se dítě rozvíjí? S jakými poznatky se v daném okamžiku dítě setkává?*
- 2) *Jaké lidské hodnoty si dítě osvojuje?*
- 3) *Jaký je mu dán prostor pro jeho samostatnost či její získávání?*

I dvouletým dětem se snažíme dát co největší prostor k samostatnosti, samozřejmě závislé na jejich individuálních možnostech a zajištěním bezpečnosti. Nepodceňujeme děti, že činnosti nezvládnou, ale snažíme se jim k tomu zajistit potřebné podmínky, tak aby aktivita mohla vycházet z dítěte.

Při plánování činností a organizaci dne pro děti dvouleté musíme mít na paměti

několik základních odlišností oproti jejich uskutečňování s dětmi staršími:

- **vyšší míra potřeby pohybu**
- **jednoduchost činností**
- **dostatečný časový prostor**
- **opakování činností**
- **observační učení, učení nápodobou**

Pozornost dvouleté děti udrží krátkou dobu a jejich pohybový neklid kompenzujeme dostatečným pohybem a střídáním činností. Pokud je aktivita zaujme, vydrží u ní déle. Dvouleté děti žijí přítomností, nebudou zpravidla ve hře pokračovat s odstupem. Musíme tedy myslet na dostatečný časový prostor nejen pro zvládnutí dané činnosti, ale i pro možnost jejího opakování. Dvouleté děti velmi často vyžadují opakování známé aktivity, kterou zvládly. Zaměřujeme se na jednoduché a známé aktivity a postupujeme díky opakování a postupným obměnám k činnostem náročnějším. Dvouleté děti nemají problém zvládnout činnosti i pro děti starší, avšak musejí být k tomu zajištěny optimální podmínky, zvláště pak velikost skupiny nebo individuální provádění činnosti. Podstatným momentem je i to, že většina dvouletých dětí nebude zprvu chtít činnosti provádět společně dohromady s ostatními dětmi. Dejme dětem dostatečnou možnost činnost sledovat pasivně (observační učení) či provádět ji samostatně mimo ostatní skupinu dětí, dítě se pak snáze odhodlá k dané aktivitě.

➤ *Ukázka z praxe:*

Během hry Kolo, kolo mlýnský se několik malých dětí nezapojovalo do společného kruhu. Hru buď jen pozorovaly z povzdálí, anebo pohyby prováděly samy mimo společný kruh. Děti jsem do činnosti nenutila. Postupně během několika dní se samy přidávaly k nám do společného kruhu.

Podstatou veškerých činností pro děti by neměl být výsledek, ale samotný proces, aktivní přičinění dítěte a jeho spokojenost. Dítě svým aktivním experimentováním, neustálým zkoušením různých možností a překonáváním překážek objevuje svět a získává znalosti, dovednosti, které si svou aktivitou lépe upevňuje.

Veškeré činnosti dětem komentujeme či děti vedeme stručnými pokyny. Neustálým doprovodným komentováním u dětí podpoříme propojení a pochopení informací. Dítě potřebuje poznávat okolní svět a chce se v něm orientovat. Zároveň tím u dítěte rozvíjíme i jeho pasivní zásobu, potažmo řeč. Do komunikace s dvouletými dětmi často zařazujeme i citoslovce, díky nimž činnost dítěti více přiblížíme a dítě je i snáze ve své řeči začne používat.

➤ *Ukázka z praxe:*

Během pohybových činností doprovázím jednotlivé pohyby slovy: např. „Bác! Sedneme si na zem.“, „Hop! Vyskočím.“, „Dupeme nohama: dupy, dupy, dup!“, „Pohladíme kamaráda, malá, malá!“ apod. Velmi dobře se citoslovce využívají v doprovodných říkankách k pohybovým aktivitám.

Při komunikaci s dvouletými dětmi je velmi významné využívání neverbálních prostředků komunikace, jako je hlasitost a rychlost řeči, pauzy, slovní důraz, intonace atd. Pozornost dětí si také získáme, když místo mluvení začneme zpívat, či používáme ve své řeči rýmů anebo využíváme mluvení přes zástupné předměty (maňásky, loutky, hračky apod.). Na loutky, maňásky dvouleté děti úžasně reagují. Ztrácí před nimi ostych, výrazněji lépe s nimi komunikují a udrží k nim delší pozornost.

➤ *Ukázka z praxe:*

Motivačním průvodcem naším školním rokem byla Myška Myší, která všechno slyší, všechno ví a nám taky to poví. Maňásek myšky mi velmi pomáhal v rozvoji komunikace s dvouletými dětmi. Myška se stala jejich partnerem. Děti na ni velmi dobře reagovaly. Postupně i samy chodily myšce naslouchat, co jim jako říká a po té reprodukovaly vlastně svoje přání, rady apod. Stala se jejich kamarádem. Vzhledem k tomu, že děti přeci jen při řešení některých situací neměly zatím dostatek zkušeností a tudíž nemohly přispět s tolika nápady, jsem přes ni přicházela s různými návrhy či řešeními apod. Nejednalo se tak o můj monolog, ale hravý dialog mezi mnou a myškou.

Pokud verbální projev ještě doprovázíme patřičnými gesty, mimikou či tělesným postojem, projev je pro dvouleté dítě opět snáze čitelný a pochopitelný. Projev tak podtrhneme, zdůrazníme a postupně můžeme verbální projev neverbálním i nahradit,

symbolizovat příslušná slova či pokyny. Díky nonverbálním projevům i lépe vyjadřujeme své emoce, anebo nám vlastně pomáhají případně zvládat prožitek z dané emoce.

V práci s malými dětmi využíváme hojně říkadel, pohybu, hry a dramatické činnosti, které pomáhají dětem poskytnout prostor pro jejich aktivitu, i když u dvouletých dětí z počátku malou, ale i iniciativu, rozvoj tvořivosti, fantazie a řeči a hlavně otevírají nám bránu k prožitým společným chvílím.

U dvouletých dětí je podstatné zvolenými činnostmi se snažit směřovat k podpoře jeho rozvoje zvláště v sebeobslužných činnostech a k podpoře navozování vztahů a spolupráce ve skupině ostatních vrstevníků a také k posilování prosociálních vztahů. Během své praxe jsem si všimla, že k prosociálnosti mají dvouleté děti velmi nakloněno. Je důležité toto začít včas podporovat, než v pozdějších letech je to učít. Tyto děti dokážou nezištně pomoci kamarádovi, či dospělému, aniž by je někdo vyzval. Velmi známé jsou situace, kdy dvouleté dítě hladí a utěšuje plačícího kamaráda. Tyto děti se kolikrát hrnou k pomoci, aniž by ji třeba i zvládaly.

➤ *Ukázka z praxe:*

Velmi často jsem v šatně během oblékání viděla situace, kdy takto malé dítě pomáhá kamarádovi zavazovat tkaničky nebo zapínat bundu, aniž by to umělo a u sebe se zatím o toto ani nesnaží. Vždy jsem se snažila i tuto snahu ocenit. Dvouleté děti jsou velmi všímavé a mají touhu pomáhat. Několikrát se mi stalo, že pokud mi něco upadlo, nejmladší děti ihned pohotově spěchaly věc mi podat.

Velkým přínosem pro práci s dvouletými dětmi nabízí rituály. Rituály usnadní dětem orientaci v řádu dne, sledu činností a zprostředkovávají pocit bezpečí a jistoty (Svobodová, 2010). Děti se též příjemně naladí či si upevňují určité zkušenosti. Příklady rituálů, které používám, uvádím dále přímo u daných činností dne. U velké většiny jsem si prvotní inspiraci přinesla ze seminářů Hanky Švejdové a dále si je upravovala.

Vzdělávací nabídku pro dvouleté děti lze uskutečnit již úpravou prostředí, výběrem vhodných hraček, pomůcek či materiálů k pohybovým, hudebním či výtvarným aktivitám. Objevováním a experimentováním u dětí dosáhneme prožitků a rozvoje jejich kompetencí. Je důležité se na činnosti důkladně připravit. Promyslet

organizaci jednotlivých aktivit, míru samostatnosti dítěte či zabezpečení případné dopomoci (nejen s danou činností, ale i např. s následnou hygienou).

Vzhledem k tomu, že dvouleté děti žijí daným okamžikem je na místě používat přímého situačního učení a využívat tak i běžné okamžiky, které se v rámci vzájemného soužití naskytou a nebát se jejich opakování. Ne nadarmo se říká, opakování - matka moudrosti. S dvouletými dětmi nemusíme nikam chvátat. Využívejme co nejvíce tedy těchto příležitostí, jsou podstatnými momenty ve vzdělávání dětí raného věku. Nutné je však během těchto chvil ponechat nejen dostatečný prostor pro aktivitu dětí, ale také nebát se chyby. Zkoušet, objevovat, komunikovat a zapojovat i co nejvíce smyslů.

8.1 Volná hra

Volná hra by měla být jednou ze základních činností dítěte v mateřské škole, během níž může uplatňovat své dosavadní schopnosti a mít možnost je samostatně rozvíjet. Jedná se o spontánní hrovou činnost. Dítě má možnost zvolit si formu hry, hračky, materiál i spoluhráče (Svobodová, 2010). Hra dvouletého dítěte je zaměřena především na manipulaci s předměty a zkoumání jejich vlastností.

Vzhledem k odlišnosti způsobu hry dvouletých dětí **je aktivní účast učitele na volné hře těchto dětí zapotřebí** především:

- **v partnerství pro hru** – Dvouleté dítě ke hře vyhledá spíše dospělého. Hrajme si s dětmi a pomáhejme jim tak jejich hru i rozvíjet, jelikož dítě v tomto věku pro svou činnost využívá nápodoby.
- **při řešení konfliktních či nenadálých situací**, které nastávají vzhledem k tomu, že dvouleté děti se teprve učí být spolupartnery ve hře nebo se jim během hry stane nehoda.
- **při přípravě podnětného prostředí** – Dvouleté děti nepotřebují k dispozici nepřehledné množství hraček. Je lepší hračky obměňovat, pro dítě jsou tak více atraktivní a není přehlceno velkým množstvím podnětů. Zároveň musíme řešit i jejich dostupnost pro dítě.

Mezi oblíbené hračky a hry dvouletých dětí patří: dřevěné kostky, zvířátka (stavby ohrádek), jednoduché stavebnice, didaktické hračky (rozkládání,

ukládání, manipulace), jednoduché puzzle, hračky na provázku, vláčky, velká auta (možnost pohybu), kočárky s panenkami, kuchyňka, nádobíčko, leporela, kinetický písek, modelína apod. Dětskou hru velmi rozvineme, dáme-li dětem k dispozici přírodniny, které můžeme i s dětmi společně nasbírat při procházce – např. kaštiny, žaludy, kukuřici, krátké klacíky, brambory.

Hernu pro dvouleté děti je třeba upravit, tak aby v ní vzniklo několik hracích koutků, do kterých se děti mohou rozptýlit – koutek se stavebnicí, koutek s kostkami, kuchyňka, koutek pro relaxování, pohybový koutek apod. Látkový stan, či domeček (vyrobený i třeba jen z velké krabice) je další dětmi vítanou možností, kde si mohou děti hrát i relaxovat. Při jejich fantazii se toto místo stane čímkoliv, třeba nejen obchodem, autem atd., ale i na chvíli bezpečným místem, ze kterého z povzdálí pozorují dění ve školce.

Vzhledem k tomu, že dvouleté dítě potřebuje dostatek pohybu, právě pro zdokonalování své motoriky můžeme pro děti i do volné hry připravit jednoduché pohybové dráhy, pozor však na bezpečnost při volbě pomůcek.

- **při úklidu hraček** – Malé děti jsou mezi hrami přelétavé, a často se stává, že jsou z hry vyrušeny jiným podnětem a hru ihned opouštějí, aniž by si ji sklidily. Úklid hraček či místa po sobě je jeden s návyků, které s dětmi postupně s laskavostí a důsledností upevňujeme. Využívejme přirozené touhy dítěte pomáhat dospělému v běžných činnostech a přes ni postupně děti vedeme k upevňování návyku uklízení.

➤ *Ukázka z praxe:*

Ke společnému uklízení vyzývám děti zazvoněním na zvoneček a zmelodizovanou říkankou:

Cinky - linky, cinky – linky, schovám hračky do bedýnky.

Budeme si spolu hrát, kreslit, zpívat, tancovat.

Pomáhám dětem uklízet a vybízím je k pomoci. Během nabádání dětí k úklidu hraček mi velmi pomohla věta typu: „Kubíčku, jejda, tady pláče autíčko. Prosím, pomůžes mi ho zaparkovat zpátky do police?“ nebo „Kluci, ztratily se kostky, pomůžete jim, prosím, zpátky do bedýnky?“

Pro upevnění pravidla úklidu jsem využila náměť pohádky Josefa Čapka z knížky Povídání o pejskovi a kočičce – Jak našli panenku, která tence plakala. Dětem jsem za pomoci maňásků pejska a kočičky příběh ve zkrácené verzi vyprávěla a příběh jsme si oživilí narativní pantominou, která při čtení nebo vyprávění příběhu děti nabádá k aktivitě, příběh je pro ně poutavější, děti udrží snáze pozornost a zároveň napomůže zvládat jejich pohybový neklid – zaměstnáváme celé tělo.

8.2 Ranní přivítání – ranní kruh

Společné ranní pozdravení či přivítání a navození atmosféry hezkého dne je jeden z nejvýznamnějších rituálů využívaných v mateřských školách. **Upevňuje pocit sounáležitosti.** Svolání do společného kruhu je u dvouletých dětí problematictější, děti bychom neměli nutit, můžeme je vhodně vyzvat. Pokud dáme svolání i rannímu kruhu pohybově-rytmickou podobu, děti ji budou velmi kvitovat a rády se připojí.

Pro vzdělávání dětí raného věku je velmi výhodné využívat něčeho, co děti znají, co je baví a tu činnost rozvíjet. Využít ji k jejich nadchnutí pro další aktivitu. Řídky lze libovolně zmelodizovat, hrát si hlasitostí, s tempem apod.

➤ *Ukázky z praxe:*

Využití známé hry Kolo, kolo, mlýnský s obměnou

Kolo, kolo, mlýnský, za čtyři rýnský,

kdo se s námi točit chce, už se chytá za ruce.

Kolo, kolo, mlýnský, za čtyři rýnský, kolo se nám polámalo,

mnoho škody nadělalo, udělalo bác!

Vezmeme si hoblík, pilku, zahrajem si ještě chvilku,

až to kolo spravíme...tááák se zatočíme.

nebo ...tak si něco povíme nebo ...tak se pozdravíme nebo... tak si zacvičíme

(obměn je nepřeberné množství, záleží na nás, kam chceme s dětmi další činnost vést)

Tuto řídku-hru měly děti velmi rády. Samy děti ji chtěly nespočetněkrát během celého roku opakovat. Různými improvizacemi jsem ji dětem

obměňovala, využila ji k různým nácvikům i jiných různých dovedností. Např. využití padáku, rychlost točení dle tempa hlasu, zastavení na určitý signál, změna směru točení, ale i třeba rozpoznávání barev (vezmeme si červený hoblík – v herně byly pro výběr rozmístěny barevné kroužky) nebo trénování, jak držíme pilku, jak lžící apod.

Další možností jsou známé svolávačky, které jdou nenásilně obměňovat a tím i protahovat, aby měly děti možnost se zapojit či uspokojit touhu po pohybu.

**Velké kolo uděláme, kamarády zavoláme,
ať si holka nebo kluk, udělej tu s námi kruh.**

Zatleskej, zadupej, kamarádům ruku dej.

obměny: *zatleskej - zaskákej, zatleskej - zamrkej, zatleskej – zamávej* apod.
(pozn. pokud se činnost nebude rýmovat, nevadí, malé děti jsou zabráný do aktivity a rýmování prvoplánově neřeší)

Dvě krátká svolání, do kterých se nechá vpravit i jméno jednotlivého dítěte, chceme-li jej vyzvat k zapojení do činnosti

Hola, hola, hej, za námi (Aničko) pospíchej.

Iky, piky, pumprlíky, alec palec ven, pojdte děti sem.

Uvítací rituál je vhodné vybrat či vytvořit takový, který budeme moci během roku nenásilně obměňovat, abychom jej stále činili pro děti atraktivním. Aby se z něj nestala říkanka, kterou s dětmi ze zvyklosti odříkáme.

➤ *Ukázka z praxe:*

Haló kluci, haló holky,	<i>ruce před pusou naznačujeme volání do dálky</i>
spěchejte do naší školky.	<i>běh, školka - ruce spojené nad hlavou (stříška)</i>
Budeme si spolu hrát,	<i>zavlníme se do podřepu a zpět</i>
kreslit, zpívat, tancovat.	<i>pažemi kroužíme velká kola, ruce vedle pusy (zobáčky) naznačení otevírání pusy, ruce v bok a zatočíme se</i>
V zimě, v létě, každý den,	<i>tleskáme, ruce překlápíme</i>
spolu si to užijem.	<i>pohládíme kamaráda vedle sebe</i>
Elce, pelce, kotrmelce,	<i>motáme rukama před tělem</i>

kliky, háky, třesky, plesky *imaginárně píšeme kliky, tleskneme, dupneme*
ať je nám tu spolu ... hezky! *chytíme se za ruce, zvoláme „hezky!“*

Rituál lze opět dle fantazie upravovat – měněním rychlostí, opakováním některých z úryvků, změnou pohybového ztvárnění či vložením verše s aktuálním tématem apod. Začínala jsem nejdříve pro děti jednodušším ztvárněním a postupně kvůli atraktivitě a i rozvoji vhodně obměňovala. Např. Haló kluci, haló holky, skákejte/pojedte/letíme; Hálo – naznačení volání telefonem, Elce – podřep, pelce – výskok; Budeme si spolu hrát, půjdeme něco prozkoumat. atd.

I samotný rituál lze využít k nabádání: - co budeme spolu dělat? - jak si to užijeme - co uděláme pro to, aby nám bylo spolu hezky?

Pokud se dětí na něco ptám, vždy po nich jejich odpověď zopakují (zvláště pro to, že někteří z nich mají špatnou výslovnost či řeč komolí nebo jejich vyjadřování není tak průbojné, aby je slyšeli ostatní) a nabádám je k dalším a dalším možnostem. Iniciativa v komunikaci dvouletých dětí je zpočátku velmi malá, ovlivněna vývojem řeči, ale i přesto děti nabádám. Rozvíjím tak u dětí přemýšlení, fantazii a i chuť se zapojovat, přinést nápad pro ostatní, a potažmo i právě tu řeč.

8.3 Pravidla

Jednou s nejdůležitějších podmínek fungování pravidel v mateřské škole, je jejich společné tvoření s dětmi. Učitelka by dětem měla nechat dostatečný prostor během jejich nastavování. Avšak komplikovanější je situace při nastavování pravidel ve třídě dvouletých dětí. Tyto děti nemají zatím dostatečné zkušenosti, v mnoha případech jejich aktivita je omezena i jejich schopností komunikace. Je proto důležité těmto dětem předkládat vzor pro budování si podvědomí o tom, co je správné, a co ne. V budování pravidel, návyků a řádu dne nám mohou velmi pomoci říkadla, rituály, pohádky, hry apod., přes které probudíme v dětech zájem o dané činnosti či uvědomování si toho, jak to má být.

Vzhledem k tomu, že tyto děti žijí přítomným okamžikem, musíme být trpěliví, laskaví a důslední v řešení opakujících se situací. Právě opakující se události dávají dítěti možnosti si situace i jejich řešení řádně zažít a pochopit smysluplnost pravidel. A rozvíjí i vlastní iniciativu pro pozdější tvorbu dalších pravidel. Vyvarujeme se

komentování nešťastných událostí větami typu: „Kolikrát, už jsme to říkali? Proč to musíš pořád dělat takhle?“ apod. Ano, dejme dítěti najevo, že je to špatné, ale zároveň mu pomozme s nápravou situace. V některých okamžicích se nabízí i využití pomoci ostatních dětí, kteří naši pomoc v rámci své napodobivé hry začnou kopírovat. Právě tyto okamžiky nám nejvíce napomáhají v budování podvědomí dětí o správnosti a respektování pravidel a v budování prosociálního chování.

Jednoduchá a smysluplná pravidla jsou základem pro dobré sociální vztahy ve skupině, ale i pro život. Jejich stálé upevňování je jedna z hlavních náplní práce pedagoga.

➤ *Ukázky z praxe:*

...aby nám tu spolu bylo HEZKY! – pro nás nejpodstatnější tzv. „srdíčkové“ pravidlo, které jsem se snažila s dětmi upevňovat ve všech činnostech a které jsme si neustále připomínali: „NESMÍ TO NIKOHO BOLET!“

Pro upevnění srdíčkového pravidla jsem využila i námět známé pohádky - Boudo, budko, kdo v tobě bydlí?. V herně jsem rozložila lano do tvaru domečku a po herně rozmístila plyšáky zvířátek, které v pohádce figurují nebo by i mohli být (dostatek pro každé dítě). Vyjma medvěda, maňáska medvěda jsem si schovala. Na ruku jsem si vzala maňáska myšky a začala rozehrávat příběh. „Jéé, to je krásná budka, kdopak v ní asi bydlí?“ Myška ťuká, děti pomáhají, nikdo se neozývá. Vstupuje dovnitř a zabydlí se. Bočním vedením jsem nabádala děti: „Kohopak to vidím támhle skákat?“, ukazuji na žabičku a prosím jedno z dětí, ať s ní přiskáče k budce. Ambice není v tom, zahrát pohádku, ale vejít se všichni společně do budky. Maňásek myšky, akorát děti stále nabádá k velké opatrnosti, aby se do budky všichni vešli a nerozbořili ji. Když už jsme byli v budce všichni, rozhlíželi jsme se, zda ještě někde není někdo. Nechávám děti v budce s myškou a jdu se podívat za sloup, zdá se, že tam někdo je. Beru si na ruku medvěda a jdu k budce. Medvěd chce také moc do budky, ale vůbec není opatrný. Tahá za lano a budka se boří... společně s dětmi řešíme, co se stalo, jak to měl medvěd udělat atd.? Připomínáme si, že to nesmí nikoho bolet! Vzhledem k tomu, že děti neměli ještě tolik zkušeností, mluvila jsem spíše já nebo já-myška. Budku jsme poopravili, a že to medvěda naučíme.

Zahráli jsme si hru. Děti sedí v budce, jedno dítě chodí kolem, drží medvěda.

**„Medvěd chodí kolem budky, brum, brum, brum,
opatrný musí být, než nám zboří celý dům!“**

Dítě opatrně vstoupí do budky a vybere pohlažením kamaráda, který si vezme medvěda a hra se opakuje. S dětmi v budce tleskáme, či bubnujeme do stehů. Hru jsme si s dětmi zahráli opětovně několikrát. V dalších dnech jsme budku už nedělali z lana, ale sesedávali jsme si do kroužku (jako na peška).

Odkazování na hru napomohlo i při řešení konfliktů mezi dětmi při volné hře.

Pro vizualizaci pravidla jsme si vylepili srdce na dveře do herny. Kolem kterého jsme postupně přidali ruce, nohy, oči, uši a pusy – další pravidla, která napomohou k tomu, aby nám bylo spolu HEZKY a že TO NESMÍ NIKOHO BOLET.

✓ **SRDÍČKOVÉ PRAVIDLO**

**Elce, pelce, kotrmelce,
kliky, háky, třesky, plesky,
Ať je nám tu spolu hezky!!!
aneb nesmí to nikoho bolet!**

✓ **RUČÍČKOVÉ A NOŽÍČKOVÉ PRAVIDLO**

**Dvě ruce mám na hraní, na pomoc a mazlení,
ještě nohy taky mám, chodím s nimi sem a tam.
aneb šikovné ruce a nohy nikomu a ničemu neubližují.**

✓ **OČÍČKOVÉ A OUŠKOVÉ PRAVIDLO**

**Mám dvě oči na koukání,
a dvě uši k naslouchání.
aneb dávám pozor, co se kolem mě děje.**

✓ **PUSINKOVÉ PRAVIDLO**

**Pusinku mám na mluvení,
hezké slovo, pozdravení.
aneb umím poprosit, poděkovat, pozdravit a hezky povídat.**

Jednotlivá pravidla jsem s dětmi upevňovala aktivitami, ve kterých jsme zjišťovali, co naše ruce, nohy, oči, uši, pusa umí, dovedou. Vždy po dobu několika dnů jsme se zaměřili na jednotlivé pravidlo a vyzdvihovali i během běžných každodenních činností, jak jsou např. naše ruce šikovné, co všechno naše oči vidí apod. Samozřejmě jsem pro děti do těchto dnů připravila i jednoduché aktivity a hry zaměřené k danému pravidlu (hmatové, sluchové, zrakové). A celý rok jsme tato pravidla dostatečně upevňovali.

Velmi mile mě překvapila situace, která se odehrála na začátku dalšího školního roku, kdy se jednalo o stejnou skupinu dětí. První den po prázdninách - s dětmi se scházíme, vedeme rozhovory o zážitcích z prázdnin a hraje si. Najednou jeden z chlapců povídá: „Víš, co se stalo? Něco nám tu chybí.“ Jde ke dveřím a ukazuje na prázdné místo. Veškeré symboly pravidel jsem o prázdninovém úklidu sundala. A dodává: „Chybí tu srdce, aby nám bylo hezky.“ A tak jsme si jej rychle vylepili zpátky, abychom na to pravidlo nezapomněli.

8.4 Stravování a hygiena

Tyto činnosti jsou ve vzdělávání dvouletých dětí podstatnými. **Je důležité vytvářet pro ně klidné situace, dostatečný časový prostor, podporovat u dětí samostatnost a upevňovat správné návyky.** Velmi dobře vnímejme individuální možnosti jednotlivých dětí, ať je můžeme správně podpořit v jejich praktických dovednostech. Nezapomínejme oceňovat i snahu.

Nehledejme složitosti v trénování daných sebeobslužných činností, jen děti nechme činnosti dělat. Připravme dětem podmínky, pro jejich snadnější zvládnání, dejme jim dostatečný časový prostor a budme jim vzorem.

Během prvních měsíců je třeba děti na příjem tekutin i potřebu vyměšování vybízet. Přeci jen trvá, než si děti návyky upevní, a hlavně pokud jsou děti zabrány do hry, mnohdy si to ani neuvědomí. Ke stupni vývoje dvouletého dítě patří i postupné upevňování ovládnání vyměšování, proto používání plen u některých z nich není nic tak neobvyklého, jak se mnohdy diskutuje. Určitě je lepší dítě vhodně podporovat a postupně plenu odložit, než dítě ponechat bez pleny a řešit neustálé nehody. Nepomůže to ani dítěti a ani nám. Dítě v této oblasti potřebuje podporu a možnost

nápodoby, která se mu naskytuje u vrstevníků, kteří toaletu používají, je mocným posílením.

Míra podpory samostatnosti během stolování v nachystání si tácu, přinesení hrnečku s pitím, možnost volby množství či výběru jídla, nalévání si polévky, dojít si s talířkem přidat i úklidu ze stolu apod. je nejen v připravenosti podmínek, ale i v tom, že počítáme s případnými nehodami (rozlití, spadnutí jídla na zem apod.) a jsme schopni klidným způsobem tyto nezdary společně s dětmi řešit, pomoci jim překonat chybu.

➤ *Ukázky z praxe:*

Společné stravování jsem využila i v rozvoji sociálního učení. Především dopolední svačinka nám poskytla možnost společné chvíle, kdy všichni sedí včetně mě u stolečků a mají tak možnost vzájemného sdílení. Žádné u jídla se nemluví, ba naopak. Samozřejmě musíme korigovat hlasitost mluvy, nemluvit s plnou pusou apod. S dětmi jsme si sdělovali jejich zážitky, jejich přání, jejich bolístky, jejich radosti, já jsem měla možnost říci jim, co nás čeká apod. Samozřejmě jsem během této chvíle měla krásnou možnost nenásilně podporovat správné návyky nejen stolování, ale i slušného chování (poprosit, poděkovat, rozdělit se, naslouchat kamarádovi či pomoci kamarádovi něco podat, utřít rozlitý čaj apod.) V naší třídě se z této chvíle stal rituál, který přetrvává do dnes. Čas svačinky nám zabírá i 30 minut, děti si i často přidávají a jídlo vůbec neodbývají.

K hromadnému přemísťování do šatny, umývárny či k jídlu jsme využívali písničku, během které jsem děti postupně přibírala (později již děti zvládaly samostatně). Děti se s radostí přidávaly a podpořila jsem tak i bezpečnost během těchto hromadných přesunů (koordinovanější zástupy).

Jede vláček, jede krajem, my si na vlak taky hrajem.

Tenhle dlouhý vlak, (opět obměny veselý, šikovný, holčičí,...)

ted' se jede ...vyčurat, ...napapat, ...do šatny převlékat.

K zautomatizování návyku mytí rukou jsem využívala říkanku F. Hrubína:

To jsou prsty, to jsou dlaně, protřepáme prsty, otočíme dlaně vzhůru

mýdlo s vodou patří na ně.	<i>mneme si ruce jako při mytí</i>
A po mýdle, dobré jídlo	<i>hladíme si břicho</i>
a po jídle zase mýdlo	<i>opět si mneme ruce</i>

K udržování čistoty v umývárně, šetření s vodou mi posloužila upravená lidová říkanka.

✓ **KAPIČKOVÉ PRAVIDLO**

**Pláče, pláče vodníček,
že mu vyschne rybníček.**

aneb pouštíme si vody, jen tolik kolik potřebujeme. Vodou v umývárně nestříkáme.

Předcházela ji scénka, kdy jsem v herně rozprostřela lano (rybník) a do něj nandala modré malé plastové míčky (vodu). Nechala jsem děti, ať si s nimi hrají, různě je koulely, házely apod. Během jejich hry jsem do třídy vstoupila a velkou loutkou vodníka. Vodník spustil nářky, že se mu ztrácí voda z rybníčku, a kde bude žít on, ryby atd. Vodník děti nabádal nejen k podvědomí, k čemu voda slouží, ale i samy děti též přicházely se svými nápady, k čemu vodu používají, kdo jí také potřebuje. Nakonec děti společně rozkutálené míčky po herně vodníkovi do rybníčka sesbíraly a společně s vodníkem jsme šly do umývárny potrénovat správné zacházení s vodou během mytí. Vodník chvíli v naší umývárně i zůstal, aby mohl vše kontrolovat a děti chválit. Samozřejmě voda je pro děti lákadlem, a tudíž někteří si i přesto s vodou rádi hrají, anebo během jejich mytí voda stříká na všechny strany. Ale připomenutí „Pláče, pláče vodníček, že mu vyschne rybníček.“ se zažilo i mezi dětmi navzájem, upozorňují se i navzájem a opravdu po vyřčení říkanky či jen věty: „Pláče vodníček!“ velká většina vodu zastavuje, či ubírá proud.

8.5 Pobyť venku, sebeobsluha při oblékání

Pobyť venku je ideálním prostorem k pohybovému vyžití, pozorování přírody, jejích jevů, života a proměn v ročních dobách a upevňováním povědomí o její ochraně.

S dvouletými dětmi je nejlepší maximálně využívat zahradu školky, kde mají děti

možnost různého pohybového vyžití dle svých potřeb. Nejsou limitovány únavou některých dětí, každý si najde svoje vyžití či odpočínutí dle potřeby. Zahrada by měla být vybavena různorodými bezpečnými hracími prvky vhodnými pro děti raného věku. I její členitost a nerovnosti terénu vybízejí děti k různým aktivitám. Aktivity dětí můžeme opět doplňovat hračkami a pomůckami vhodnými k radosti ze hry, podporující pohyb či rozvoj motoriky. I zde si s dětmi aktivně hrajeme a pomáháme jim tak hru rozvíjet.

Výhoda zahrady je také v tom, že hygienické zázemí je v blízkosti, které obzvláště u dvouletých dětí je často nezbytné.

Přesuny spojené s pobytem venku u malých dětí z počátku jejich pobytu v MŠ vzbuzují nejistotu, strach. Během převlékání či při odcházení pryč ze školky se děti rozpláčou steskem po mamince. Nezapomínejme v tuto chvíli dětem říkat, kam jdeme, že se vrátíme zpět na oběd, pak si pro ně přijde maminka apod. Vzhledem k tomu, že pro dvouleté děti je prioritní přítomný okamžik je vhodné dítě zabavit např. úkolem - vzít na vycházku plyšáka, podržet kapesníčky pro ostatní apod.

Pokud se týká vycházky mimo areál MŠ, zpočátku nechodíme nikam daleko. A vybíráme trasu tak, aby i v jejím průběhu měly děti možnost volného proběhnutí, jiného vyžití než chůze apod.

Velkou zásluhu na podpoře zdařilého samostatného oblékání/svlékání má výběr vhodného oblečení. Konzultujme toto s rodiči. Dítě by pro snadnější manipulaci mělo mít volnější věci, nejlépe v pase na gumu bez zbytečných knoflíků, tkaniček apod. Děti podporujeme už samotným vyzíváním k podávání oblečení. Naše dopomoc při oblékání a obouvání je samozřejmostí.

➤ *Ukázky z praxe:*

Abych zabavila děti, které jsou již převlečené a čekají na ostatní, začneme si v šatně vždy zpívat. Oblíbená písnička, která je spojena s příslušnými pohyby, a přitom při ní můžeme v klidu sedět, ale hlava i části těla jsou zaměstnány je:

Kdo má ruce, tleskat s nimi musí, kdo neumí, ať to zkusí,

kdo má ruce, tleskat s nimi musí, tlesky, tlesky, tlesk!

a její nepřeborné obměny, které můžeme libovolně obměňovat:

nohy – dupnout – dupy, dupy, dup

kolena – ťukat – ťuky, ťuky, ťuk

hlavu – kývat – bim-bam, bim-bam, bim

oči – mrkat – mrky, mrky, mrk

ramena – hýbat – hopy, hopy, hop

zadeček – vrtět/ přilepit – jedna, dva, tři, čtyři, pět

záměrně vždy na konec dám: uši – nastražit je musí - jedna, dva, tři, čtyři, pět

A poté mohu dětem v klidu říci pokyny k opouštění šatny, chůzi po schodech atd.

Pro počáteční vycházky mimo areál MŠ jsme využívali látkového psa s uchy, za kterého jej děti držely a vlastně vedly pejska na vycházku. Je to praktický pomocník k nácviiku společné chůze, kdy se děti drží hezky pohromadě. Ovšem musíme počítat, že tempo chůze je velmi pomalé.

8.6 Odpočinek

Děti potřebují po svém aktivním dopoledni načerpat síly. Některé dvouleté děti jsou ještě při nástupu do MŠ zvyklé spát či odpočívat během dopoledne. Tato potřeba se však brzy upraví v rámci jiného denního režimu. Avšak i tak **je zapotřebí, aby děti měly ve třídě možnost relaxace**. Postačí matrace položená v koutku s několika polštáři, děti budou mít možnost ji využít ke své hře.

Během převlékání k odpočinku se nám opět naskytuje možnost děti podporovat v jejich samostatnosti při oblékání, svlékání. Především po probuzení máme větší prostor pro individuální pomoc, jelikož děti se nebudí najednou a je jich již méně.

Některé dvouleté děti, zvláště na spaní budou potřebovat plenu. Nikterak na to neupozorňujeme, ale případný úspěch oceníme a dítě vhodně podporujeme.

➤ *Ukázka z praxe:*

Při ukládání dětí k odpočinku dětem naklepávám peřinky a vybízím je, ať si je pevně chytanou, aby jim neuletěly. Některé děti si nosí vlastního „mazlíčka na spaní“ pro pocit bezpečí, ale máme i ve školce k dispozici plyšáky na spaní, ze

kterých si děti rády vybírají. Než začnu číst pohádku, řeknu dětem říkanku (opět další rituál):

Jedna, dvanda, třinda, špánek,

říkám, říkám za říkánek.

Kliky, háky, třesky, plesky,

hlavičku si polož hezky.

Pusu zamkni, ouška ne,

pohádku si přečteme.

Některé děti během ukládání k odpočinku potřebují pohladit, u některých neklidných dokonce hlazení po zádech či čele anebo přisednutí k jejich postýlce navodí příjemnou atmosféru k usínání.

U dvouletých dětí jsem zvláště z počátku docházky nemusela řešit klidové činnosti pro nespavce, potřeba spánku či odpočinku je vždy přemohla.

Důležité je myslet i na nenásilné buzení, děti jsem probouzela s opatrností, nenásilně odtemnila místnost, povídala na děti, pohladila je atd. Některé z dvouletých dětí byly po probuzení plačtivé, potřebovaly utěšit, pochovat. Pomohlo mi postupné buzení jednotlivých dětí, tak abych měla právě pro každého prostor.

8.7 Řízené aktivity

V řízených činnostech pro dvouleté děti nesestavujeme velké projekty zaměřené prvoplánově na rozvoj znalostí, ale především se věnujeme sociálnímu rozvoji dítěte, budování společného soužití ve skupině a upevňování pravidel a návyků. Mnohonásobně se nám to vrátí při dalším vzdělávání dětí.

Veškeré řízené aktivity pro dvouleté děti by měly mít za hlavní náplň radost z aktivity, aktivní zapojení dítěte i částečné, ne výsledek. Měly by vycházet ze zkušeností a zájmu dětí. Většina dětí se s některými činnostmi zejména výtvarnými, hudebními seznamuje poprvé, potřebují si je tedy dostatečně užít, seznamují se vlastně s možnostmi dané metody.

V následujících podkapitolách uvádím činnosti pro inspiraci o možných řízených či částečně řízených činnostech pro dvouleté děti z oblastí jednotlivých zaměření. Samozřejmě tyto oblasti se v rámci vzdělávání různě prolínají. Členění je pouze pomocné pro lepší orientaci dle převažující aktivity.

8.7.1 Pohybové činnosti

„Pohyb je základní potřebou, a i když je u každého jiná, vždy probouzí a podporuje celkovou aktivitu dítěte, která podněcuje myšlení, rozšiřuje zásobu informací o sobě i o využívání předmětů a pomůcek. Pohybová aktivita dovoluje lehce překonávat obavy z neznámého.“ (Koťátková, 2014, s. 28)

U dvouletých dětí pohybem uspokojujeme jejich pohybový neklid, jejich touhu svou motoriku neustále procvičovat, zdokonalovat a rozvíjet. Pohybové aktivity (zvláště proběhnutí) musí mít dvouleté děti na denním programu. Pokud jim tento prostor nedáme, nedivme se pak, že jsou roztěkané, nesoustředěné, dokonce „zlobivé“.

Pohybem u dětí, a to nejen dvouletých, rozvíjíme nejen oblast motoriky, ale aktivizujeme i procesy týkající se myšlení a paměti.

Projev radosti z pohybu je pro děti přirozený, někdy bývá i hlučnější. Děti však mají možnost ventilovat tak i svoje emoce. Během pohybových chviliek nezapomínáme na různorodé aktivity, které pohyb nejen podporují, posilují obratnost a koordinaci, ale také na zdravotní cviky, relaxaci a skupinové hry.

Při některých cvičebních aktivitách musíme dbát zvýšené bezpečnosti, poskytovat dětem pomoc či záchranu (např. chůze po vyvýšené ploše, seskoky atd.). Dle Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) jsou pro děti této věkové skupiny nepřípustné následující cviky: kotoul vzad, skok do hloubky větší než výška dítěte od pasu k zemi, delší výdrže ve stojích a výdrže paží, přetahy a přetlaky, vzpory a visy jen za ruce, chůze po rukou a široké stroje rozkročné, doskoky na tvrdou podložku.

Mezi oblíbené pohybové aktivity dvouletých dětí patří:

- rytmicko-pohybové činnosti
- spojení pohybu s hudbou, volný tanec

- motivační cviky (nápodoba zvířátek)
- pohybové tzv. „opičí“ dráhy

Pohybové dráhy stavíme tak, aby děti nezrazovaly, ale lákaly je v jejich překonávání a tím posouvaly svoji motorickou obratnost. Během pohybových aktivit používáme i různého nářadí, náčiní či jiných cvičebních i motivačně vybraných pomůcek – např. kroužky, obruče, míče, šátky, kužele, tyče, padák (zvýšená opatrnost při vstupu na padák - nebezpečí uklouznutí). Využít můžeme i věci denní potřeby (houbičky na mytí, polštáře, lžice, brambory, papírové koule apod.). Některé z pomůcek můžeme dětem nechat k dispozici i během volné hry. Sami budeme mile překvapeni, jak je děti využijí.

Spojení jednotlivých říkanek či písniček s pohybem napomáhá dětem k postupnému osvojování si jejích slov, veršů i celého textu. Zároveň si tak tedy i posilují paměť.

➤ *Ukázky z praxe:*

Zvláště v období adaptace jsem využívala známá lidová říkadla a písničky a doplňovala je pohybovým znázorněním. Pro prolomení počátečního ostychu některých dětí využívám i říkadla, která děti bezesporu znají z domova – např. Vařila myšička kašičku, Hopsa, hejsa, pojedeme do Brandejsa, Paci, paci, pacičky, Brambora apod. Avšak jejich pohybové ztvárnění upravím tak, aby jej mohlo dítě provádět samo.

<i>Vařila myšička kašičku,</i>	<i>kroužíme rukou pře tělem, naznačení míchání</i>
<i>na zeleném rendlíčku,</i>	<i>výměna ruky</i>
<i>tomu dala, tomu taky,</i>	<i>chytíme se za jedno koleno, po té za druhé</i>
<i>tomu málo, tomu víc,</i>	<i>tleskneme na jednu a na druhou stranu.</i>
<i>a na toho maličkého nezůstalo nic.</i>	<i>rukama vrtíme nenene</i>
<i>A tak utíkal honem do komůrečky,</i>	<i>běh</i>
<i>na homolečky ... ham!</i>	<i>zastavit a schoulit se do klubíčka</i>

Pro pohybovou potřebu a zároveň i lepší orientaci v prostoru, jsem s dětmi běhala za zpívání či reprodukce známých lidových písní (Skákal pes, Prší, prší, Já

mám koně atd.). Kolikrát jsme tuto činnost využili během volné hry, kdy děti vykompenzovaly svůj pohybový neklid a šly opět hledat klidnější činnosti.

Využila jsem této aktivity i k nácviku zastavení na **signál „štronzo“** + bouchnutí do tamburíny a zastavení písničky. Děti na toto úžasně reagovaly a po zvládnutí pravidla „štronzo“, jsem mohla s dětmi zařazovat i jednoduché motivační honičky.

Zajímavé jsou pro dvouleté děti i skupinové hry – typu Pešek, Rybičky a rybář, honičky apod. Zařazujeme je ale postupně a nenásilně, na podporu upevňování si sociální role ve skupině i podpory spolupráce.

➤ *Ukázka z praxe:*

Hra, při níž si osvojujeme jména kamarádů. Dítě drží v ruce šátek a chodí do kola, ostatní děti sedí v kruhu a tleskají rukama do steh.

***Chodí (Honzík) okolo, podívej se na něho,
kdo se na něj usmívá, tomu (Honzík) zamává.***

Je to holka nebo kluk? Běží za ním na to šup!

Dítě vybere kamaráda, pohladí jej po zádech a položí za něj šátek. Ten jej sebere a běží za ním dokola. Předchozí dítě si sedá na jeho místo. U dvouletých dětí nikterak neřešíme, zda dítě dostihne druhého či ne, střídáme se.

8.7.2 Hudební činnosti

Rytmizaci říkadel či písniček můžeme obohatit i hrou na tělo, či hrou na Orffovy nástroje, či na improvizální hudební nástroje (kamínky, dřevěné stavebnicové kostky, obaly od kindervajček naplněné rýží apod.).

Zpěv dětem můžeme doprovázet i hrou na hudební nástroj (klavír, kytara apod.). Avšak myslíme na to, že pokud chceme zároveň po dětech nějakou aktivitu (tanec, pohyb) musí někdo s dětmi činnost provádět, vést je.

8.7.3 Výtvarné a pracovní činnosti

Výtvarné a pracovní činnosti s dvouletými dětmi provádíme spíše v menších skupinkách či individuálně. Vhodné je i zařadit při ranních volných hrách. Při těchto

činnostech mějme obzvláště na paměti, že není důležitý produkt, ale činnost sama o sobě, experimentování s materiálem a rozvoj především jemné motoriky.

Ve výtvarných a pracovních činnostech dvouletých dětí se především zaměřujeme na seznamování se s vlastnostmi materiálu a experimentování s ním. Pozvolna vedeme dítě k pojmenování svých počinů s materiálem.

Příklady některých vhodných činností:

- malování prstem, postupné uchopování grafických nástrojů
- čmárání/kreslení - využití měkkých grafických materiálů – např. křída, uhl, voskovky, progressa apod.
- obtiskování, razítkování, malování houbičkou, tupování
- experimentování s barvou - rozpouštění
- práce s modelínou, těstem – hnětení, válení, krájení, tvarování
- mačkání, trhání, stříhání, lepení papíru
- hra s vodou, pískem, přírodninami
- navlékání korálků

K výtvarným aktivitám využíváme především velkých formátů papíru, či ploch.

Vzhledem k tomu, že při výtvarných či pracovních aktivitách dochází často k drobným nehodám (vylití vody, ušpinění barvou, rozsypaní písku apod.) nabízí se možnost do úklidu zapojit děti.

Taktéž se nebojme ponechat některé výtvarné či pracovní aktivity dětem k volné hře. Dítě má tak možnost více s materiálem experimentovat, hrát si. Objevuje jeho možnosti, rozvíjí svou fantazii a tvořivost. Pozor však na bezpečnost, zvláště u drobných předmětů na jejich spolknutí, či strčení si do nosu nebo ucha.

➤ *Ukázky z praxe:*

Práce s barvou je pro děti velmi atraktivní. Velká část dětí se s ní setká poprvé až ve školce. Pokaždé když jsem ze skříně brala tempery či vodovky, hned bylo u mě několik dětí s prosbou, že jdou malovat. Mezi jednu z nejoblíbenějších

výtvarných aktivit u nás patřilo otiskování dlaní. Dlaně si děti buď namáčely přímo v barvě na tácku, anebo si barvu štětcem na ruce natíraly samy či s mojí dopomocí. Při této aktivitě je potřeba se předem připravit na následné umytí rukou. Nejlépe zajistit utření rukou do ubrousků ještě u stolečků, jinak se nám umývárna celá barevně promění.

Jedna z nejvyhledávanějších pracovních aktivit v naší třídě byla hra s kinetickým pískem. Tento materiál dokáže děti neskutečně zabavit, jeho magické tání vyrobených báboviček či možnost tvarování, krájení jsou neuvěřitelně lákavé. Dítěti poskytuje neutuchající možnosti experimentování. Velmi mě překvapilo, na jakou i poměrně dlouhou dobu dokáže písek děti zaujmout. Pro toto experimentování jsme dětem nechali zhotovit na jeden stůl ohrádku - pískovničku, v které si mohou s pískem volně hrát. Našli jsme i její jiné využití. Na podzim jsme si s dětmi nanosili kukuřici, kterou jsme postupně loupali. Zrníčka jsme pak nasypali namísto písku a opět nám vznikl prostor pro další zábavné experimentování.

Další z volných pracovních činností, která děti velmi bavila, byla hra s papírem. V kreslicím koutku jsem pro děti připravila krabičku s různými kousky drobnějších barevných papírků (odstřížky, tvary z razniček), děti je velmi rády lepily, ať na čistý papír, nebo na nakopírované omalovánky. Z počátku bylo právě vidět, jak lepí odstřížky na papír bezděčně, až později někteří svá díla popisovali. Vzhledem k tomu, že papírky měly děti volně k dispozici, našly prostor i pro jejich jiné využití při hře. Nejednou odnesly krabičku pryč, papírky plnily nádobíčko a vařily, nebo posloužily jako peníze, anebo jako krmivo pro zvířátka v ohrádce.

8.7.4 Rozvoj poznávacích procesů a řeči

V řízených i každodenních činnostech u dítěte nenásilnou a hravou formou povzbuzujeme zájem k seznamování se s novými věcmi. Podporujeme u dětí snahu pozorovat a vnímat krásu a proměn přírody, a tím mít o nich podvědomí, poznávat je a postupně je i pojmenovávat. Hry dětem obohacujeme o nové prvky a tak rozšiřujeme narůstání vědomostí. Snažíme se zapojit více smyslů, tak aby dítě jen „neslyšelo“, ale

mělo možnost experimentovat a objevovat. Nenásilně se orientovat v okolním světě, strádat své elementární znalosti.

Nenásilnou formou hry rozvíjíme vnímání, paměť, pozornost a soustředěnost dětí. Rozvíjíme jejich řeč, slovní zásobu. Děti neupozorňujeme na špatnou výslovnost, komolení slov, gramatiky, ale jejich výrok přeformulujeme, zopakujeme a můžeme i rozvíjet dál. (Např. Dítě ukáže na psa a řekne: „Haf, haf.“ a my odpovíme: „Ano, to je pes. A kam běží?“). Podněcujeme děti k rozhovorům, podporujeme chuť hovořit, sdělovat přání.

Během volných, řízených her a během každodenních činností u dítěte přispíváme nenásilnou formou k rozvoji prostorové a časové orientace. Taktéž učíme děti přiřazovat, porovnávat, třídít dle jednoho jednoduchého kritéria (velikost, barva, tvar).

9 SHRNUÍ

V uvedené metodice jsem se snažila nastínit možné varianty a metody práce s dvouletými dětmi v mateřské škole. Pro její přehlednější formu jsem zvolila členění dle organizace dne, které tak vyzdvihuje, že výchova a vzdělávání probíhá v rámci celého průběhu dne.

Veškeré činnosti jsem s dětmi v praxi uskutečnila v rámci školního roku 2015/2016, kdy jsem ve své třídě měla zařazeno 11 dvouletých a 14 tříletých dětí. Vyjma třech dětí, všichni nově nastoupili do mateřské školy, a tak byly aktivity v této třídě především zaměřeny na klidnou adaptaci dětí na nové prostředí, na podporování sebeobsluhy, na utváření a posilování návyků, na nastavení jednoduchých pravidel a na postupném stmelení nové party kamarádů. Vzhledem k tomu, že do této třídy bylo zařazeno jedno integrované dítě se specifickými problémy a potřebami, které má asistentku k neustálé dopomoci, měli jsme tak možnost další pomocné ruky, což jsem velmi kvitovala.

I přesto jsem si vědoma, že jsem nebyla schopna vždy plně pokrýt individuální potřeby a prostor pro jednotlivé děti, protože to opravdu v početné skupině takto malých dětí není možné. Vyzdvihuji proto podmínku personálního zajištění a úprav

počtu dětí na třídách jako jednu z nejdůležitějších pro naplňování vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách tak, aby pro tyto děti byla opravdu zajištěna kvalitní výchova a vzdělávání a zajištěna bezpečnost ze strany pedagoga. Zároveň tím bude pro dítě zajištěn prostor pro jeho klidnější přechod z rodiny do širšího společenství a naplnění jeho větší potřeby individuálního přístupu a podpory ze strany dospělého během jeho rozvoje.

Se skupinou těchto dětí jsem pokračovala i v následujícím školním roce a shledávám velmi pozitivně své snažení v roce předchozím. Kdy jsem opravdu na děti nijak nechvátala, zařazovala jednoduché činnosti s mnohým opakováním a dokázala měnit své plány dle aktuálních potřeb či zájmů dětí. Práce s dětmi raného věku mě ještě více utvrdila v tom, že není důležité v předškolním vzdělávání klást důraz na perfektní naplánování a uskutečnění aktivit a činností pro děti, ale v připravenosti dokázat improvizovat dle aktuálního dění na třídě, tak aby bylo zajištěno naplňování patřičných cílů. V loňském roce jsem nabídku aktuálních činností měnila spíše dle potřeb dětí. V letošním roce mě k improvizaci nabádaly již více zájmy dětí, jejich nápady, které do her a činností i spontánně přinášely. Jsem ráda, že tyto děti jsou aktivními a nebojí se objevovat nejen svět, ale i své možnosti.

ZÁVĚR

Hlavním tématem této bakalářské práce bylo zařazení dvouletých dětí do mateřských škol. Cílem bylo vytvořit elementární metodiku, která bude poukazovat na možné metody a formy práce s touto dětskou skupinou a bude tak inspirací pro učitelky při vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole.

V teoretické části jsem shrnula charakteristiku dítěte v období staršího batolecího věku a mladšího předškolního věku. Zároveň jsem porovnávala a vymezila rozdíly jejich potřeb a vývojových zvláštností a upozornila na podmínky, které je nutné pro vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole upravit či vytvořit.

Prostřednictvím praktické části jsem poukázala na možné navázání spolupráce s rodinou a na možnostech zajištění zdárnějšího průběhu adaptace dítěte nejen ze strany pedagoga, ale i ze strany rodičů. V další části jsem zkompletovala různé metody a aktivity pro vzdělávání dvouletých dětí zařazené dle organizace dne v mateřské škole a doplněné i konkrétními ukázkami z mé praxe. V závěrečném shrnutí jsem vytyčila rizika, na které je při práci s dvouletými dětmi a během jejich zařazování do mateřských škol myslet.

Vzhledem k tomu, že jsem měla možnost pracovat s dvouletými dětmi zařazenými do mateřské školy, velmi apeluji na to, že jenom nabídka činností a metod navržená pro práci s touto věkovou skupinou nestačí. Tyto děti mají své vývojové zvláštnosti a potřeby, kterým je nutné přizpůsobit podmínky vzdělávání v mateřských školách. Důležitost těchto kroků shledávám především ve snížení počtu dětí ve třídách. Tak aby bylo opravdu možné dítěti poskytnout nejen individuální přístup, který je nezbytný pro jeho podporu rozvoje, a i z jeho strany ve větší míře požadován než v pozdějším věku, ale i zároveň tím poskytnout prostředí, které bude klidnější, podnětnější a bezpečnější. Další podstatný krok je třeba učinit v personálním zajištění. Nejedná se jen o dostatečný počet učitelek, asistentek či chův, ale také o jejich správný výběr vhodných osob. Pro práci s dvouletými dětmi je nutné pečlivě učitelky vybírat. Tato učitelka by měla mít empatický, klidný, citlivý a pozitivní přístup nejen k dětem, ale i k dospělým. Její laskavá důslednost a ambice, které nejsou stavěny na dětských

výtvorech, produktech či výsledcích, ale jsou zaměřeny na samotný proces, na aktivním přičinění dítěte a na spokojenosti dítěte, jsou taktéž klíčovými.

Vzhledem k tomu, že v některých školkách jsou již tyto děti zařazovány, není určitě na místě čekat na slibované změny v roce 2020, ale právě proto věnovat tomuto tématu řádnou pozornost již teď. Upozorňovat na pořádné zvážení této problematiky, možnosti nastavování potřebných podmínek a i případné včasné jejich chystání.

Věřím, že v této práci najdou učitelky i lidé zajímající se o vzdělávání dětí raného věku nejen inspiraci pro práci s dvouletými dětmi v mateřské škole, ale i oporu pro apelování na zajištění potřebných podmínek v rámci zařazení dvouletých dětí do mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- HAŠKOVÁ, Hana, Steven SAXONBERG a Jiří MUDRÁK. *Péče o nejmenší: boření mýtů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON) v koedici se Sociologickým ústavem AV ČR, 2012. Sociologické aktuality. ISBN 978-80-7419-114-5.
- *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do let* [online] [cit. 26.5.2017]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39798/>
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
- *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-648-84.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online] [cit. 10.6.2017]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39793/>
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

- SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠTEFLOVÁ, Jaroslava. Dvouleté děti už v mateřinkách jsou. *Učitelské noviny : týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, r. 117, č. 46 (2014), s. 20 – 21. ISSN 0139-5718.
- TĚTHALOVÁ, Marie. Malé a velké děti v mateřské škole. *Informatorium*. Praha: Portál, 2016, č. 10, s. 14 – 16. ISSN 1210-7506.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0956-0.
- *Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů* [online] [cit. 26.5.2017]. Dostupné z <http://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/novely-pravnich-predpisu-v-uplnem-zneni/14-2005-280-2016.pdf>
- *Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování* [online] [cit. 26.5.2017]. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._1072005_Sb._o_skolnim_stravovani.pdf
- *Vyhláška č. 410/2015 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých* [online] [cit. 26.5.2017]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>
- *Zákon č. 185/2001 Sb., o odpadech a o změně některých dalších zákonů* [online] [cit. 26.5.2017]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-185#cast3>
- *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* [online] [cit. 26.5.2017]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38850/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník	75
Příloha č. 2 – Informace pro rodiče.....	80

Příloha č. 1

INFORMACE PRO RODIČE aneb jak se připravit na školku

Nástup do mateřské školky je velkým mezníkem v životě nejen pro dítě samotné, ale i pro Vás rodiče. Aby se tato významná událost povedla co nejlépe, a aby bylo dítě v mateřské škole spokojené a šťastné, přijměte naše rady, které se nám pro snadnější zvládnutí adaptace již časem osvědčily.

JAK SE MŮŽETE NA VSTUP DO MATEŘSKÉ ŠKOLY S DÍTĚTEM PŘIPRAVIT?

- **zkušenost s odloučením od rodičů** – Odloučení od rodičů je prvním a největším problémem, se kterým se dítě musí ve školce vyrovnat. Připravovat své dítě na odloučení můžete pobytem u prarodičů, u tety, u známých. Má-li dítě pozitivní zážitky s krátkým odloučením, je si lépe vědomo, že po odchodu se opět také vrátíte.
- **zapojování dítěte do kolektivu ostatních dětí** – Chodte s dítětem mezi ostatní děti (např. dětská hřiště, společná cvičení rodičů s dětmi, centra pro děti apod.) Ve dvou letech si sice děti samy společně ještě moc nepohrají, ale zvykají si na skupinu a dění kolem sebe.
- **sebeobsluha** – Rozvíjejte u dítěte od útlého věku potřebné dovednosti a návyky při oblékání, toaletě, hygieně, stravování, apod., samozřejmě postupně a přiměřeně k věku a možnostem dítěte. Snažte se dát dítěti alespoň prostor pro snahu k zvládnutí dané činnosti. Pomáhejte dětem jednoduchými pokyny (např. Sundej si bundičku. Uklid' si boty. atd.). Při oblékání a svlékání dítěti dopřejte volnější věci, se kterými se mu lépe manipuluje.
- **oceňování dětí** – Povzbuzujte dítě, když mu něco nejde a zároveň jej krátce a srozumitelně oceňujte, když se mu něco daří. Dítě by také mělo být jasně a vhodně odmítnuto při jeho nevhodném chování s vysvětlením proč takto ne.
- **povídání o školce či návštěva školky** – Povídejte si s dítětem o školce, o tom, co tam bude dělat, že si tam bude hrát s kamarády, naučí se nové básničky, písničky atd., samozřejmě vždy mluvte jen v pozitivním smyslu. Dejte dítěti najevo, že mu věříte, že pobyt ve školce zvládne. Nebo si i domluvte návštěvu školky a společně ji

navštivte. Vyvarujte se však výhrůžek typu „počkej, až budeš ve školce...“ či „tam tě naučí poslouchat“. Dítě přece nemůže mít rádo to, co je mu předkládáno jako trest.

- **příprava věcí do školky** – Připravujte se na vstup do školky společně s dítětem. Společně nakupujte a chystejte věci do školky, které si tak pak dítě snáze pozná či bude mít možnost se s nimi pochlubit.
- **režim dne dítěte** – Je vhodné dítě navykát s částečným předstihem na určitý režim, který nastane s nástupem do školky, ať už se jedná o režim spánku, odpočinku, jídla apod. Uvědomte si, že se vstupem dítěte do mateřské školy a popřípadě i s Vaším návratem zpět do zaměstnání, se změní režim dne celé rodině a je zbytečné řešit ve stresu nový systém. Dítě pak jde do školky s pláčem ne proto, že se mu tam nelíbí, či že se mu bude stýskat, ale protože je unavené.

JAK MŮŽETE USNADNIT DÍTĚTI ADAPTACI V MATEŘSKÉ ŠKOLE?

U každého dítěte je velmi individuální, jak bude toto období vstupu a zvykání si na mateřskou školu probíhat a dlouho trvat. Paní učitelky jsou rodičům vždy k dispozici a rády poradí. Obracejte se tedy na ně vždy, když budete mít nějaké pochybnosti či přání.

Rady, které mohou pomoci k snadnější adaptaci:

- **postupné zvykání na čas strávený v MŠ** – Dítě by si mělo na pobyt v mateřské škole zvykat pomalu. Pobyt lze postupně prodlužovat a to individuálně dle potřeby každého dítěte.
- **pravidelnost docházky do MŠ** – Zvláště během přivykání dítěte na mateřskou školu je pravidelnost docházky důležitá. Školka jen tak příležitostně nemá smysl. Narušení nového pravidelného stereotypu bývá pro dítě další zátěží a nesnadno se orientuje v tom, co vlastně bude. Samozřejmě jsou situace, které to neumožňují (nemoc dítěte apod.), a ze zkušenosti víme, že tyto situace kolikrátě vrací celý proces adaptace o krok zpět.

- **loučení s rodičem** – Vyhraňte si na odchod do školky dostatečný čas, tak aby převlékání a loučení proběhlo v klidu a ne ve stresu, že vlastně nestíháte. Rozloučení by se nemělo příliš protahovat, ale také není dobré, abyste odcházeli narychlo či tajně anebo dokonce ve vzteku po hádce s dítětem.

Počáteční pláče při pobytu v mateřské škole jsou normální obranou dítěte při vyrovnávání se s touto velkou změnou odloučení od rodiny. Nebojte se, pokud by situace byla vážnější, učitelky Vás budou informovat, tak abyste mohli společně najít vhodné řešení.

- **ujasnění si jak situaci prožívá sám rodič** – Děti dokážou velmi citlivě rozpoznat Vaše projevy obav, strachu a úzkosti, které jsou pak přeneseny na ně. Platí zásada, že zbavit se své úzkosti znamená zbavit dítě jeho úzkosti. Pokud u Vás strach z odloučení dítěte přetrvává a máte pochyby o tom, zda dítě do školky chcete vůbec dávat, měli by celou situaci s nástupem dítěte do školky přehodnotit.
- **něco důvěrného s sebou** – Vlastní hračka, plyšák, látková plena, šátek apod. pomohou s překonáváním zábran z nového prostředí či k zahánění smutku po domově. Dejte dítěti možnost vybrat si s sebou do školky hračku či věc, která mu bude oporu bezpečí domova.
- **dodržovat sliby a říkat dětem jen pravdu** – Nejistota a lež jsou pro dítě velkou zátěží, třebaže v první chvíli dítě uklidní a zažene slzičky. Neslibujte dítěti to, co nemůžete splnit (např. že pro něj přijdete po obědě, když víte, že přijít nemůžete).
- **neslibovat odměny za pobyt v mateřské škole** – Za pobyt ve školce dítěti neslibujte žádné odměny. Dítě pak může prožívat nejen stres z odloučení, ale i strach z toho, že situaci nezvládne a odměnu pak nedostane. Pravidelné materiální odměny by se neměly stát zvyklostí.
- **povídat si s dítětem a seznamovat se s programem mateřské školy** – Ptejte se a vyprávějte si s dítětem, co dělalo v mateřské škole, s čím si hrálo, co jedlo, kde bylo na procházce apod. Prohloubíte tak jeho vztah k mateřské škole, ale i Váš vztah vzájemný. Pokud dítě ještě dostatečně nemluví, informujte se o dění v MŠ u učitelky, ať máte možnost s dítětem sdílet jeho zážitky. Sledování dění a programu MŠ Vám pomůže i v motivování dítěte, co ho čeká, na co se může těšit.

CO DÍTĚ DO MATEŘSKÉ ŠKOLY POTŘEBUJE?

➤ do třídy:

- přezůvky - z důvodu bezpečnosti bačkory či sandále ne pantofle či nazouváky
- tepláky či punčochy a volné triko (lepší je s krátkým rukávem – aktivity ve třídě se prolínají s pohybem a dítě je pak zbytečně zpocené a zároveň si dítě nemusí při mytí vyhrnovat rukávy, není na něj kladem další požadavek během sebeobsluhy)
- pyžamko či noční košilka na odpočinek po obědě

➤ pobyt venku:

- tepláková souprava, nebo šušťáky, bunda, mikina, apod. a vhodná obuv dle počasí (+ mít k dispozici holínky) - rozumnou kombinací více částí oblečení, můžeme dle aktuálního počasí vybrat vhodnou variantu pro pobyt venku. Berte v potaz, že pobyt venku trávíme aktivně, tudíž dávejte dětem věci, které mohou být umazány.
- oblečení v zimě – oblečení s takovou úpravou, na kterou se nelepí sníh
- oblečení v létě – v horkých měsících kloboučky (kšiltovky), popř. i sluneční brýle, opalovací krém

➤ náhradní oblečení – uloženo v sáčku ve skříňce pro případ nehody

➤ kapesníky – z důvodu hygieny používáme v MŠ pouze papírové kapesníčky.

➤ pleny/jednorázové kalhotky – v případě, že dítě nezvládá své vyměšování.

Dítě vedeme k samostatnosti během oblékání či hygieny. Pro lepší zvládnutí by oblečení mělo být volné, pohodlné. Nevhodné jsou kalhoty se zapínáním na ramena nebo vzadu, nebo na zavazování, těsné oblečení u krku apod. Samozřejmě dětem s tím, co nezvládají, pomůžeme. Ale výběrem vhodného oblečení je podpoříte v samostatnosti, tudíž z radosti z toho, že to zvládají samy.

Prosíme, oblečení dětem označte, aby nedošlo k záměně.

Důležitá rada na závěr. Pokud Vám je něco nejasné, či požadovaná informace chybí, klidně se nás zeptejte.

Přejeme Vám krásné dny, mnoho radosti s Vašimi dětmi a těšíme se na viděnou.

kolektiv mateřské školy

Příloha č. 2

DOTAZNÍK pro rodiče nově nastupujících dětí do mateřské školy

Jméno dítěte:

- Jak dítěti doma říkáte?
- Je zvyklé pobývat určitou dobu bez blízké osoby? Jak tuto změnu snáší?
- Zapojuje se do hry? *se sourozencem - ostatními dětmi - vyžaduje ke hře přítomnost dospělého – hraje si raději samo*
- Které činnosti má v oblibě? *(např. hru s autem, s vláčky, s panenkou, stavění kostek, stavebnice, hra s míčem, jízda na odrážedle, prohlížení knížek, hry na pískovišti, sledování TV, pomáhání dospělému s ...)*
- Oblíbená pohádka, básnička, říkadlo, písnička či hra apod.?
- Projevuje se u dítěte např. rychlá únava, pohybový neklid, vztekání, plačtivost, žárlivost, ...?
- Má z něčeho nebo někoho strach, obavy? Znáte důvod?
- Používá jiné názvy či výrazy pro nějaká slova, která bychom měli znát?
- Jí samostatně? *ano – ne, potřebuje velmi pobízet – ne, potřebuje krmit*
- Je zvyklé používat: *lžiči - vidličku - vidličku a nůž*
- Pije samostatně z hrnečku? *ano – ne, používá na pití.....*

- Má nedoporučené nebo zakázané potraviny? Jaké?
- Které jídlo nejí či odmítá?
- Dovede si samostatně něco vysvléci nebo obléci?
- Hygiena WC? *nosí pleny během dne/spánek - dokáže upozornit na potřebu - dovede si samostatně dojít na nočník či WC*
- Je zvyklé odpočívat? *během dopoledne - po obědě - během dne vůbec neodpočívá*
- Má Vaše dítě zdravotní problémy či omezení, o kterých by měla učitelka vědět?
- Místo pro Vaše další sdělení či přání:

V případě uvedených možností odpovědí, buď vyberte z nabídnutých či doplňte dle svého.

Děkujeme za vyplnění dotazníku. Tyto důvěrné informace nám poslouží k usnadnění přechodu Vašeho dítěte do mateřské školy. Těšíme se na další spolupráci.

třídní učitelky