

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Výukové metody a dvouleté děti v předškolním zařízení

Diplomová práce

Autorka: Bc. Pavla Dvořáková
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc Pavla Dvořáková
Studium: P17K0136
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **Výukové metody a dvouleté děti v předškolním zařízení**

Název diplomové práce AJ: Teaching methods and two-year-old children in a preschool facilities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

„Tato práce se zabývá problematikou nově přijímaných dvouletých dětí do předškolních zařízení. Cílem je zjistit, jaké metody a činnosti lze zvolit pro tuto věkovou skupinu, aby bylo zajištěno záměrné výchovně vzdělávací působení na děti a zároveň nedocházelo k jejich přetěžování. Teoretická část obsahuje průřez vývojovou psychologií dětí ve věku 1 až 3 roky, seznámení s výstupy, dovednostmi a vědomostmi, které by děti měly znát. V rámci empirické části na základě dotazníkového šetření je provedeno srovnání a rozsah aplikování jednotlivých metod v praxi.

KOMENSKÝ, J. A. Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělání. Praha: SPN, 1956. KOTRBA, T., LACINA, L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce Brno: Barrister a Principal, 2007. KROPÁČKOVÁ, J., SPLAVCOVÁ, H. Dvouleté děti v předškolním vzdělávání Praha: Raabe, 2016. ISBN 978-80-7496-270-7 MACHKOVÁ, E. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: AMU, 2007. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-2620-977-5 SPLAVCOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J. Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál, 2016. ISBN: 978-80-2621-042-9

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a uvedla všechny zdroje literatury a použité prameny.

V Hradci Králové dne

.....

Bc. Pavla Dvořáková

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce panu Mgr. et Mgr. Martinovi Skutilovi, Ph.D. především za jeho vstřícnost, trpělivost, odborné vedení a cenné rady, které mi poskytl.

Anotace

DVOŘÁKOVÁ, Pavla. *Výukové metody a dvouleté děti v předškolním zařízení*. Hradec Králové. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 62 s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o vzdělávání dvouletých dětí v předškolním zařízení v souvislosti s volbou vhodných výchovně vzdělávacích metod nejen v návaznosti na RVP PV, ale také šesti dalších výukových metod. V teoretické části se zabývá vývojem dítěte batolecího období a jeho specifiky. V rámci empirického výzkumu jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření. Posuzovaných metod je celkem devět a je provedeno jejich srovnání a uplatnění v praxi.

Klíčová slova:

Výukové metody, dvouleté děti, předškolní vzdělávání

Annotation

DVOŘÁKOVÁ, Pavla. Education of two-year old children in a preschool installation. University of Hradec Králové, Faculty of education, 2021. 62 p. Graduation thesis.

The graduation thesis has been focused on education of two-year old children in a preschool installation in context of suitable education methods but not only in connection to RVP PV but also to the other six education techniques. In the theoretical part, the thesis deals with child evolution in toddler period and its specificity. The outcomes of inquiry done by a set of questions are presented as a part of experimental research. There are nine methods weighted and compared including their application in practice. Direct connection amongst the most suitable methods for this age of children was demonstrated on the basis of enjoyments, mimicking and games.

Key words:

Education methods, two-year children, preschool education

Obsah

Úvod	10
1 Vývoj dítěte od 1 roku do 3 let.....	11
1.1 Období po dosažení prvního roku věku.....	11
1.2 Dvouleté dítě	13
1.3 Tříleté dítě.....	15
2 Specifické rysy chování a jednání dvouletého dítěte z pohledu vývojové psychologie	18
2.1 Problémové a zátěžové situace po nástupu do předškolního zařízení	21
3 Vzdělávání dvouletého dítěte	23
3.1 Odkaz Jana Amose Komenského	23
3.2 Vzdělávání dvouletých dětí v současnosti	24
3.3 Důležité faktory pro pedagogické působení a podporu zdravého rozvoje dítěte	27
4 Výchovně vzdělávací metody, činnosti a aktivity pro děti od 2 - 3 let	30
4.1 Prožitkové a kooperativní učení hrou, situační učení a spontánní sociální učení	30
4.2 Vyprávění, četba a rozhovor.....	32
4.3 Inscenační metoda – hra v roli, didaktické hry.....	34
4.4 Brainstorming	37
5 Metodologie výzkumu.....	39
5.1 Cíle, výzkumné otázky	39
5.2 Výzkumná metoda, výběr respondentů, sběr dat.....	39

6	Vyhodnocení a výsledky sběru dat.....	41
7	Diskuse.....	52
	Závěr.....	55
	Přehled použitých zdrojů.....	56
	Seznam zkratk.....	59
	Seznam grafů.....	60
	Seznam tabulek.....	61
	Seznam příloh.....	62

Úvod

Téma diplomové práce jsem zvolila z důvodu přijímání dvouletých dětí do mateřských škol. Stávají se tak součástí předškolního vzdělávání, které je upraveno legislativou MŠMT a mělo by být zavazující pro učitelky i ostatní pedagogický personál. Sama jsem učitelkou mateřské školy s více jak patnáctiletou praxí a v současné době vedoucí učitelkou dětské skupiny. S dvouletými dětmi pracuji denně a mám možnost poznávat jejich specifika, odlišnosti, nároky i potřeby. V diplomové práci se cíleně zabývám výukovými metodami vhodnými pro vzdělávání dětí věku dvou let z pohledu jejich náročnosti a volbě tak, aby děti byly skutečně vzdělávány, ale nedocházelo k jejich přetěžování. Tato otázka je stále více aktuální. Ekonomická nebo jiná životní situace čím dál tím častěji ovlivňuje rodiče v rozhodnutí umístit děti raného věku do předškolních zařízení. A protože zde děti tráví často více jak osm hodin denně, je třeba jim zabezpečit nejen kvalitní péči o základní potřeby, ale také výchovu a vzdělávání. V dokumentu RVP PV (2018) je tato problematika zpracována. V empirické části výzkumu jsem se zabývala celkem devíti výukovými metodami. Zajímaly mě zkušenosti z praxe a názor kolegyň na jejich uplatnění.

Cílem bylo zjistit, jaké jsou možnosti práce s dvouletými dětmi, ověřit vhodný výběr a použití výukových metod s ohledem na tenkou hranici k přetížení.

1 Vývoj dítěte od 1 roku do 3 let

Pokud chceme pochopit dvouleté dítě, které může nastoupit do předškolního zařízení a být na jeho příchod dostatečně připraveni, je nutné podrobně znát vývoj celého batolecího období s jeho specifiky.

1.1 Období po dosažení prvního roku věku

V předchozích 12 měsících dítě prošlo mnoha vývojovými skoky, které byly odrazem jeho kvalitativního rozvoje téměř ve všech oblastech. Toto období, tedy dosažení 1 roku, je o poznání klidnější.

Allen, Marotz (2002) uvádějí, že tempo **tělesného vývoje** se výrazně zpomaluje. Průměrná výška je 81,5 – 89 cm. Ve své váze dítě dosáhlo přibližně trojnásobek porodní váhy, zhruba 9,6 – 12,3 kg. Srdeční puls je asi 80 až 110 tepů za minutu. Hlava roste pomaleji. Důležitý je však stav lebečních kostí, které nabývají na síle a přibližně až v 18 měsících se pomalu uzavírá fontanela. Tělesné proporce se mění a poměr hlavy a trupu se více podobá dospělému člověku. Tvar nohou může být stále ještě zakřivený. Ostrost vidění je nejpravděpodobněji 20/60.

V **motorickém vývoji** jsou již také patrné pokroky. Dítě dokáže obratně a s jistotou lézt, bez pomoci dokáže samo vstát, často využívá opory a držení, ale již zkouší první samostatné kroky počáteční lokomoce. Velice rychle se jeho dovednosti zlepšují, případné pády tlumí dovedně do sedu nebo na oporu rukou a potom do sedu. Překážky, vyvýšené prostory, schody atp. překonává lezením po čtyřech. Se získanou jistotou a upevněním chůze se dítě pokouší běhat. Většinou mu dělá problém zastavit, proto prostě spadne na ruce a znovu se postaví. Dokáže sedět na nízké židli a má zájem o ostatní činnosti.

Pokrok v **psychomotorickém vývoji** se projevuje ve větší samostatnosti než v předchozích měsících. Batole tohoto věku se snaží o sebeobsluhu při přijímání jídla, používá lžičku, hrnek s pítkem. I když ještě neobratně, ale o to s větším nadšením. Začíná ho zajímat více manipulace s předměty. Obrací stránky leporela, staví tři až pět kostek na sebe, objevuje se častěji fáze čmárání tužkou, kdy pohyb vychází z celé paže.

Vývoj inteligence je stále naplno v senzomotorické fázi, přesto již dosahuje určitých posunů v **percepčně – kognitivním vývoji**. Například neurologicky důležitým mezníkem, jak uvádí Allen a Marotz (2002), je tzv. „*překročení středové čáry*“. Znamená

to vyřešení situace, kdy dítě drží v ruce hračku a někdo mu nabídne jinou. V tu chvíli si první hračku přendá do druhé ruky (méně dominantní) a přijme nabízený předmět. Pokud nyní drží v každé ruce jeden předmět a někdo nabídne třetí, odloží si již známější hračku na zem nebo do klína a vezme si další. Takto si dokáže poradit se třemi až čtyřmi předměty současně. Hračky a předměty již nevkládá tak často do úst, spíše ho začíná zajímat jejich funkčnost. „Vaří“ lžičkou v misce, krmí panenku, melodické a pohybové hračky prozkoumává a zkouší uvést do chodu, využívá pozorování a nápodoby, pokud již manipulaci s nimi vidělo u druhých. Dokáže vkládat předměty různých tvarů do nádoby. Pomalu začíná rozlišovat tvarové rozdíly předmětů a jednoduchým způsobem je třídit.

Hra je stále převážně explorační, tedy prozkoumávání hraček. Manipulací s nimi je diferencuje. Z toho je zřejmé, že převažuje funkční podoba hry. Dítě má tendenci si hračky a předměty přivlastňovat, velice často používá slovo „moje“ a není ochotné se dělit. Ke správnému výchovnému nácviku napomůže důsledné používání slov „prosím, děkuji“ nebo využití gesta rukou při prosbě a pohlazení a pochvaly při zapůjčení.

Ve **vývoji řeči a jazyka** nastává období výrazného rozvoje. Z modulovaných zvuků přechází na jednoslovná vyjádření. Z počátku jde o *holofrastickou mluvu*, tedy jedno slovo je použito k vyjádření celé myšlenky a záleží pouze na modulaci hlasu v danou chvíli. Později, asi v 16 až 18 měsících, přichází *telegrafická mluva*. Použití dvou slov např. „táta ham“, „máma hají“. I přes vývoj slov stále přetrvává žvatlání. Pro okolí je slovní projev srozumitelný přibližně z 25 až 50 %. K řeči dítě výrazně používá gesta. Aktivně ve své slovní zásobě využívá úměrně s přibývajícimi měsíci 5 až 50 slov. Pasivně rozumí jednoduchým pokynům, zvláště denní potřeby. Na vyzvání dokáže pojmenovat nebo alespoň ukázat např. části těla, jídlo, hračky, jednoduché obrázky v knížce. V tomto období má velice rádo rytmické říkanky spojené s pohybem. Napodobuje je a jsou mu zábavou i cenným zdrojem učení. (Allen, Marotz, 2002)

Osobnostně – sociální vývoj je velice emočně citlivý a v tomto období důležitý. Po 7 měsíci života totiž dochází u dětí k tzv. *separační úzkosti* (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jedná se o reakci dítěte na odloučení od matky a zároveň úzkost a strach z cizích lidí. V roce věku života může u některých dětí ještě ve větší míře přetrvávat! Později se dostává se do tzv. *subfáze procvičování*. Pokud se v tomto období „zradí“ jeho důvěra a jistoty, může to vést až ke stagnaci nebo dokonce k regresi jeho vývoje. Každé dítě tyto fáze prožívá a zvládá jinak, je potřeba přistupovat zcela individuálně. V bezpečném prostředí a bez problémů zmíněných úzkostí umí dítě tohoto věku dávat pusku a pomazlí se

na požádání blízkých osob. Je nutná rovnováha a respektování povahy dítěte. Matějček (2005) uvádí, že děti jsou jednoduše řečeno buď mazlivé, nebo nemazlivé. Dospělí s tím nic nenadělají. Pouze musí reagovat a neudělat chybu ve vnučování intimity nemazlivému dítěti a naopak nedopustit citovou podvýživu dítěti mazlivému.

Dítě tohoto věku se rádo vzhlíží v zrcadle, poznává se a velice se mu to líbí. Dlouhé minuty pozoruje gesta i mimiku obličeje, projevuje se zvuky a lze pozorovat náznak záměrného vtipu v jeho jednání. Dokáže již prosazovat svou nevěli, odmítá některé činnosti, vzpírá se při oblékání, stolování nebo umývání. Pokud je mu však věnována pozornost, je velice rádo a dokáže pomáhat i s úklidem hraček. Zajímají ho běžné činnosti v domácnosti. Pozorování točícího se prádla při pracím cyklu, světlo a bubláni rychlovarné konvice, zvuk cinknutí mikrovlnné trouby, to vše je skutečným zážitkem. Pro okolí však znamená zvýšenou míru dohledu a bezpečnosti.

Zhruba v 15 měsících věku doporučuje prof. Zdeněk Matějček (2000) začít s nácvikem chození na nočník. Dítě je již dostatečně zralé, dokáže pochopit, co se po něm požaduje a fyziologicky má kapacitu močového měchýře tak velikou, že dokáže vědomě vyměšování zadržovat. V tomto věku však mnoho rodičů prozatím nácvik neřeší.

Potřeba **spánku**, (Allen, Marotz, 2002) stejně jako režimové rozložení na denní a noční, je u každého dítěte různé. Průměrná doba spánku v tomto věku je 10 až 13 hodin. K návyku usínání napomáhá dodržování stejného času, posloupnosti předchozích činností a vytvoření klidného prostředí. Většina dětí má oblíbený rituál, který vyžaduje dodržovat. Může to být oblíbená píseň, pohádka, hlazení, šmrání, přítomnost plyšového „kamaráda“. Často ho provází i v dalších letech a dává mu pocit bezpečí, řádu, jistoty.

1.2 Dvouleté dítě

Toto období je plné protipólů. Dítě je neskutečně roztomilé, zároveň však může přivádět okolí na hranici šílenství.

Tělesně se průměrná výška dítěte nachází v rozmezí 86,5 – 96,5 cm a váha přibližně 11,8 – 14,5 kg. Držení těla je více vzpřímené, stále jsou málo vyvinuty břišní svaly. Mozek svou velikostí dosáhl zhruba 80% velikosti dospělého člověka. Ve vývoji chrupu je prořezáno téměř všech dvacet mléčných zubů a jako poslední se již prořezávají stoličky.

Motorický vývoj je více a více zdokonalován. Dítě tohoto věku dokáže jistěji běhat a vyhýbat se překážkám. Při hře si často sedá na „bobek“ do dřepu a je stabilní. Bez pomoci chodí ze schodů i do schodů, ale prozatím nestřídá obě nohy. Snaží se udržet alespoň na chvíli rovnováhu na jedné noze a obratněji dokáže skákat. Umí házet míč spodem. Má velkou oblibu v odstrkovadlech a jiných pomůckách pro pohyb venku, který mu dělá nesmírnou radost a dopřává pocit volnosti (Allen, Marotz, 2002).

Koordinace oko-ruka a jemná motorika jsou již na výrazně vyšší úrovni. Dítě rádo a zručně zapojuje a rozpojuje různé předměty, zasouvá kuličky, navléká i drobnější korálky, pokouší se skládat puzzle s méně dílky. Pokouší se rozepínat knoflíky, zipy, šroubovat různé uzávěry. Při kreslení a čmárání drží tužku stále ještě v naprosté většině případů dlaňovým úchopem. Je nutné mu správný úchop pouze nabízet, ne nutit a cíleně učit. Důležitá je také volba vhodného výtvarného materiálu a náčiní. Dítě tohoto věku dokáže postavit na sebe až šest kostek. Vydrží již u **hry** nebo činnosti déle, je trpělivější, baví ho objevovat vztah mezi příčinou a následkem. Upřednostňuje především jednoduché konstruktivní stavebnice, skládačky, hry založené na třídění předmětů a více se rozvíjí hra námětová, založená na nápodobě běžných činností. Hra probíhá spíše paralelně nebo ještě samostatně. (Kropáčková, Splavcová, 2016)

Percepčně – kognitivní vývoj (Allen, Marotz, 2002) nabírá na intenzitě. Dítě samo volí výběr knih, které si se zaujetím prohlíží a je ochotno spolupracovat při popisu obrázků. Doplnuje zjednodušený děj, rozvíjí slovní zásobu. Dokáže vyjádřit svůj názor, říci ne. Vnímá lépe své tělo a dokáže vyjádřit bolest i s konkrétním určením místa. Jeho pozornost je soustředěnější v případě, že ho opravdu něco zaujme, ale stále ještě spíše krátkodobá. Velikým posunem je objevení vztahu příčiny a následku. Dítě v tomto období rádo **komunikuje**, používá více nejen podstatná jména a slovesa, ale také citoslovce. Typické pro toto období jsou otázky: „Proč? Co to je?“ Slovní zásoba se liší u každého jedince, v průměru se pohybuje v rozmezí padesáti až tři sta různých slov. Pasivní slovní zásoba je ještě o mnoho výraznější. Dvouleté dítě má značné porozumění. Dokáže skládat krátké věty o třech až čtyřech slovech a daří se mu čím dál tím lépe používat správné pořadí slov. Pokud hovoří o sobě, označuje se zájmenem „já“ než jménem, jak tomu bylo v předchozím období. Stejně tak se velice často objevuje známé slovo „moje“. Dalším pokrokem je tvoření záporu ve větě. Není pravidlem vždy správný tvar, ale významově dítě zápor používá například: „ Já boty ne.“ Má velice rádo jednoduché říkanky a básničky,

které nejen rádo poslouchá, jako v předchozím období, ale dokáže je opakovat. Obecně se dá říci, že slovní projev dvouletého dítěte je pro posluchače srozumitelný až v 70 %.

Osobnostně-sociální vývoj (Allen, Marotz, 2002) je často protikladný. Dítě dokáže projevovat svou náklonnost a empatii objímáním a pusinkami, hlazením nebo smutkem jako účast a sdílení. Naopak však často nezvládá své emoční projevy při pocitu bezmoci či vzteku a není výjimkou ani projev agrese a násilí. Tyto rysy jsou přirozeným projevem tzv. *období vzdoru*. Odpověď „ne“, se stává velmi často první automatickou odpovědí. Trpělivost v tomto věku není silnou stránkou dítěte, nerado čeká nebo se střídá, pravidla jsou pro něj často složitá a zdoluhavá. Těžko se rozhoduje, protože by nejraději chtělo všechno a zároveň budí dojem, že neví, co chce. Ještě více než kdy jindy trvá na stejných osvědčených pravidlech, zvycích, postupech a rituálech.

Skutečně velikým mezníkem je intenzivní nácvik a postupné zvládnutí chození na toaletu, tedy odvykání na pleny. V tomto věku je naprostá většina dětí podle normy zralá na ovládnutí vyměšování a má zájem si tuto dovednost osvojit. (Matějček, 2005) Zvládnutí této dovednosti přímo souvisí s psychickým vývojem. Dítě se stane „velikým“ a upevní svou autonomii. Samozřejmě je třeba počítat i s odlišnostmi ve vývoji a volit individuální postup.

1.3 Třileté dítě

Allen, Marotz (2002) uvádí, že období blížící se dovršení 36 měsíců věku dítěte je typické svou energičností a nadšením poznávat a zkoušet vše nové. Dítě má velikou fantazii a rozvíjí svou kreativitu. Zároveň je jednání a chování oproti předchozímu období vyrovnanější. Vzdor a netrpělivost má více pod kontrolou.

Tělesný růst je pomalejší, průměrná výška je 96,5 až 101,5 cm. Zajímavostí je, že pediatr dokáže odhadnout z výšky tříletého dítěte předpokládanou výšku v dospělosti. Váhový nárůst za rok je asi 1,4 až 2,3 kg, tedy průměrná váha se pohybuje mezi 13,6 až 17,2 kg. Tepová frekvence je 90-110 tepů/min. Obvod hlavy je již vyrovnaný s obvodem hrudníku a velikost hlavy je úměrná k celému tělu. Opticky se postava dítěte protahuje a napřimuje. Důvodem je zmizení tukových zásob na krku a břiše, které není již tolik vystouplé. Zraková ostrost je přibližně 20/40. Ve vývoji chrupu by již mělo mít všechny mléčné zuby.

Svůj temperament a energii může dítě více rozvíjet v **motorických dovednostech**. Chůze po schodech je jistá, směrem nahoru i dolů se střídáním nohou bez držení. Objevuje se radost ze skoků snožmo, překonávání různých prolézaček a překážek. Není náhoda, že většina herních prvků v předškolních zařízeních bývá určena právě pro děti od tohoto věku. Větší zájem a lepší dovednosti získává dítě v manipulaci s míčem. Dokáže lépe házet i kopat. Hod je horním obloukem a kop dominantní nohou. Také běh je koordinovanější. Celkově již nejsou znatelné výrazné vývojové skoky, ale spíše zdokonalování obratnosti, hbitosti a elegance pohybů. (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mezi oblíbené činnosti patří houpání se na houpačkách. Největší radost má však dítě z těch, které dokáže ovládat samo, bez pomoci dospělého. Odstrkovadla je vhodné vyměnit za tříkolky a šlapací auta. Podporuje se takto myšlení, prostorová orientace, koordinace pohybů, svalové zapojení nohou a zad.

V **jemné motorice** dochází k pokroku ve způsobu držení tužky. Není již dlaňový a nejistý, ale správný *úchop špetkou* mezi prsty ukazovákem, prostředníkem a palcem. V kresbě se objevuje základ postavy, fáze *hlavonožce*. Vybarvování obrázků je přesnější, spolupráce oko – ruka je soustředěnější. Zájem o tvoření a zdokonalování jemné motoriky je směřován k používání modelíny a manipulaci s ní. Dítě celkově rádo poznává různé materiály. Přetrvává zájem o obrázkové knihy, dokáže již obracet měkké stránky a listovat jimi. Při konstruktivních hrách staví komín z osmi i více kostek, umí díly stavebnic skládat i rozebírat, manipulovat s malými dílky. V sebeobsluze se zlepšení projevuje v dovednosti zapínání knoflíků a zipů.

Také v **percepčně - kognitivním** vývoji je znatelný pokrok. Tříleté dítě lépe vnímá mluvené slovo, má zájem o poslech pohádek a čteného textu, kterému rozumí. Příběhy rádo komentuje, dotváří svou fantazií a často předstírá „čtení“ z obrázkových knih. Mezi další dovednosti dítěte patří počítání předmětů. I když početní řada není často správná, do pěti to již většinou zvládá a cítí se při tom důležitě. Dítě rozlišuje základní barvy i tvary, porovnává velikost i množství. Již částečně chápe pojem času a je pro ně důležitý přehled časové posloupnosti a režimu. Lépe se orientuje v prostoru a používá pojmy k vyjádření místa předmětu. Jeho **řečová vybavenost** (Allen, Marotz, 2002) mu již umožňuje popis jednoduchého děje, používá podstatná jména, přídavná jména i slovesa s větší jistotou. Klade záměrně otázky, které vzbuzují napětí a dramatickosti v příběhu, v důvěrném prostředí se rádo „bojí“. Vyžaduje odpovědi na místní určení. Je neodbytné svými otázkami „Co? Kde? Jak? Proč? Kdo? Kam?“ Dokáže aktivně používat 300 až 1000 slov.

Jak již bylo zmíněno výše, v **osobnostně – sociálním** vývoji se dítě zklidnilo, lépe dokáže ovládat své emoce, i když ne vždy jim rozumí. V tomto období se dítě ještě více osamostatňuje, rodina mu přestává stačit jako zdroj inspirativního prostředí a touží po dějích mimo důvěrně známé prostředí. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Snaží se být přátelské, zapojuje se do kolektivu, po kterém vývojově a zralostí více touží. Má potřebu kontaktu s vrstevníky a rádo se účastní skupinových činností více kooperativně. Oblíbeným slovním spojením je: „ Já taky.“ Nezvládá ale ještě všechny situace a konflikty zcela samo, má potřebu opory v blízké osobě. Dítě lpí na svých věcech, ke kterým má úzký vztah nebo výtvaru a v takových chvílích, pokud mu někdo toto ohroží, jedná i násilnický a vznětlivě. V tomto věku je dítěti již snadněji upevňováno vhodné společenské chování. (Allen, Marotz, 2002) Připojuje se tak k ritualizované sociální interakci slovy „prosím“, „děkuji“, „dobrý den a na shledanou“.

Hra s předměty má podobu nejen konstruktivního užití, ale také třídění podle společných vlastností a znaků. Využívá zástupnou symboliku některých předmětů, dává průchod své fantazii, objevují se egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické myšlení. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Hra „jako“ a „na něco“ je přirozenou součástí. Dítě se cítí většinou v kolektivu vrstevníků dobře, někdy se zapojí do společné činnosti, hra je ale stále ještě častěji paralelní než kooperativní.

2 Specifické rysy chování a jednání dvouletého dítěte z pohledu vývojové psychologie

Zaměříme se více na období věku dvou let dítěte z pohledu vývojové psychologie.

Nejvýstižnější charakteristikou dítěte tohoto věku je jeho doslova fascinace pohybem. Rozvoj hrubé motoriky, obratnosti, zlepšení samostatné lokomoce, to vše ho motivuje k neustálému pohybu. Přirovnání „jako pytel blech“ je zcela na místě. Vzniká tak zvýšená potřeba myslet na bezpečnost, ale zároveň, pokud dítěti poskytneme a zajistíme dostatek prostoru k pohybovému vyžití, uspokojíme jeho jednu z předních potřeb. Základem a zázemím je pro dítě stále rodina a její láskyplné a rozvíjející prostředí. V dnešní době mají rodiče opět možnost využít pro dítě také výchovně vzdělávací péči mimo domov v kolektivu vrstevníků.

Pokud je dvouleté dítě umístěno do předškolního zařízení, je pro ně nejdůležitější zvládnout co nejlépe období adaptace. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) má dítě v tomto vývojovém období za sebou *subfázi procvičování* a mezi 18. – 36. měsícem projde dalšími subfázemi. Následuje fáze navazování sociálních vztahů tzv. *znovusblížení*. Má větší zájem o navazování vztahů k jiným osobám než z rodiny. Objevuje se však zřetelná ambivalence. Na jedné straně se dítě důrazně dožaduje stálé přítomnosti a opory matky, dá se říci, že je to jakýsi „druhý vrchol separační úzkosti“, na druhé straně k ní může otevřeně projevat negativní hostilní pocity. Projevy jsou různé, například vzdor, agrese, fyzické útoky na matku. Každé dítě je jiné a jeho adaptace může probíhat zcela odlišně. Jisté je však to, že nucená separace může mít vážný regresivní vliv na dítě. Po 25. měsíci věku dítěte nastává *subfáze individuace*. Projevuje se určitou stálostí objektu. V obrazu matky dítě vidí dobré i špatné vlastnosti, jsou pro něj uspokojující i frustrující zároveň, avšak integruje se s nimi a vzniká výraznější období individualizace, *zrození psychologického „já“*.

Čím blíže k věku tří let, tím silnější je potřeba vztahů s vrstevníky a dítě snáší separaci o mnoho lépe. Dalším důležitým faktorem pro klidnou adaptaci je vztah připoutání se tzv. attachment . Na vztahu dítě – matka (nebo jiná blízká osoba) v prvních dvou letech, závisí další chování a projevy dítěte při odloučení a znovu setkávání.

Matějček (2005) opakovaně zdůrazňuje ve své odborné literatuře významný mezník v životě dítěte a tím je odvykání na *nošení plen a nácvik na nočník, později toaletu*. Nezbytná je spolupráce s rodinou. Ale v zásadě platí, že se vše lépe dítě učí v klidu,

povzbudivě motivováno a oceňováno i za pouhou snahu. Důležité je, aby dítě vědělo, co přesně po něm chceme, nebálo se neúspěchu a selhání, mělo radost z naší radosti. Důslednost a určitá rituálnost při nácviku je nezbytná. Měla by být zachována také intimita prostoru, stále stejný nočník, teplotně příjemný a stabilní, ne vratký. Vše příjemné je pro dítě rychleji přijatelné.

Téměř současně, jako nácvik vyprazdňování, je těžké pro dítě zvládnout *smrkání*. Pro následné přijetí do kolektivu dětí i samotné hygienické návyky a kvalitní dýchání je umění používání kapesníku velice důležité. I zde platí trpělivost, důslednost, jednotný přístup všech a dostatek pochvaly a povzbuzení.

Snad nejvýraznějším rysem chování období okolo dvou let je obávané *období vzdoru*. Dítě často nešetří projevy vztekání, odmítavého postoje, negace, agrese, vzdorovitého odporu ke všemu a ke všem, křiku, kopání. Výsledkem nezvládnání situace může být zmatek, smutek, výbuchy hněvu a zoufalství. Toto období je jistě velice těžké pro rodiče i všechny pečující osoby, ale nejtěžší je pro dítě samotné. „*Není to žádný defekt, ani špatný charakter, velkou většinou ani vada ve výchově, nýbrž prostý důsledek pokroků ve vývoji osobnosti. Vývoj v oblasti nervové, intelektové, i povahové rychle postupuje, ale současně se jeden s druhým poněkud rozcházejí.*“ (Matějček, 2005, str. 126) Dvouleté dítě si sice již začíná vytvářet svou vlastní identitu, snaží se částečně vyhovět a přizpůsobit nárokům společenského okolí, ale vše mu komplikuje nezralost adaptačního nervového systému. Ve vývojové psychologii má období vzdoru podobně důležité a zásadní místo, jako pozdější období puberty.

Pokud dobře těmto projevům porozumíme, dokážeme dítěti pomoci složitě období ustát bez výrazného negativního dopadu. Dítě nemá žádnou zvláštní radost ze svých projevů, ani to nedělá na truc svému okolí, ale prostě proto, že nezvládá vypjatou konfliktovou situaci. Musí překonávat nespočet „překážek“, které ho omezují, směřují jinam, přerušují mu hru, nedovolí mu to, co chce. Samo v sobě se „pere“ se svým lepším „já“. Většinou dítě projevuje tyto stavy již doma. Jak tedy reagovat? Podle profesora Matějčka (2000) se lze na podobné situace velice dobře připravit. Nejúčinnější prevencí je najít určitý klíč k jednání s dítětem. Doporučuje preventivní přístup tím, že se dá konfliktům v mnoha situacích předcházet. Samozřejmě to neznamená dítěti ve všem ustupovat. „*Nadále trváme na tom, že něco ,se smí‘, ,něco nesmí‘, ,něco se musí‘ a o ,něčem se můžeme v klidu dohodnout‘.*“ (Matějček, 2000, str. 41).

V žádném případě není vhodné dítě odsuzovat nebo dokonce trestat. Vytknout mu lze pouze jeho nevhodné, případně agresivní chování, ale ne jeho samotné nálepkovat negativními přívlastky. (Matějček, 2005) Protože až odezní silný emoční záchvat, dítě je opět tím citlivým a láskyplným dítětem, které potřebuje vědět, že není odmítáno, ale milováno. Vymezení přesných hranic a pravidel, klidný a důsledný přístup při vyžadování jejich dodržování, zároveň dát dítěti dostatek příležitosti a času situaci zvládnout. V praxi lze jednoduše dodržovat pravidla. Například s předstihem a opakovaně upozorníme na přerušování hry, úklid, odchod ven, na jídlo, vždy z jasně vysvětleného důvodu, nespěcháme na dítě, mluvíme klidně. Pokud již k záchvatu dojde, je několik možností reakce. Poodejít od dítěte a nereagovat, aby nemělo diváky, tím záchvat vyzní do ztracena. Pokusit se rychle odvést pozornost a zaujmout dítě něčím jiným. Nebo zklidnění „pevným objetím“ podle terapie paní doktorky Jiřiny Prekopové. To však neplatí na všechny děti. U některých může dojít k opačnému efektu, kdy dítě toto objetí považuje za omezování a reaguje více agresivně.

Cenná rada profesora Matějčka: „*Dítěti připomeneme, že ‚to‘ na ně ‚přišlo‘, že ‚to‘ s ním třeba cloumalo a lomcovalo a že jsme mu tedy museli pomoci právě tak, jak jsme to udělali. Teď je dobře, že už je ‚to‘ zase pryč.*“ (Matějček, 2005, str. 128) Taktně dítěti vysvětlíme, že je takové chování zbytečné, bylo by hezké se ho vyvarovat a my mu budeme pomáhat. Zvládnutí emočních projevů dítěte období vzdoru v předškolním zařízení a zároveň kladný rozvoj jeho charakteru je skutečně veliké vítězství. Vyžaduje však naprostou spolupráci s rodinou, důslednost a jednotný přístup.

Splavcová a Kropáčková (2016) ve své knize přehledně uvádí poznatky vývoje raného dětství světových psychologů. **Sigmund Freud** zařazuje dítě v tomto věku do *análního období*. Pro dítě je stěžejní ovládnutí vyměšování a s tím spojená slast a uspokojení v nácviu čistoty. Stává se tak socializovanou bytostí. Zároveň to však může být jakýmsi prostředkem ke vzdoru nebo neposlušnosti.

Erick H. Erikson popsal osm věkových fází člověka. U každého z nich probíhá určitý střet, z něhož na konci zvládnutého období vychází ctnost. Dítě do tří let je zařazeno do druhého stadia, které je charakteristické vztahem autonomie x studu. Požadovanou ctností, která by se měla rozvinout, je vůle. K tomu by měla přispívat rovnováha a pevný řád. Eriksonova teorie je založena na řešení konfliktních situací, díky kterým se jednotlivci vyvíjí a zraje (Kapur, 2018).

Jean Piaget se zabývá kognitivním vývojem dítěte. Popisuje pět stadií kognitivních schopností. Dvouleté dítě je myšlením velice konkrétní a egocentrické. Nachází se v senzomotorickém období, které vychází z konkrétních zkušeností a činností, od vrozených reflexů po záměrné opakování. Po něm po dovršení druhého roku věku nastupuje období symbolické a až později v předškolním věku období předpojmové. Za zmínku stojí také morální vývoj dítěte podle Piageta. Jeho heteronomní chápání morálky souvisí s prekonvenčním stadiem podle Kohlberga. Znamená to, že dítě se nerozhoduje na základě svědomí a přesvědčení o správnosti svého jednání, ale na základě požadavků druhých a následné odměny či trestu.

Carl R. Rogers klade největší důraz na bezpodmínečnou lásku a přijetí dítěte, jeho hodnotu jako jedince, uspokojováním jeho potřeb. Získávání zkušeností a poznatků je podmíněno vlastním prožíváním, empatií. (Splavcová, Kropáčková, 2016)

2.1 Problémové a zátěžové situace po nástupu do předškolního zařízení

Stále zde hovoříme o dítěti mladším tří let. I když již ve svém poměrně krátkém životě dokázalo mnoho věcí, jeho psychický vývoj prochází změnami a **vstup do předškolního zařízení** a trávení času mimo rodinu nelze urychlit. Je vhodné zajistit dostatečně dlouhou a klidnou **adaptaci**, domluvit si s rodiči adaptační plán, nezradit dítě zbytečně dlouhou celodenní docházkou. Je potřeba stále dítě ujišťovat o návratu rodičů, respektovat jeho individuální zvláštnosti. Zkusit si vymyslet nějaké rituály, které dítěti nejprve odvedou pozornost od stesku a později budou patřit do jistoty opakujícího se režimu. Dítě stále ještě potřebuje odpolední odpočinek a přiměřeně dlouhý spánek. Únava může zvyšovat napětí, úzkost, stesk. Nezbytné je znát dobře zázemí rodiny a úzce s ní spolupracovat. K tomu může pomoci osobní schůzka s rodiči, dotazník atd. Mělo by být samozřejmostí umožnit dítěti nosit si například oblíbenou hračku, hadrovou plenku, dečku či jiný „kousek domova“, které ho uklidňují a dávají větší pocit jistoty a vyrovnanosti.

Okolo přítomnosti rodičů v době adaptace se vedou četné diskuze. V některých předškolních zařízeních se to umožňuje, ve druhých ne a v dalších pouze na omezenou dobu. Pokud se zamyslíme nad prospěšností pro dítě, více argumentů je pro nepřítomnost rodičů. (Splavcová, Kropáčková, 2016) Může se stát, že dítě je ve věku dvou let skutečně emočně a sociálně nezralé a ani přes veškerou snahu se nedaří jeho adaptace. I když nebylo přesvědčivě a jednoznačně prokázáno, že by docházka dvouletého dítěte do předškolního zařízení byla vývoji dítěte a jeho psychice škodlivá. (Hašková, Saxonberg, Mudrák 2012)

Každé dítě je jiné a individuálně se vyrovnává s touto zátěžovou životní situací. Je možné, že nakonec je nejlepším řešením jeho docházku do předškolního zařízení ukončit. Rozhodnutí je vždy na zákonných zástupcích. Pedagog nebo pečovatelka může pouze informovat o průběhu dne, chování a jednání dítěte, případně doporučit další poradu s odborníky.

Většina dětí do věku dvou let již zvládá celodenní **režim bez plen**. Stále velké procento dětí je však v době nástupu teprve v nácvičku a rodina očekává spolupráci a podporu. Z rozhovoru nebo dotazníku mohou mít pečující osoby dostatek informací, například zda dítě spolupracuje a zkouší sedat na nočník, toaletu nebo se zcela brání a odmítá, navázat na osvědčené rodinné motivující rituály. Pokud to dítě vyžaduje, je vhodné mu dopřát klidné místo a pocit soukromí, ale vždy o něm mít přehled z hlediska bezpečnosti. Není výjimkou, že dítě vědomě zadržuje stolici, pokud se necítí zcela v psychické pohodě a bezpečném prostředí. Jak již bylo zmíněno, celý proces nácvičku by měl být pro dítě srozumitelný, klidný, nestresující, nekritický a vždy doprovázen náležitou pochvalou a oceněním při úspěchu. V případech neúspěchu následuje další trpělivý nácviček, důslednost a povzbuzení. *V pochvale nemusíme být příliš zdrženliví, poněvadž náležitě se chovat na nočníku a působit tím radost a uspokojení „svým lidem“ je významným přínosem v budování tzv. rodinné identity dítěte.* (Matějček, 2000, str. 36) Tuto roli velice často přebírají pečující osoby.

3 Vzdělávání dvouletého dítěte

3.1 Odkaz Jana Amose Komenského

Je velice zajímavé, že o vzdělávání, ve smyslu vyučování dvouletých dětí, se podrobně zmiňuje již Jan Amos Komenský ve svém díle *Informatorium školy mateřské*. Uvádí různé vědy a obory a jak v nich děti rozvíjet. Skutečně podrobně rozebírá různé oblasti a obory. (Komenský, 2007) Například ve fyzice ve druhém roce děti chápou, co je to „*papa, bumba*“, co je chleba, maso, voda, oheň, země, vítr, zima teplo, co je kravička, co člověk, co psíček. Mají je takto pojmenovávat a názorně učit chůvy při procházkách. V optice se poučuje o ochraně zraku, nedívat se do přímého světla a sděluje, že příjemná je pro oči barva zelená.

U dvouletých až tříletých dětí optiku lze cvičit tím, že se jim ukazují barevné obrázky, barevnost přírody, oblohy, dětem dopřávat barevného oblečení, korálků a jiného zdobení, přičemž pohledem do zrcadla ostřit zrak a mysl. V astronomii je možné ve druhém roce, nejdéle však ve třetím ukazovat dětem oblohu a učit rozeznávat, co je Slunce, co Měsíc, co hvězdy, kdy vycházejí a zapadají, že Měsíc někdy svítí celý, jindy ne. Geografie učí poznávat prostor okolo sebe. V roce nejprve kolébku svou, klín matky, ve druhém roce svůj pokoj, místo, kde spí, kde mohou jíst, kam mohou ven, kde je teplo a kde zima. V chronologii a orientaci v čase co je den a noc, kdy je ráno a večer, kolikrát za den jíst, jaké jsou po sobě dny v týdnu. V jakém ročním období jsou Vánoce, Velikonoce. O všem je vhodné dětem vyprávět v pravý čas a přirozeně. K znalosti historie využívat zvědavé otázky vývoje v řeči dětí „*Kdo to dal?*“ „*Kde si byl včera?*“ Ale dávat si pozor na to, co před dětmi říkáme, neboť již v paměti si ledačco dokáží uložit a nerozlišují, co je vhodné a co nikoli.

Již uspořádání rodiny se učí určitých pravidel ekonomiky. Kdo je matka, kdo otec, pojmenovávají zbylé členy rodiny a lidi z nejbližšího okolí. Do vědomí si ukládají, kdo má jakou roli, koho se musí poslouchat, kdo je hlavou rodiny, kdo podřízen. Později své věci znát, kam patří, k jakým účelům se používají a další věci, nářadí v domě i okolí umět pojmenovat. V politice sice děti nerozumí ještě uspořádání funkcí, ale měly by znát, koho pozdravit, poslechnout, odpovědět, pokud jsou tázáni, pochopit žert, vtip a naopak vážnou a káravou situaci. Komenský apeluje na vychovatele, aby s dítětem jasně jednali a neuváděli ho do zmatku, kdy nechápe a nerozumí, co po něm je požadováno a jak je to myšleno. Zda vážně, žertem či v hněvu. Aby z něj „*šáška a tetřeva, nevědoucího, co se*

kdy dělá“ nedělali. (Komenský 2007, str. 55). Ve vztazích mezi vrstevníky by spolu děti měly jednat s láskou, rovností, otevřeností, komunikovat, svobodně se rozhodovat, ale nepovyšovat se, nikoho k ničemu nenutit, nestrašit, nelekat, podporovat společnou hru a pohybové aktivity. Také v praktických dovednostech a motorice je třeba děti rozvíjet. Komenský popisuje obor mechaniky u dvouletých dětí a některé činnosti jsou skutečně úměrně k věku velice odvážné, například učit se dobře běhat, skákat, vrtět se, hrát s míčem, ale také různé činnosti, jako zapalovat, hasit, přelévat vodu, přenášet z místa na místo, zdvihat a pokládat, stavět a kácet, svíjet a rozvíjet, ohýbat, lámat. Takové **prožitkové činnosti** by dnešní děti také zcela jistě ocenily. Geometrie je chápána v porozumění pojmů malé - velké, dlouhé – krátké, široké – úzké. K muzice je třeba děti vést, protože k melodii a harmonii by si uši dětí měly zvykat. O výchově mluví v kapitole *Jak v mravích a ctnostech mládež cvičiti*. (Komenský, 2007. str. 68)

Komenský měl podrobnou a velice ujasněnou představu o výchově a vzdělávání dětí v raném věku. Upřednostňuje rodinné prostředí a **metody prožitkové, situační, názorné učení a výchovu nápodobou**. Vše velice přirozenou formou. Z těchto základních zásad vychází pedagogika do současné doby.

3.2 Vzdělávání dvouletých dětí v současnosti

V systému předškolního vzdělávání České republiky je zahrnuto i vzdělávání dětí od dvou do tří let v dokumentu RVP PV (2018). Zákonem č. 178/2016 Sb. a „561/2004 Sb., opředškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“ (RVP PV, 2018, str. 6) Předškolní vzdělávání je orientováno na osvojování základů klíčových kompetencí pro předpoklad dalšího celoživotního vzdělávání. Jsou jasně vymezeny podmínky, za kterých mohou být děti tohoto věku umístěny do MŠ a vzdělávány. Je třeba mít ohled na určitá vývojová specifika a individuální rozdíly. Pokud pomineme ta, která se týkají vybavení a zabezpečení prostoru, životosprávy, organizace, zmiňuje se obecně o vhodných metodách učení a vzdělávání formou přirozené nápodoby, situačním učení, vlastním prožitkem, hrou. (RVP PV, 2018) Tímto by měly být naplněny všechny kategorie rámcové

cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy ve všech oblastech – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.

Grůzová a Syslová (2015) se pokusily formulovat výstupy dvouletých dětí po roce docházky do MŠ. Je zde nastíněn ideální stav, kterého by dítě mělo dosáhnout do věku tří let. Samozřejmě v závislosti na individuálním vývoji. Bez cíleného vzdělávání a učení by těchto poznatků, dovedností a vědomostí dítě dosáhlo jen velmi okrajově.

Toto je zpracováno v elektronické publikaci *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání* (Muni.cz, 2021).

Výstupy v jednotlivých oblastech popisuje (Kropáčková, Splavcová, 2017, in Grůzová, Syslová, 2015, str. 41-49).

Dítě a jeho tělo

- *Chůze do schodů i ze schodů*
- *Překonávání vzdálenosti skokem*
- *Jízda na tříkolce*
- *Stoj na jedné noze*
- *Navlékání korálků, napodobování vertikální, horizontální a kruhové čáry při kresbě*
- *Jíst lžící (nepřevracet ji, nebryndat)*
- *Převléknout se, rozepínat knoflíky*
- *Samostatně použít toaletu, umýt si ruce (v této oblasti často potřebuje pomoc dospělého)*
- *Znát a pojmenovat viditelné části těla*
- *Projevovat samostatnost a vynalézavost v sebeobsluze*

Dítě a jeho psychika

- *Reprodukovat krátké říkanky, básničky (zapamatovat si je)*
- *Sestavit větu (minimálně o třech slovech)*
- *Vyprávět jednoduchý příběh, který vícekrát slyšelo*
- *Chápe pojmy (například slovo pes naznačuje jednoho konkrétního psa)*
- *Chápe, že pomocí obrázku může vyjádřit něco konkrétního*
- *Rozlišuje v množině maximálně 4 prvků (když předmět zmizí, hledá jej)*
- *Rozlišuje barvy*
- *Dokáže formulovat svou představu o tom, na co si bude hrát*

- *Mluvit o sobě v první osobě*
- *Znát své jméno, pohlaví, poznat své věci*

Dítě a ten druhý

- *Půjčit druhému hračku*
- *Znát jména ostatních dětí ve třídě*
- *Spolupracovat s druhými při rozvíjení námětových staveb*

Dítě a společnost

- *Znát základní pravidla soužití v mateřské škole a dodržovat je*
- *Znát některé lidské činnosti, poznat některá povolání, například podle výrazného oblečení (lékař, policista)*

Dítě a svět

- *Jmenuje každodenní činnosti a děje, předměty denní potřeby, základní druhy jídel*
- *Dokáže se orientovat v prostoru herny i na zahradě ; zná stálé místo předmětů, které používá*
- *Zná běžné dopravní prostředky*
- *Má povědomí o běžných přírodních jevech, nápadných přírodních proměnách v rámci změn ročních období*
- *Rozlišuje stromy, keře, květiny (ne však druhy)*
- *Poznává a správně označí běžné druhy ovoce a zeleniny*
- *Poznává druhy zvířat*
- *Rozlišuje základní barvy, tvary, velikosti (třídí, až později pojmenovává)*
- *Poznává objekty na obrázku*
- *Začíná chápat označení pro vztahy v prostoru (nahore, dole, vedle, vpředu, vzadu)*
- *Začíná chápat označení pro časové vztahy (ráno, večer, hned, potom)*

Podobné výstupy jsou zpracovány v RVP PV (2018). Jsou však soupisem toho, co by dítě mělo znát na konci předškolní docházky. Dvouleté děti jsou teprve na začátku tohoto procesu.

3.3 Důležité faktory pro pedagogické působení a podporu zdravého rozvoje dítěte

Je logické, že pokud má být na dítě působeno a jsou-li od něj vyžadovány určité požadavky, musí být pro jeho pohodu respektováno několik **životně důležitých potřeb**. Pomineme-li základní biologické potřeby, jako je teplo, strava, tekutiny, spánek, ochrana a bezpečí před úrazem, jsou také psychické potřeby, které je důležité uspokojovat v pravý čas úměrně vývoji. (Kropáčková, Splavcová 2016) Známa je pyramida potřeb Abrahama H. Maslowa. Podle J. Langmeiera a Z. Matějčka však k důležitým potřebám také patří:

1. *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů*
 - Je důležité, aby dítě mělo dostatek nových rozvíjejících podnětů, které vedou k jeho rozvoji dovedností, vědomostí, návyků, ale podněty nesmí vést k přetěžování.
2. *Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech*
 - Jestliže má být dítě vychováváno, učeno a vzděláváno, nesmí k němu podněty přicházet nahodile a chaoticky. Pokud zachováme tuto potřebu v jistotě stálého řádu, vytvoříme pro dítě „smysluplný svět“
3. *Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů*
 - Tuto potřebu lze vidět kolem sebe v živočišné říši. Dá se s nadsázkou říci, že i lidské mládě potřebuje k přežití „své“ lidi pro ochranu a bezpečí. A v návaznosti na to je podobnou potřebu nutné uspokojovat i v předškolním zařízení. Role pečovatele nebo p. učitelky je důležitá k formování osobnosti dítěte
4. *Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty*
 - Dítě má možnost zdravě rozvíjet vlastní „já“, osvojuje si společenské role a zároveň se snaží stanovovat hodnotné cíle
5. *Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy*
 - Tato potřeba je poslední v návaznosti na předchozích. Znamená určitou otevřenost, naději, uplatnění a životní rozlet. Dítě k ní dospěje psychickým vývojem. (Matějček, 1994, str. 37)

Jak již bylo řečeno, je velice důležité znát vývojovou psychologii, tělesné potřeby dítěte, fyziologii a vhodně na ně reagovat nabídkou činností a podnětů.

K tomu, aby byly rozvíjeny poznávací procesy, je třeba dítě respektovat s ohledem na to, v jaké se nachází vývojové fázi a vhodně jej stimulovat. Je zcela přirozené, že se již

více odpoutalo od matky a stal se z něj podle Kropáčkové a Splavcové (2016) malý „objevitel“.

- ✓ *Objevuje prostor a jeho uspořádání*
- ✓ *Objevuje okolí přes svoje smysly*
- ✓ *Objevuje materiály a ovlivňuje tvary*
- ✓ *Objevuje své pohybové možnosti*
- ✓ *Objevuje řeč a svoji schopnost vyjádřit se*
- ✓ *Objevuje sebe sama, ale i druhé lidi, zajímají ho ostatní děti*

(Kropáčková, Splavcová, 2016, str. 44)

K tomu všemu potřebuje dostatek nejen podnětů, ale také trpělivosti, pochvaly a povzbuzení. Pedagog by měl být obeznámen s tím, že mezi dětmi tohoto věku jsou značné individuální rozdíly, k vývoji jednotlivých oblastí může docházet nerovnoměrně a je velkou chybou snažit se jakýmkoli způsobem případné rozdíly akcelarovat.

Není možné dosáhnout očekávaných výsledků bez vhodných **pedagogických zásad a principů**. Těmi se zabýval a velice prakticky je popsal opět Jan Ámos Komenský. Dodnes z nich vychází pedagogické přístupy v předškolním i školním vzdělávání. Pokud jsou dodržovány, je na dítě působeno tak, aby již od útlého dětství dokázalo přijímat podněty, vědomosti a učilo se novým dovednostem. Komenský (Polišenský, Pařízek, 1987) píše o zásadách snadnosti při učení. Učení půjde lépe za dodržení určitých zásad, tedy jestliže:

- *Začne brzy, před zkažením mysli* = princip výchovnosti
- *Bude se dít s náležitou přípravou* = princip cílevědomosti
- *Bude se postupovat od všeobecného ke zvláštnímu* = princip posloupnosti
- *Od snadnějšího k nesnadnějšímu* = princip posloupnosti
- *Nikdo nebude přetěžován přílišností učiva* = princip přiměřenosti
- *Žák nebude nucen k ničemu, leč co by sám žádal, podle věku a metody* = princip uvědomělosti
- *Vše se bude podávat názorem* = princip názornosti
- *K okamžitému využití* = princip praktičnosti a aktivity

- *Vše stále podle jedné a téže metody* = princip soustavnosti a jednotnosti (Polišenský, Pařízek, 1987, str. 79)

V pedagogice se uplatňuje ještě více principů, jako například podle Svobodové a Šmahelové (2007) je to princip vědeckosti, spojení školy se životem, úcty ke každému člověku, demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, opírání se o kladné vlastnosti vychovávaného. V alternativním školství se často využívají - princip svobody a princip činnosti a tvořivé aktivity.

Neméně důležitým faktorem při výchovně vzdělávacím procesu je **osobnost pedagoga** nebo vychovávající osoby. Kropáčková, Splavcová (2016) in. Hellus (2009; 2015) popisuje soubor pedagogických ctností:

- ***Pedagogická láska***, kterou učitel pomáhá otevírat dítěti jakousi cestu a je mu oporou.
- ***Pedagogická moudrost***, která je zárukou pro správné jednání v konkrétních situacích. Souvisí s kvalifikovaností, odborností a souborem vědomostí a poznatků. Výsledkem je porozumění dítěti, jeho vývoji, jednání a chování.
- ***Pedagogická odvaha*** je důležitá při všech rozhodování s ohledem na dítě. Neměla by být zkosnatělá a ovlivněná systémovými a jinými stereotypy. Měla by přirozeně podporovat osobnostně orientovaný přístup k dítěti.
- ***Pedagogická důvěryhodnost*** je založena na vztahu a absolutní důvěře v interakci dítě – pedagog. Pomáhá tak zvládat problémové situace a negativní prožitky dítěte.

Málokdo si uvědomuje, jak velice důležitý je vzor učitelky v předškolním zařízení. Její osobnost, chování, jednání a charakterové rysy jsou většinou první „cizí“ vzorce chování pro dítě raného věku. Nejsou ovlivněny rodinnou vazbou, a přesto upevňují základy pro další život dítěte. Touto problematikou se zabývá mnoho odborné literatury.

4 Výchovně vzdělávací metody, činnosti a aktivity pro děti od 2 - 3 let

V předchozích kapitolách je uveden základní přehled oblastí z vývoje, vývojové psychologie, dovedností a požadovaných výstupů na dítě mladší tří let. Pedagogickými principy a správným vedením na dítě skutečně lze působit ve výchovně vzdělávacím procesu. Je třeba však dobře volit metody, činnosti a aktivity. Metody a formy práce s dvouletými dětmi jsou popsány v RVP PV (2018). Nabídka a možnost také jiných činností a výukových metod zaručuje pestrost působení na rozvoj dítěte.

4.1 Prožitkové a kooperativní učení hrou, situační učení a spontánní sociální učení

Tyto metody patří k základním metodám RVP PV (2018). Učení v podobě strohého předávání hotových poznatků je pro dítě raného věku zcela nevhodné. Vzhledem k jeho rozumovým schopnostem není schopno tyto informace a poznatky pochopit a zapamatovat si je. Pro dítě je nezbytně nutný konkrétní, přímo prožitý zážitek. Musí si užít, osahat a vyzkoušet vše a nejlépe všemi smysly. Podporuje tak svou potřebu objevovat nové věci, situace a získává tak zkušenosti. (RVP PV, 2018) Prožitek je výsledkem lidského prožívání. A všechny činnosti, které dítě vykonává, jsou spojené s prožitky. Prožitky v životě dítěte nelze naplánovat, můžeme je pouze odhadovat. Jsou zdrojem jak pozitivních tak negativních vzpomínek. Ale nemělo by si v žádném případě z období docházky do předškolního zařízení odnášet prožitky spojené se strachem a pocitem ohrožení. (Svobodová, 2010) Vše ve vývoji dítěte souvisí se vším. Charakteristickým znakem období mezi druhým a třetím rokem je radost z pohybu, potřeba neustálého dění a činnosti, velice dominantní jsou emoce a snaha o osamostatňování se. Zároveň stále silná potřeba bezpečí a jistoty. Dítě se teprve učí spolupracovat, navazuje sociální vazby a kooperací více formuje svou osobnost. Činnosti v předškolním zařízení by měly být vedeny s ohledem na tyto potřeby. Možnost praktických zkušeností lze vědomě zařadit do téměř všech činností. Nejpřirozenější je však pro dítě tohoto věku hra.

Hra je podle Kropáčkové, Splavcová (2016) základním prostředkem pro učení, nabízí prožívání a výsledkem je poznávání. Tak, jak postupuje psychomotorický vývoj dítěte, tak se mění a vyvíjí také hra. Od smyslové hry a experimentování se dítě postupně posouvá ke hře konstruktivní. V praxi se často setkáme s tím, že dítě má velikou oblibu

věci nejprve bořit a rozebírat, dříve než začne něco tvořit a sestavovat. Je to běžný vývoj a touto fází si projde každé dítě. Dvouleté dítě je velice zvědavé a na základě pozorování a získaných zkušeností postupně přechází na hru založenou na nápodobě. Nápodoba je přirozená již od kojeneckého a mladšího batolecího období. V tuto dobu jde však o tematickou nápodobu denních činností, vaření, praní, krmení panenky, uklízení, oprava auta, nakupování atp. Při všech volbách hry se dítě spíše vyčleňuje, hraje si samostatně nebo paralelně s ostatními. Zdánlivě společná hra je však spojena spíše tématem, ale dítě si hraje samo vedle druhého. Čím blíže k třetímu roku, tím pravděpodobněji se dítě u napodobivých her posune ke spolupráci s vrstevníky v podobě párové a skupinové hry. Na lékaře, na obchod, na rodinu, na autoopravnu si hrají již společně.

Zařazování dostatku tzv. volné hry do režimu dne v předškolním zařízení je zcela stěžejní a je to dáno RVP PV. Také hra má však své zákonitosti. Podle Svobodové (2010) je hra neproduktivní, nepřináší hodnoty ani majetek, nabízí prožitky, zkušenosti a má cenný vzdělávací potenciál. Má vždy svůj čas a prostor, její průběh je nejistý, může mít různý směr a vývoj. Hra i přes svou volnost je podřízena pravidlům. Minimálně jedno pravidlo při hře platí vždy a to je pravidlo „jako“. Role učitelky nebo pečující osoby při hře jsou různé. Nejčastěji jsou v roli pozorovatele, ale stejně tak mohou být iniciátorem, vedoucími hry, hráči nebo facilitátorem.

Nesmírně důležité je vhodné zajištění podmínek pro hru a všechny vzdělávací činnosti dvouletých dětí. Bezpečné, ale dostatečně motivující prostředí, nabízející volný prostor pro rozvoj hrubé motoriky, možnost uspokojování potřeby pohybu, správná volba hraček a jejich uspořádání v prostoru, to vše zvyšuje přirozený prožitek dítěte. Splavcová, Kropáčková (2016) doporučuje ke hře dvouletých dětí dostatek kočárků, velikých aut, odrážedel, koutků s možností relaxace s knihou i tematického hraní v kuchyňce, obchodu, mechanickém koutku s ponkem nářadí. Přístup ke vhodným konstruktivním stavebnicím, vláčkům, krabici se zvukovými hračkami a nástroji dítěti zajistí pocit uspokojení ze samostatnosti a možnosti vlastní volby.

Již z názvu metody **situačního učení** vyplývá, že se jedná o učení pomocí vytvořených nebo vzniklých situací. Na každé situaci, v každý okamžik dění v MŠ lze výchovně působit. A z každé takové situace se může dítě něco naučit. Na strach z bouřky dokáže zkušená učitelka reagovat například vyprávěním pohádky, příběhu o kapičce, při kterém se nenásilně dítě seznámí s procesem bouřkových blesků, koloběhu vody a podobně. Zdánlivě nahodile získané poznatky a zkušenosti se postupně u dítěte skládají

do souvislostí a logického celku. Výsledkem je větší, hlubší pochopení a paměťové uložení. (Kolláriková, Pupala, 2001). Čím zajímavější situace a lepší využití učitelkou v danou chvíli, tím hlubší zážitek. V takovém významu je chápáno situační učení dětí raného věku v MŠ.

Pro děti tohoto věku je nejpřirozenější učení nápodobou. Proto je vhodné, aby žádané návyky, postoje, společensky vhodné vzory chování dítě přijímalo nenásilně formou **spontánního sociálního učení** již v tomto období. Příležitost k učení sociálními situacemi jsou každodenní a prolínají se všemi činnostmi. V dítěti je vhodné takto rozvíjet používání a osvojení dovedností: pozdravit, poprosit, poděkovat, požádat o pomoc, poskytnout pomoc, omluvit se. (RVP PV, 2018) V MŠ lze velice dobře podporovat prosociální chování. I když morální úroveň vývoje dvou až tříletého dítěte je nízká a odpovídá heterogenní morálce, správnými vzorci a příklady chování, řešení situací, konfliktů, lze dítěti předat mnohé. Prosociální chování podle Svobodové (2010) je takové, kdy se k druhým chová tak, aby mé chování bylo užitečné nejen mně, ale i ostatním. Přináším radost bez nároku na odměnu a ocenění, jedním z vlastní vůle a rozhodnutí. Aby dítě dokázalo prosociálně jednat, musí:

- *porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby*
- *být schopno morálního úsudku*
- *mít schopnost empatie*
- *znát normy a pravidla*

(Svobodová, 2010, str. 120)

Z toho je zřejmé, že dvouleté dítě takového chování vývojově není schopné, ale vhodnými metodami lze rozvíjet jeho předpoklady a citění.

4.2 Vyprávění, četba a rozhovor

Vyprávění, stejně jako četba a rozhovor, patří ke klasickým slovním výukovým metodám. Má své uplatnění nejen v předškolním vzdělávání, ale i v dalším věku až do dospělosti. Po celou dobu své existence záměrného působení na jedince nebo skupinu nachází v edukačním procesu funkční uplatnění.“ (Maňák, Švec, 2003) Logicky zde hrají roli dvě lidské potřeby a to touha vyjadřovat zážitky, zkušenosti, poznatky a zároveň potřeba jim naslouchat v podobě kultivovaného vyprávění. Vždyť v dobách, kdy nebyla televize,

počítače lidé trávili společné večery vypravováním. Předávali tak příběhy, poučení, zkušenosti, nenásilně vychovávali děti k hodnotám. Také ve smyslu vzdělávání říká stará zkušenost: „Živý hlas učí“ (*Viva vox docet*) (Maňák, Švec, 2003, str. 55)

V předškolním vzdělávání ještě více než jindy lze přizpůsobit obsah vyprávění sledovanému cíli. Poučení pohádkou, předání nových poznatků o jakémkoli tématu v rozumové výchově, řešení problémové situace a hledání společného řešení i mnoho jiných uplatnění má právě vyprávění. Nemalý význam má také v působení rozvoje řeči dítěte. Správný řečový vzor a slovní zásoba jsou nedílnou součástí logopedické prevence.

Nejcharakterističtější znakem vyprávění je dynamika podání, poutavý obsah a přednes dramatičnosti děje. Předškolní pedagog by měl mít kompetence k zvládnutí této metody. Ale ani jiné pečující osoby z rodiny i mimo ni nezůstávají pozadu a vyprávění je v životě dítěte zcela jistě nemine. Podobné je to u četby a dramatické výchovy, dalších metod, které mají v předškolním vzdělávání bohaté zastoupení.

Četba textu v pravém slova smyslu má pro dvouleté dítě význam až druhotně. (Matějček, 2005) Prvotní zkušenost s knihou je zcela přirozená zhruba již po prvním roce věku. Dítě přichází do kontaktu s leporelem a barevnost obrázků ho začíná fascinovat. Umění otáčet stránky, zprvu i několik současně, dává dítěti pocit samostatnosti a vlastní volby. Obrázky jsou pro něj skutečné a má snahu na ně sahat. V 18 měsících vyžaduje asistenci dospělého, snaží se pojmenovávat konkrétní obrázky. Ve dvou letech dokáže ještě málo obrátit i měkké stránky papírové knihy a obrázky jemu známých věcí pojmenovává i rozpoznává již ve velkém rozsahu. V tuto dobu začíná první čtení dítěte. Pokud dítě vidí obrázek kočky v jedné knize a jinou ilustraci kočky ve druhé knize, stále je schopno správně pojmenovat „kočka“. Obrázky se tak stávají jakýmsi *obrázkovým písmem*. Postupně se obohacuje slovní zásoba dítěte a jeho obrázkové čtení se zdokonaluje. Čím blíže ke třetímu roku, tím se přidává osobní zkušenost dítěte a nastupuje rozvoj fantazie. Dokáže podle knihy vyprávět jednoduchý děj známé pohádky nebo si zcela vymyslet svůj obrázkový příběh.

Četba ve smyslu **předčítání** jinou osobou dítě osloví také velice brzy. Mnohé obrázky v prvních knihách doplňují říkanky, hádanky, rýmovačky a jejich čtením se dítě učí. Pokud dítě přímo nevidí stránky knih, brzy pochopí, že i tak k němu kniha může „mluvit“ svůj příběh nebo pohádku. V bezpečí blízké osoby zažívá první dějové situace zvířátek, lidí, pohádkových postav, vnímá humor i napětí a má radost z dobra, které vždy zvítězí. Pokud má mít kniha a četba takovou moc, je třeba vhodná volba literatury,

příjemný a řečově správný projev čtenáře. V předškolním zařízení má například četba před spaním svou roli relaxace, rituálu a zklidnění, ale prolíná se mnoha oblastmi vzdělávání v RVP PV, nabídce i výstupech. (RVP PV, 2018)

Již Jan A. Komenský nejednou vyjadřuje svou úctu ke knihám a zdůrazňuje jejich nenahraditelnou roli v životě člověka. Takto například promlouvá ke studentům potocké školy 28. listopadu 1650: „*K ničemu by nebyly oči, kdyby se nebylo nač dívat, k ničemu by nebyl čich, kdyby nebylo vůní, k ničemu by nebyly uši, kdyby nebylo zvuků. K ničemu by nebyl ani rozum, kdyby nebylo pokrmů moudrosti, které poskytují dobré knihy... Nemilovat je znamená nemilovat moudrost. Nemilovat moudrost znamená stávat se hlupákem.*“ (Komenský, 1991, str. 4)

Další běžně využívanou metodou v předškolním vzdělávání je **rozhovor**. Patří mezi výukové metody a je specifický svou zaměřeností, cílevědomostí a určitými nároky. (Maňák, Švec, 2003) Představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí s jasným cílem ve výchovně vzdělávacím procesu. Základem je vhodně položená otázka v různých formách. Například otázka zjišťovací, otevřená, zavřená, konvergentní, divergentní, spojená s pozorováním, navozující problém, rozhodovací. U dvouletého dítěte je pedagog limitován úrovní kognitivního vývoje i řečových schopností a je nutné k tomu přihlížet. Takové přirozené rozhovory mají význam pouze za druhého předpokladu, než pouze správně položená otázka a to je aktivní naslouchání. To pomáhá v motivaci a aktivizuje snahu dítěte účastnit se na rozhovoru. I když se metoda rozhovoru zdá pro raný věk dítěte těžká, je vhodné ji využívat při individuálních činnostech, ale také například ráno v rámci komunitního kruhu. Zde se velmi často může změnit na vyprávění nebo diskuzi, ale i tyto formy metod děti rozvíjí a obohacují.

4.3 Inscenační metoda – hra v roli, didaktické hry

Podle rozdělení Maňáka a Švece (2003) se jedná o aktivizující výukové metody. Základy dramatické výchovy sahají hluboko do historie. Již J. A. Komenský svými školskými hrami pomáhal méně nadaným žákům k lepší formě učení. Podle Svobodové (2010) je dramatická výchova vzdělávacím procesem se svými specifiky, jež využívá prostředky dramatu a divadla. Liší se způsobem získávání zkušeností a to především výraznou mírou tvořivosti, vlastní aktivity a prožitku. Na základě námětů a témat dochází ke konfrontaci osobních postojů a názorů. Tím se podporuje rozvoj nejen intelektu a tvořivosti, ale také samostatnosti, odpovědnosti, rozhodnosti, tolerance i prosociálního citění. Dramatická

výchova rozvíjí kritické myšlení a emoční inteligenci. Je to hravá metoda, která nabízí komplexní vzdělávání (Seth, 2020).

Kořátková (2008) uvádí, že v dnešní době je někdy mylně dramatická výchova chápána pouze jako jednoduchá dramatizace příběhu, ztvárnění děje pohádky nebo hra s loutkou. Není tomu tak. V České republice probíhá vzdělávání učitelů formou kurzů, seminářů, ale i na úrovni středoškolské a vysokoškolské. Má své místo ve struktuře předškolního vzdělávání a je ukotvena v RVP PV jako součást estetické výchovy. (Valenta, 2008) se podrobně zabývá dramatickou výchovou z hlediska metody. Popisuje obecnou typologii, techniky, principy. Jaký přínos má dramatická výchova pro dvouleté děti?

V RVP PV (2018) je zmíněná dramatická výchova v různých podobách, nabídce i výstupech ve všech oblastech rozvoje osobnosti dítěte. V každém věku, tedy také i u dvouletých dětí, rozvíjí představivost, fantazii, estetické a tvůrčí citění. Ve vztahu k druhým pomáhá vytvářet základy prosociálního chování, tolerance, respektu. Je výborným pomocníkem v učení schopnosti vyjádřit své emoce, nálady, překonávat bariéru strachu a studu, rozvoje komunikace.

V nabídce doporučených činností RVP PV jsou hudebně pohybové hry, dramatické činnosti a také **hraní rolí**. Právě hraní rolí provází dítě nejvíce a to zcela nenápadně a přirozeně. S oblečením krásných šatů se dívka stává princeznou, zástěra okolo pasu pomáhá v roli maminky vařit realisticky oběd v kuchyňce, navléknutím výstražné vesty se stává pro chlapce hra s popelářským autem dokonalou, přechod chodbou na toaletu potíchu jako kočka, dupání jako slon nebo medvěd při ranním cvičení, převtělení do Indiánů při učení humorné indiánské písně, to vše jsou běžné situace, které dítě zažívá a prožívá, aniž by vědělo, že se jedná o prvky dramatické výchovy. Principem hry v roli a zároveň základním pravidlem je „pravidlo jako“. Dítě se dobrovolně do role převtěluje a stejně tak z ní kdykoli vystoupí. (Svobodová, Švejdová, 2011) U dvouletého dítěte není vhodné využívat řízenou dramatizaci a přiřazovat role tak malému dítěti. Zapomeňme na nacvičené besídky. Ani inscenační metoda v pojetí podle Maňáka a Švece (2003) v raném věku není vhodná. Její podstatou je sociální učení v modelových situacích, které by děti měly umět nejen zinscenovat, ale také zhodnotit. K tomu děti dospějí až v pozdějším předškolním věku. Přirozenější hra v roli musí být zcela spontánní a úměrná kognitivnímu vývoji dítěte. Pokud si samo nasadí kočičí uši a zkouší lézt po čtyřech a mňoukat, je to známka již značného pokroku. Většina takto malých dětí kostým nesnese a ani dostatečně neocení. Příkladem je zkušenost s karnevalem, kdy maminka marně přemlouvá svou dceru nebo

syna k oblečení roztomilého kostýmu. Naopak bývá dobře vnímána role učitelky, která se stává konkrétní postavou příběhu. Hodná čarodějnice, která navštíví děti 30. 4. a naučí je zařikadlem vařit lektvar, lesní víla, která zpestří dětem pobyt v přírodě, to vše pomáhá děti stimulovat, odbourává jejich zábrany, podporuje představivost a děj činností se stává přitažlivější. (Kořátková, 2008)

Při hře může docházet k situacím, kdy se dítě převtělí do role za pomoci zástupného předmětu nebo rekvizity. Boření kostek tak v představě dítěte nedělá ono samo, ale dinosaurus. Ten stejný, jako drží v ruce a ono mu pouze pomáhá. I takové situace jsou vývojově zcela v pořádku. Zkušená učitelka a pečující osoba dokáže dramatické výchovy využít pro přirozený všestranný rozvoj dítěte a nenásilné působení na mnoho oblastí jeho osobnosti.

Hra je stěžejní činností dítěte od raného do předškolního věku a přetrvává i ve věku školním. Jak se však liší **didaktická hra**? Dá se říci, že hlavní rozdíl je v tom, že i přes zachování seberealizace, svobodné volby, spontánnosti a uvolnění je hra přizpůsobena pedagogickým cílům. Při správné motivaci dítě vedení a usměrňování učitelky ani nevnímá. (Maňák, Švec, 2003) Nezbytná je však od pedagoga metodická příprava s jasným vytyčením cílů, znalost individuálních schopností a věku dítěte pro zachování přiměřenosti, ujasnění pravidel, volby místa, prostoru, pomůcek, materiálu a časového limitu.

Mateřské školy, dětské skupiny i jesle jsou již dobře vybaveny didaktickými pomůckami, pestrou nabídkou stolních her i interaktivní technikou. Úroveň nabídky na trhu v naší republice je vysoká. Pro věkovou skupinu dvouletých dětí je široký výběr pexesa, lota, binga, obrázkového domina, prvních puzzle, her na principu třídění, přiřazování, rozvoje logického myšlení na základě společných znaků, podpoře jemné motoriky, získávání dovedností v sebeobsluze. Inspirací mohou být webové stránky <http://www.hrackobrani.cz/spravna-hracka/>. Na označení „Správná hračka- vybráno odborníky“ se podílí Asociace předškolní výchovy, Asociace hračka Unie výtvarných umělců ČR a Sdružení pro hračku a hru. (Kořátková, 2008) Pozorováním a individuálním přístupem lze pro dítě zvolit vhodné hračky, ale také zvolit cíleně způsob hry, kdy se učí více do hloubky a v širších souvislostech. Nabídka hry a realizování jí je zároveň metodou učení a didaktické hry umožní setkat se s poznatky, se kterými se spontánně setkat nemohou.

Využití didaktických her ve smyslu simulačních a scénických her (Maňák, Švec, 2003) jde ruku v ruce s dramatickou výchovou v předškolním vzdělávání. Hraní rolí, řešení konfliktových situací, práce s rekvizitami, loutkou, to vše může být nástrojem vzdělávacího působení.

4.4 Brainstorming

Tato poměrně mladá komplexní výuková metoda, která byla popsána Alexem Osbornem v roce 1953, (Maňák, Švec, 2003) z anglického slova v překladu znamená „*bouři v mozku*“ nebo také „*útok na myšlení*“. Není výjimkou také používání pojmu „*burza nápadů*“. Hlavním smyslem této metody je vymyslet co největší množství nápadů k danému tématu a následně vyhodnotit jejich užitečnost. Cílem není vyřešení problému, ale podporuje tvořivost, nápaditost a připravuje východiska k další fázi řešení, které vedou k cíli. Brainstorming je skupinové vymýšlení kreativního nápadu pro řešení dané situace (Lynch, 2017).

Maňák a Švec (2003, str. 164) uvádějí pravidla brainstormingu:

1. *Nepřipouští se kritika* – případné připomínky a posuzování nápadů se odehrávají až v další fázi.
2. Je podporována *naprostá volnost v produkci nápadů* – záleží na vytvoření klima ve skupině
3. Cílem je *vyprodukování co nejvíce nápadů*
4. *Každý nápad, návrh je nutné zapsat*
5. Je vhodné se *inspirovat při tvoření nových nápadů* již před tím *zapsanými*

Brainstorming má přesný postup, který podobně jako pravidla uvádí Maňák, Švec (2003). Je však otázkou, zda se tento postup dá uplatnit na dítě ve věku dvou až tří let. Důležité je, aby téma bylo pro děti srozumitelné a měly potřebné znalosti a zkušenosti. Zapsané nápady a návrhy musí učitelka zpracovat do podoby přijatelné dítěti. Z praxe jsem názoru, že jedinou formou přenosu nápadů jsou obrázky. Takto konkrétní obrazový materiál lze na určitou dobu nechat vystavený v prostoru herny tzv. „uležet“. Děti si mohou pozorněji vše prohlédnout a promyslet.

I když je zdánlivě metoda brainstormingu v předškolním vzdělávání náročná, není nemožná. Zkušená učitelka podporuje a využije tvořivost, fantazii i bezprostřednost dětí v každodenních činnostech. Podněcování dětí k originalitě, nespokojení se pouze s jediným

řešením problému, hledání jiné možnosti rozvíjením flexibility, zároveň dojití společně k užitečnému vyhodnocení a závěru, které je pro dítě srozumitelné i obohacující, je cílem tvořivé pedagogiky. (Svobodová, Švejdová, 2011)

V mateřské škole nebo jiném předškolním zařízení se naskýtá mnoho situací, kdy metodu brainstormingu zařadit. Společné tvoření nápadů a námětů pro integrované tematické celky, řešení vzniklé konfliktové situace i nahodile vzniklé téma, to vše je pro učitelku i děti výzvou ke společnému řešení.

5 Metodologie výzkumu

5.1 Cíle, výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké výukové a vzdělávací metody jsou vhodně využívány v práci s dvouletými dětmi tak, aby bylo splněno jejich vzdělávání a zároveň nedocházelo k přetěžování. Dotazníkovým šetřením a sběrem dat byl proveden průzkum používání těchto metod v praxi a to z pohledu **dílčích cílů**:

- a) Zjistit používání jednotlivých výukových a vzdělávacích metod pedagogickými pracovníky a pečujícími osobami v praxi
- b) Zjistit názor o vhodnosti těchto metod s ohledem na věk dětí.

Těmto cílům odpovídají mnou zvolené **výzkumné otázky**, které jsou:

1. *Jsou v současné době zastoupené dvouleté děti v předškolních zařízeních?*

Tato otázka byla pro mne důležitá pro výsledky celého výzkumu. Volila jsem ji s ohledem na legislativní rozhodnutí o přijímání dvouletých dětí do mateřských škol, případně využití dětských skupin i ostatních zařízení.

2. *Jaké jsou nejčastěji využívané metody při práci s touto věkovou skupinou?*

S ohledem na vlastní dlouholetou praxi v mateřské škole a dětské skupině mě zajímaly zkušenosti a pohled kolegyň.

3. *Jaké metody lze považovat za nevhodné, případně představují riziko pro přetížení dvouletých dětí?*

Tato výzkumná otázka je více subjektivní. Byla jsem přesvědčena, že odpovědi ovlivňují dva hlavní faktory. A to věk respondentů a délka jejich praxe, s tím související dostatek zkušeností.

5.2 Výzkumná metoda, výběr respondentů, sběr dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila **dotazníkové šetření**. V předvýzkumu jsem ověřila srozumitelnost a smysluplnost formulovaných otázek mezi kolegyněmi ze studijního oboru UHK, které všechny současně pracovaly jako učitelky mateřských škol. Na vzorku 14 vyplněných dotazníků jsem měla potvrzenou srozumitelnost otázek a zároveň rozdílný pohled na metody, což jsem přisuzovala věkové pestrosti kolegyň.

Struktura dotazníku a formulace otázek vychází z výzkumných otázek a cílů diplomové práce. Odpovědi na tyto otázky slouží jako podklad pro kvantitativní výzkum. Celkem dotazník obsahuje deset otázek. Otázky č. 1, 2, 3, 4, 5 jsou uzavřené s výběrem možností. Otázky č. 6, 7, 8, 9 jsou otevřené a otázka č. 10 polootevřená.

Otázka č. 1 a 2 vede ke zjištění typu zařízení, ve kterém respondenti pracují a skutečnosti, zda pracují s dvouletými dětmi. Otázky č. 3, 4, 5 v různých úhlech pohledu nabízí výběr devíti metod a jsou jednou ze stěžejní části dotazníku. U otázky č. 5 jsem zvolila tři stupňovou škálu odpovědi. Otázky č. 6, 7, 8, 9, 10 dávají možnost vyjádření se a zdůvodnění volby možností z předchozích otázek. Zároveň poskytují celistvý pohled na problematiku a podporují cíle výzkumu.

Stěžejní sběr dat jsem získala formou online dotazníku z důvodu obavy z omezení plynoucích z opatření ohledně šíření nákazy Covid-19.

Respondenty jsem oslovila elektronicky e-mailem. Konkrétně jsem vybrala 15 mateřských škol z okresních měst a 5 dětských skupin. Záměrně jsem volila zastoupení obou typů zařízení. Z webových stránek jsem se seznámila s počtem personálu z řad učitelek, pečujících osob i vedoucích pracovníků. Neznala jsem věk a ve většině případů vzdělání osob, ale to nebylo předmětem mého šetření. Předpokládaný odhad počtu respondentů byl 125.

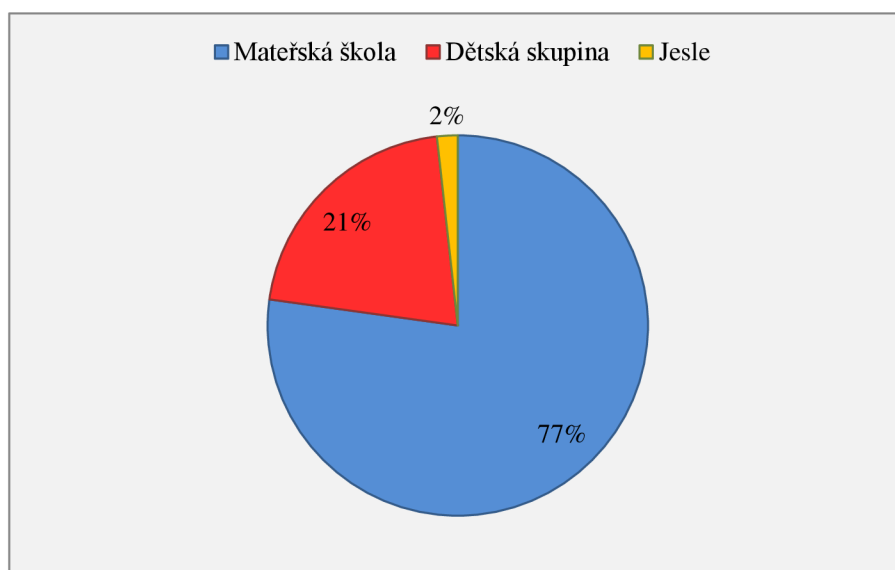
On-line dotazník navštívilo během období dvou měsíců 67 respondentů. U některých dotazníků nebyl obsah zcela vyplněn a tím znehodnocen, protože otázky na sebe navazovaly a měly souvislost, byla potřeba jejich kompletní podoba vypracování. Po vyřazení takto neúplných dat zbyl počet pouze 36 plnohodnotně využitelných dotazníků.

Požádala jsem osobně ředitelky třech větších mateřských škol ve svém okrese Tábor a dodatečně zaslala 75 tištěných dotazníků. Návratnost byla pouhých 21 vyplněných dotazníků. Celkový počet dotazníků k vyhodnocení byl 57, tedy 45,6 % z předpokládaného počtu.

6 Vyhodnocení a výsledky sběru dat

Výsledky výzkumu uvádím formou výsečových a sloupcových grafů, tabulek a konkretizovaným slovním popisem. Hodnotou výsledků je převážně procentuální údaj nebo početní absolutní hodnota. Odpovědi na otevřené otázky jsem zpracovala zvolením kategorií a četností odpovědí.

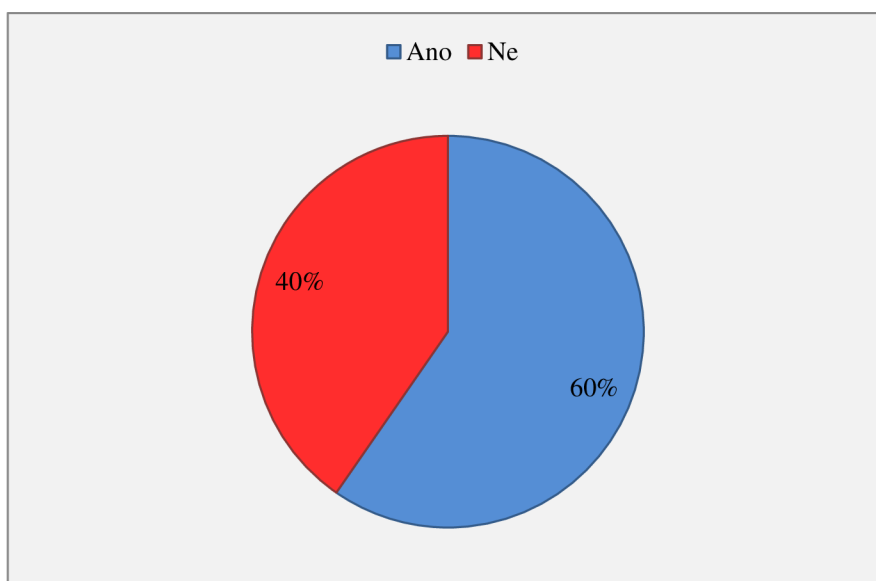
Otázka č. 1: **V jakém druhu předškolního zařízení pracujete?**



Graf 1 - Druh předškolního zařízení

Z odpovědí celkového počtu 57 respondentů pracuje 77 % (44 odpovědí) v Mateřské škole, 21 % (12 odpovědí) v Dětské skupině a 2 % (1 odpověď) v Jeslích. Tento výsledek odpovídá většímu počtu oslovených MŠ a je spíše přehledem doloženého faktu.

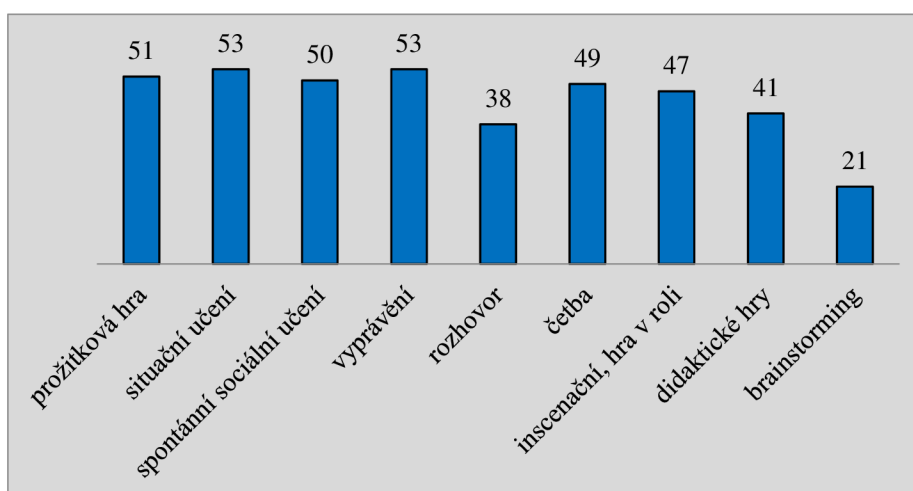
Otázka č. 2: **Pracujete ve své výchovně vzdělávací práci s dvouletými dětmi?.**



Graf 2 - Práce s dvouletými dětmi

Z výsledku první otázky je zřejmé, že většina respondentů jsou pedagogové mateřských škol. Na tuto otázku bylo 34 odpovědí (60 %) ANO, 23 odpovědí (40 %) NE. Více jak polovina tedy pracuje v současné době s dvouletými dětmi, které byly do MŠ přijaty. Nemalé zastoupení mají děti raného věku z Dětských skupin. Minimálně 34 respondentů je schopno v následujících otázkách odpovědět na základě vlastních zkušeností.

Otázka č. 3: **Jaké výukové a vzdělávací metody používáte?**



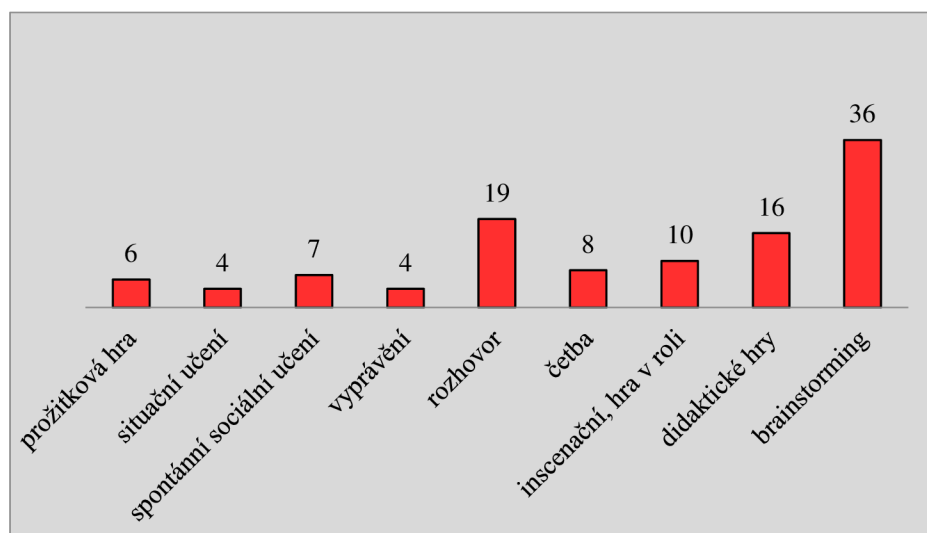
Graf 3 – Používané metody

Celými čísly jsou vyjádřeny počty odpovědí o používání dané metody. Zastoupení v odpovědích mělo všech 9 uvedených metod. Jednotlivé počty odpovědí se v některých případech shodují nebo liší minimálně. Největší zastoupení měly metody RVP PV a slovní výukové metody vyprávění a četba.

Prožitkové a kooperativní učení hrou používá 51 respondentů, situační učení 53 respondentů, spontánní sociální učení 50 respondentů, vyprávění 53 respondentů, rozhovor 38 respondentů, četbu 49 respondentů, inscenační metodu, hru v roli 47 respondentů, didaktické hry 41 respondentů, brainstorming 21 respondentů.

Výsledky dokazují, že pedagogové a pečující osoby volí nejpřirozenější metody spojené s prožíváním, nápodobou a tradičním využitím mluveného slova a dětské literatury.

Otázka č. 4: Jaké výukové a vzdělávací metody neznáte a nikdy jste nevyužili?



Graf 4 - Nepoužívané, neznámé metody

Podobně formulovaná otázka je protipólem otázky č. 3. Součet hodnot v obou grafech dávají celkový počet 57 respondentů. V odpovědích mělo opět zastoupení všech 9 uvedených metod. Prožitkové a kooperativní učení hrou nevyužívá 6 respondentů, situační učení 4 respondenti, spontánní sociální učení 7 respondentů, vyprávění 4 respondenti, rozhovor 19 respondentů, četbu 8 respondentů, inscenační metodu, hru v roli 10 respondentů, didaktické hry 16 respondentů, brainstorming 36 respondentů. Poměrně vysokým rozdílem je uvedena metoda brainstormingu jako neznámá a nepoužívaná.

Překvapivě vysoký počet respondentů uvedlo rozhovor a didaktické hry. Tyto metody jsou běžnou součástí vzdělávání v předškolních zařízeních. Je tedy zvláštní, z jakého důvodu jsou zde uvedeny. S největší pravděpodobností byly odpovědi ovlivněny charakteristikou věku dětí.

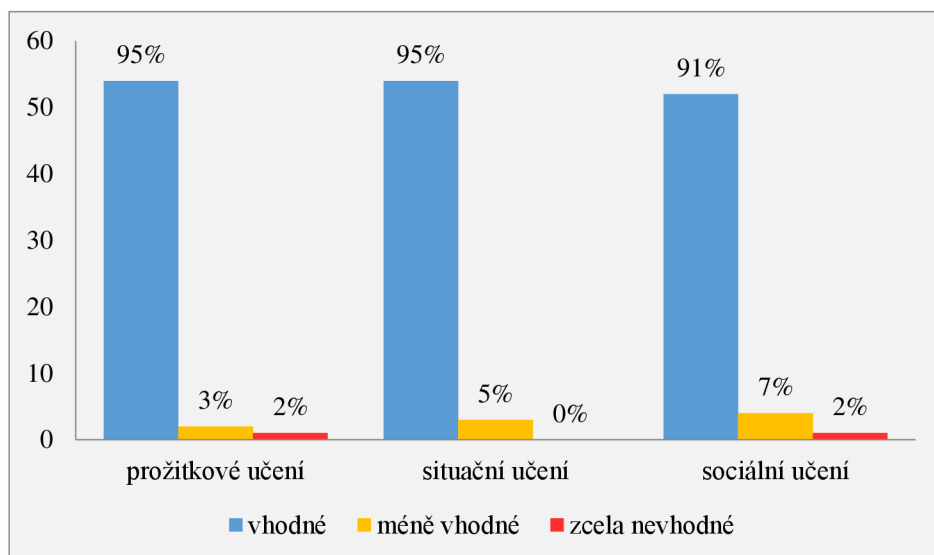
Otázka č. 5: Jak hodnotíte tyto metody 3 stupňovou škálou?

Výsledky zaznamenaného počtu odpovědí k jednotlivým stupňům hodnocených metod.

Tabulka 1 - Hodnocení metod

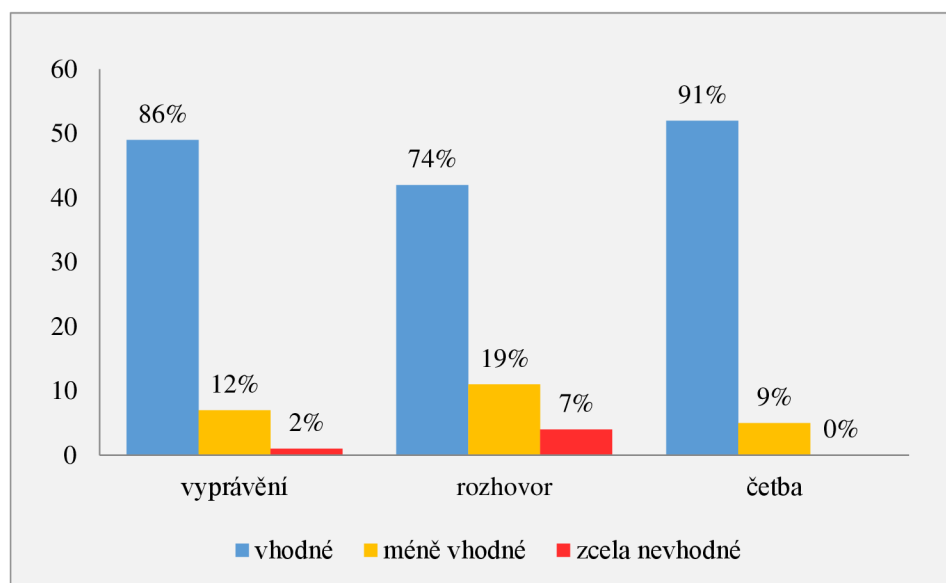
	vhodné	méně vhodné	zcela nevhodné
prožitkové učení hrou	54	2	1
situační učení	54	3	0
spontánní sociální učení	52	4	1
vyprávění	49	7	1
rozhovor	42	11	4
četba	52	5	0
inscenační, hra v roli	41	11	5
didaktické hry	35	22	0
brainstorming	18	19	20

Nejlépe byly hodnoceny metody RVP PV a slovní výukové metody, velice dobré hodnocení měly aktivizující metody. Je velice zvláštní, že rozhovor a didaktické hry, které byly hodnoceny v otázce č. 4 jako neznámé a nevyužívané, jsou v tomto případě uváděny jako vhodné. Brainstorming v počtu odpovědí „vhodné“ dosáhl výrazně nejnižší hodnoty, ale překvapivě zcela vyrovnané bylo jeho celkové hodnocení.



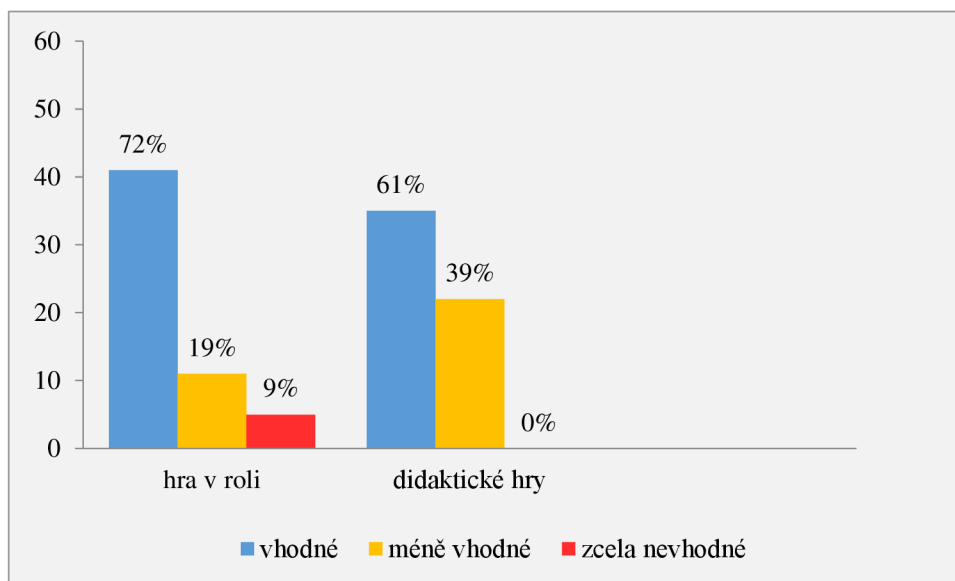
Graf 5 - Metody RVP PV

Velice vyrovnané výsledky těchto tří metod dokazují jejich provázanost a souvislost.



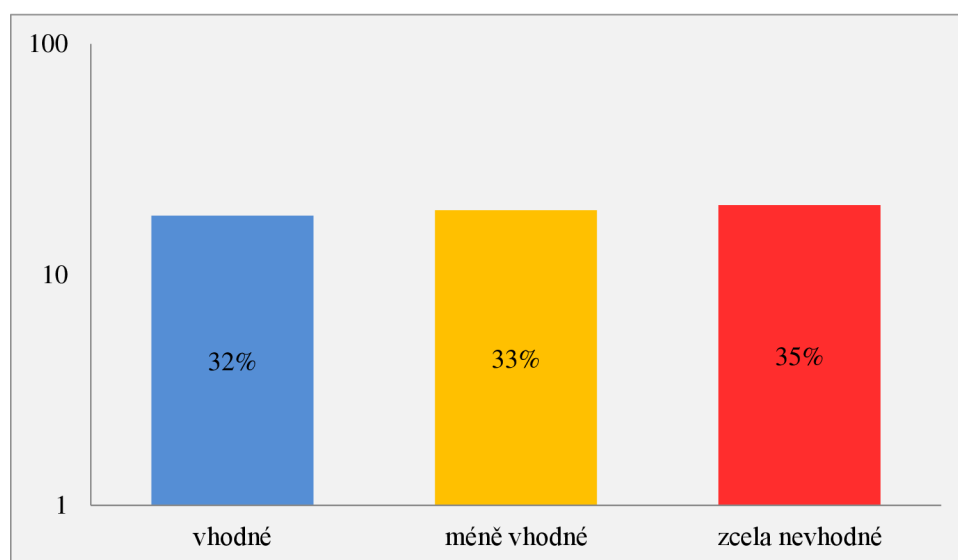
Graf 6 - Klasické slovní výukové metody

Uvedené slovní metody jsou hodnoceny kladně jako vhodné. Je velice zvláštní, že rozhovor, který byl hodnocen v otázce č. 4 ne zcela zanedbatelným počtem respondentů jako neznámý a nevyužívaný, je v tomto případě uváděn jako vhodný. U četby zcela chybí hodnocení „nevhodné“ a dosahuje stejného výsledku jako sociální učení.



Graf 7 - Aktivizující metody

Podobně jako rozhovor, byly také didaktické hry 16 respondenty uvedeny v otázce č. 4 mezi neznámými a nepoužívanými metodami. V tomto případě se vyjádřilo 61 % jako „vhodné“. Je zřejmé, že ne vždy byli respondenti jednotní v pohledu na využití metod.



Graf 8 - Brainstorming

Tato metoda byla hodnocena 35 % respondentů vzhledem k ostatním metodám jako zcela nevhodná. Domnívám se, že značnou roli hrál věk respondentů a také neznalost této metody. Celkové hodnocení škál je však velice vyrovnané.

Otázka č. 6: Pokud jste v otázce č. 5 volili možnost „zcela nevhodné“, napište svými slovy, z jakého důvodu:

Tabulka 2 - Zcela nevhodné metody

kategorie	počet odpovědí	příklad důvodu odpovědí
prožitkové učení hrou	1	hrozí úraz dětí
sociální učení	1	(bez uvedení důvodu)
vyprávění	1	(bez uvedení důvodu)
rozhovor	4	děti mají malou slovní zásobu, nesoustředí se na obsah rozhovoru
inscenační, hra v roli	5	malá slovní zásoba dětí, neschopnost abstraktního myšlení, stydlivost, nepochopení zadání metody
brainstorming	20	děti metodě nerozumí, nízký věk dětí, nedostatečná řečová vybavenost, neznalost metody učitelkou

Celkový počet odpovědí „zcela nevhodné“ je 32. Byly zastoupeny všechny metody kromě situačního učení, četby a didaktických her. U některých odpovědí respondenti neuvedli důvod svého hodnocení. Zcela nepochopitelný je pro mne důvod u metody prožitkové hry. Přisuzuji ho nepochopení metody a nezkušenosti respondenta.

Otázka č. 7: Pokud jste v otázce č. 5 volili možnost „vhodné“, napište svými slovy, z jakého důvodu.

Tabulka 3 - Vhodné metody

kategorie	počet odpovědí	příklad důvodu odpovědi
prožitkové učení hrou	54	nejpřirozenější způsob, využívá dětskou zvědavost, vhodná metoda úměrně věku, vnímání všemi smysly, přirozené zařazení do každodenních činností, pro děti srozumitelné, zábavné, učí se kooperaci
situační učení	54	nejpřirozenější způsob, vhodná metoda úměrně věku, přirozené zařazení do každodenních činností, vychází z běžných situací, líbí se mi, využívá poučení z vlastní zkušenosti
spontánní sociální učení	52	přirozený způsob učení nápodobou, vhodné fixování vzorového chování, souvisí s prožitkovým a situačním učením
vyprávění	49	rozvoj pasivní slovní zásoby, rozvoj předčtenářské gramotnosti, sdílení zážitků, rozvoj fantazie
rozhovor	42	sdílení zážitků, rozvoj aktivní slovní zásoby, osobní prostor pro dítě, možnost individuálního přístupu
četba	52	rozvoj pasivní slovní zásoby, rozvoj předčtenářské gramotnosti, rozvoj fantazie, relaxační význam, podpůrný doplněk tématu, využití mravního poučení

inscenační, hra v roli	41	při správné motivaci forma hry a zažití pocitů "jako", všechny metody jsou vhodné při vhodném využití, přirozená zvědavost hry "na něco", prvky dramatické výchovy jsou všeobecně vhodné v předškolním vzdělávání
didaktické hry	35	vhodně zvolené podporují a doplňují vzdělávací cíle, pestrá možnost využití, cílené působení formou hry
brainstorming	18	všechny metody jsou vhodné při vhodném využití, možnost volného vyjádření dítěte, rozvoj logického myšlení, tvorba nápadů

Výsledky u metody brainstormingu mě překvapily. Pouze 18 respondentů ji hodnotili „vhodně“, ale z uvedených důvodů je zřejmé, že metodě rozumí a chápou její použitelný význam pro děti.

Otázka č. 8: Jaké výukové metody (z uvedených nebo i neuvedených) jsou, podle Vašeho názoru a zkušeností, dvouletými dětmi nejlépe přijímány?

Tabulka 4 - Děti přijímané metody

kategorie	počet odpovědí
prožitkové učení hrou	27
sociální učení	18
situační učení	22
vyprávění	13
rozhovor	7
četba	13
inscenační, hra v roli	10
didaktické hry	5
nemohu posoudit	14

Také k této otázce byly nejčastěji uvedeny metody podle RVP PV, o něco menším počtem byly hodnoceny vyprávění a četba. Zcela bez zastoupení je metoda brainstormingu.

14 respondentů se k otázce nevyjádřilo. Je pravděpodobné, že nepracují s dvouletými dětmi.

Otázka č. 9: **Jaké výukové metody (z uvedených nebo i neuvedených) používáte při působení na dvouleté děti nejraději Vy z pozice pedagoga nebo pečující osoby?**

Tabulka 5 - Metody používané pedagogem

kategorie	počet odpovědí
prožitkové učení hrou	29
sociální učení	16
situační učení	17
vyprávění	9
rozhovor	6
četba	15
inscenační, hra v roli	20
didaktické hry	5
metody spojené s hudbou	3
Montessori hry a činnosti	2
nemohu posoudit	14

Z pohledu pedagoga a pečujících osob jsou opět nejvíce používány metody RVP PV, četba a překvapivě téměř jednou třetinou respondentů je oblíbená metoda inscenační, hra v roli. Brainstorming není uveden ani v jediném případě. 3 respondenti uvedli metody spojené s hudbou a 2 upřednostňují metody Montessori přístupu.

14 respondentů se k otázce nevyjádřilo. Je pravděpodobné, že nepracují s dvouletými dětmi.

Otázka č. 10: **Myslíte si, že některými uvedenými výukovými metodami může dojít k přetěžování a nepřiměřeným nárokům na dvouleté děti? Pokud „Ano“ – jakými?**

Tabulka 6 - Přetěžující metody

kategorie	počet odpovědí ANO, v metodách
rozhovor	4
didaktické hry	7
inscenační, hra v roli	3
brainstorming	17
při nevhodném použití všechny metody	5

Celkem 36 respondentů se v odpovědi vyjadřovalo k metodám, které by mohly být pro děti přetěžující. Zastoupeny byly rozhovor, didaktické hry, inscenační, hra v roli, výrazně nejvíce brainstorming. 5 respondentů uvádí možnost přetěžování všemi 9 metodami, pokud jsou pedagogem nevhodně využívány. S tím se ztotožňují.

7 Diskuse

Cílem výzkumu bylo zjistit odpovědi na výzkumné otázky a získat dostatek poznatků o používaných metodách ve vzdělávání dvouletých dětí.

60 % respondentů pracuje s dětmi této věkové kategorie a bylo kompetentní zodpovědět dotazník a podílet se tak na získání dat. Většina respondentů jsou pedagogové mateřských škol, z čehož je vidět, že dvouleté děti jsou do těchto zařízení přijímány a předškolní vzdělávání se jich přímo dotýká.

Nejčastěji používanými metodami z výsledků odpovědí, dle mého očekávání a zkušeností z praxe, jsou metody prožitkové učení hrou, spontánní sociální učení a situační učení. Takto je také uvádí RVP PV (2018) jako metody nejvhodnější pro přirozené učení nápodobou, smyslového vnímání a odpovídají kognitivnímu vývoji dítěte ve věku dvou let. U této kategorie dětí je hra činností, při které se učí, rozvíjí a získává cenné zkušenosti. Hra a způsob hry dítěte se s postupem věku mění, ale vždy zůstává zcela stěžejní. Mertin a Gillernová (2010) se vyjadřují o hře jako o spontánní činnosti, která dítě uspokojuje, dává mu radost, dokáže uvolnit napětí a přináší pocit svobody. Hry dítě využívá k vlastní iniciativě a zkouší nové způsoby jednání formou pokusu a omylu.

Podobný názor na tyto metody mají Kropáčková a Splavcová (2016, str. 45). „*Hra je pro dítě základním prostředkem učení, poznávání, prožívání. Prostřednictvím hry dítě získává nové zkušenosti. Při hře s druhými dětmi se seznamuje s různými vzorci chování, přijímá nové role, spolupracuje. Prostřednictvím hry dítě objevuje hranice, zjišťuje, co smí a co nesmí.*“

Podle Matějčka (2005) si dítě začíná ve věku dvou let výrazně vytvářet svou vlastní identitu a období „já“ totožnosti je citlivé. Spontánní a situační učení je vhodnou formou působení na rozvíjení dítěte.

Zcela souhlasím se slovy Opravilové a Gebhartové (2011, str. 60) „*Vrcholem profesionální dovednosti učitelky je umění vyvolat pocit, že dítě v mateřské škole neustále něco nového objevuje a poznává a že na to přichází vlastně samo.*“ V tom je význam učení v předškolním vzdělávání. Nenásilně a přirozeně je dítěti zprostředkováván dostatek podnětů a dán prostor k jeho všestrannému rozvoji.

Vyprávění a četba byly také v odpovědích respondentů označeny za velmi často používané metody. Je logické, že tyto slovní metody udržují přirozenou tradici. Vždyť

vyprávění nebo četba příběhů, pohádek provází lidstvo od pradávna. Televize často brání v rozvoji fantazie dětí, tlumí představivost a nerozvíjí pozornost a soustředění. V předškolním vzdělávání mají veliký význam integrované (tematické) celky, které dítěti umožňují komplexní pochopení nabízeného tématu ve všech souvislostech a oblastech rozvoje. „*Příběh se stává jakýmsi jádrem celku, jakousi průvodní nití, dává celku náboj, vývoj, napětí, pokračování, umožňuje vzdělávat děti celostně, nabízí prostor nejen pro kognitivní poznatky.*“ (Svobodová, 2010, str. 137) Autorka vidí přínos ve vyprávění také v tom, že tam, kde se o všem vypráví, lidé nejen získávají více poznatků, ale také se prohlubují vztahy a vzájemná důvěra a vzdělávání dětí probíhá přirozeněji bez nutných příkazů, zákazů. (Svobodová, 2010) Volba vhodné literatury u četby a příjemný slovní projev by měly patřit mezi základní kompetence pedagoga.

I když by se mohla zdát další slovní metoda a to metoda rozhovoru, pro dvouleté děti náročná nebo méně vhodná a někteří respondenti ji také tímto způsobem hodnotili, je zcela v souladu s výstupy podle RVP PV (2018, str. 18). Na konci předškolního věku by dítě mělo být schopno „*vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se).*“ Pokud tuto dovednost rozvíjíme úměrně věku, vhodnou formou a s ohledem na řečovou úroveň dítěte, je vše v pořádku a čas věnovaný dítěti je pro něj přínosem. Individuální přístup, čas na vyjádření vlastního názoru nebo možnost sdílení zážitků je pro dítě v naprosté většině případů příjemné. Uvědomme si, že dítě je často v předškolním zařízení i deset hodin denně. Kolik času je mu po návratu a shonu zbytku dne věnováno rodiči?

Hra v roli je při vhodném použití a přizpůsobení věku dětí vhodná v zažití pocitu „jako“. Neznamená to roli v pravém slova smyslu divadelního představení, ale spíše možnost prožití, převtělení se do něčeho, stát se na chvíli například zvířátkem. Využití je různé, v pohybových hrách, logopedických chvílkách, návaznosti na četbu příběhu. Podle Svobodové (2011) může někdy hra v roli působit jako ochranný mechanismus a umožňuje dítěti zažívat některé situace „nanečisto“. Dramatická výchova má v předškolním vzdělávání své neodmyslitelné místo a zkušené učitelky jí umí bohatě využívat.

Jak již bylo uvedeno, didaktické hry jsou takové, které jsou přizpůsobeny pedagogickým cílům (Maňák, Švec, 2003). Pestrost pomůcek napomůže například v procvičování barev, tvarů, mláďat, předmětů denní potřeby, třídění, přiřazování, protikladů, synonym, početní řady atp. Při správné motivaci a provedení hravou formou se i dvouleté děti učí didaktickými hrami. Dokáží reagovat na vhodně motivovanou

didaktickou hru. Rády plní úkoly, pomáhají třídit, přiřazovat, zvláště pokud je vše spojené s pohybem. Za vhodnou metodu považuje didaktické hry 35 respondentů.

Brainstorming byl jako metoda pro vzdělávání dětí raného věku hodnocen nejhůře. 35 % respondentů ho uvedlo v otázce č. 5 jako zcela nevhodný. Důvody byly podobné. Například to, že děti nejsou schopné metodě rozumět, nejsou dostatečně řečově vybavené, ale také neznalost metody učitelkou. V otázce č. 10 označilo brainstorming 17 respondentů jako přetěžující pro děti. Takové hodnocení jsem předpokládala. Nezanedbatelnou roli hrál, podle mého názoru, také věk respondentů, který z výzkumu však jednoznačně nevyplývá.

Souhlasím s hodnocením vhodného využití brainstormingu v otázce č. 7, kde někteří respondenti uváděli jako důvod své odpovědi možnosti volného vyjádření dítěte, rozvoj logického myšlení, tvorbu nápadů. V průběhu předškolního věku je charakteristická bohatá fantazie a imaginace. K jejímu rozvoji dochází postupně a je vhodné ji podporovat. Výrazná kreativita je například jedním z projevů nadaného dítěte a může se projevit v mnoha činnostech již v tomto věku. (Mertin, Gillernová, 2010) I když je brainstorming méně známou metodou, v upravené formě a v různých variantách může být kombinován s dalšími uvedenými výukovými metodami. (Maňák, Švec, 2003)

Tématem vzdělávání dvouletých dětí se zabývalo již více kolegyně z řad studentek, například ve svých bakalářských pracích. Jankovská (2017) vzdělávání dvouletých dětí odkazuje ve své práci na prožitky a experimentování dětí, prožívání okamžiku, tím využitého **situačního učení** a upřednostňuje dostatek **volné hry**. Gavendová (2018) nazývá alfou omegou vzdělávání **hru**. Tato zjištění jsou logická a předvídatelná. Stále jsem však názoru, že vzdělávání dětí věku dvou let může být pestřejší a lze využít i jiné metody. Výsledky šetření to dokazují.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké výchovně vzdělávací a výukové metody jsou vhodné pro dvouleté děti, které jsou přijímány k předškolnímu vzdělávání. Dále jištění, zda některými z metod, dle názoru respondentů z řad učitelek mateřských škol a pečovatelek dětských skupin, může dojít k jejich přetěžování. V teoretické části byl zpracován průřez vývoje batolecího období se specifiky věku dvou let, seznámení s výstupy a dovednostmi, které by děti měly znát.

Na základě vyhodnocení výzkumu jsem dospěla k informacím o využívaných metodách v praxi, názoru na vhodnost či nevhodnost některých metod a riziko přetížení pro děti. Výsledky v naprosté většině splnily má očekávání a cíl byl naplněn.

Metody, které byly vyhodnoceny jako nejvíce používané a nejlépe přijímané dětmi, jsou metody RVP PV. Vzdělávání probíhá zcela přirozenou formou prožitkového učení, hry a nápodoby. Z pohledu pedagoga a oblíbenosti metod byla vysoce hodnocena inscenační metoda, hra v roli. Je vidět, že dramatická výchova má stále své zastoupení v předškolním vzdělávání.

Práce s dvouletými dětmi je náročná a vyžaduje vysokou míru trpělivosti a pedagogické přípravy. Vzdělávání dětí tohoto věku je možné. Je nutné využívat metody podporující přirozený rozvoj dětí. Tato práce se vyjadřuje k tématu, které bude ještě delší dobu diskutované a praxí prověřované.

Přehled použitých zdrojů

Tištěné

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 978-80-7330-228-3.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa (Academia). ISBN 978-80-200-1451-1.

KOMENSKÝ, Jan Amos a Jaromír KOPECKÝ. *Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělávání: řeč pronesená na počátku prací ve větší síni potocké školy 28. listopadu 1650*. Žďár nad Sázavou: Okresní knihovna M. J. Sychry, 1991, 49 s. ISBN 80-900918-0-6. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. Rádci pro rodiče a vychovatele.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-494-x.

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 a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK, ed. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Z dějin pedagogiky.

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

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

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

SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

Elektronické

GAVENDOVÁ, Nikola. *Specifika práce s dětmi mladších tří let v mateřské škole* [online]. 2018 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/42807/gavendov%C3%A1_2018_dp.pdf?sequence=1.

GRŮZOVÁ Lucie a Zora SYSLOVÁ Zora. *Dvouleté dítě v předškolním vzdělávání* [online]. Bez data [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/795>.

JANKOVSKÁ, Petra. *Zařazení dvouletých dětí do mateřské školy a specifika práce s touto věkovou skupinou* [online]. 2017 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: https://theses.cz/id/bms9if/BP_Jankovska.pdf.

KAPUR, Radhika. *Early Childhood Education*. Research gate [online]. India: University of Delhi, 2018, 2018, s. 31 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/323961021_Early_Childhood_Education.

LYNCH, Myles L. *Why brainstorming is bad: How to better facilitate a meeting using the concept of creativity*. Researchgate.net [online]. University of New Hampshire, 2017 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/315690534_Why_brainstorming_is_bad_How_to_better_facilitate_a_meeting_using_the_concept_of_creativity

RVP PV 2018. MŠMT.cz [online] 22. 12. 2017 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.

SETH, Deepali. *DRAMA EDUCATION: A NEED FOR THE HOLISTIC GROWTH OF THE LEARNERS*. Researchgate.net [online]. India: LangLit, 2020, 2020 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/347889187_DRAMA_EDUCATION_A_NEED_FOR_THE_HOLISTIC_GROWTH_OF_THE_LEARNERS.

Seznam zkratk

MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam grafů

Graf 1 - Druh předškolního zařízení

Graf 2 - Práce s dvouletými dětmi

Graf 3 - Používané metody

Graf 4 - Nepoužívané, neznámé metody

Graf 5 - Metody RVP PV

Graf 6 - Klasické slovní výukové metody

Graf 7 - Aktivizující metody

Graf 8 - Brainstorming

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Hodnocení metod

Tabulka 2 - Zcela nevhodné metody

Tabulka 3 - Vhodné metody

Tabulka 4 - Děťmi přijímané metody

Tabulka 5 - Metody používané pedagogem

Tabulka 6 - Přetěžující metody

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník

Vážené kolegyně a kolegové,

jsem studentkou předškolní pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity v Hradci Králové, kde zpracovávám diplomovou práci na téma Výukové metody a dvouleté děti v předškolním zařízení.

Tímto Vás žádám o vyplnění přiloženého dotazníku, který Vám zabere přibližně 10 minut času. Výsledky tohoto dotazníku budou zpracovány jako součást výzkumu mé diplomové práce.

Děkuji Vám za Váš čas i pravdivé odpovědi.

Bc. Pavla Dvořáková

1. V jakém druhu předškolního zařízení pracujete?

- Mateřská škola
- Dětská skupina
- Jesle nebo mikrojesle
- Jiný druh zařízení

2. Pracujete ve své výchovně vzdělávací práci s 2 letými dětmi?

- Ano
- Ne

3. Jaké výukové a vzdělávací metody používáte? (označte všechny Vámi používané)

Metody podle RVP PV

- Prožitkové a kooperativní učení hrou
- Situační učení

Spontánní sociální učení

Klasické slovní výukové metody

Vyprávění

Rozhovor

Četba

Aktivizující metody

Metody inscenační (hra v roli)

Didaktické hry

Komplexní výukové metody

Brainstorming

4. Jaké výukové a vzdělávací metody neznáte a nikdy jste nevyužili?

Metody podle RVP PV

Prožitkové a kooperativní učení hrou

Situační učení

Spontánní sociální učení

Klasické slovní výukové metody

Vyprávění

Rozhovor

Četba

Aktivizující metody

Metody inscenační (hra v roli)

Didaktické hry

Komplexní výukové metody

Brainstorming

**5. Jak hodnotíte tyto metody 3 stupňovou škálou:
(zakroužkujte)**

Metody podle RVP PV

Prožitkové a kooperativní učení hrou

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Situační učení

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Spontánní sociální učení

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Klasické slovní výukové metody

Vyprávění

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Rozhovor

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Četba

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Aktivizující metody

Metoda inscenační (hra v roli)

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Didaktické hry

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

Komplexní výukové metody

Brainstorming

vhodné-----méně vhodné-----zcela nevhodné

- 6. Pokud jste v otázce č. 5 volili možnost „zcela nevhodné“, napište svými slovy, z jakého důvodu:**

- 7. Pokud jste v otázce č. 5 volili možnost „vhodné“, napište svými slovy, z jakého důvodu:**

- 8. Jaké výukové metody (z uvedených nebo i neuvedených) jsou, podle Vašeho názoru a zkušeností, dvouletými dětmi nejlépe přijímány?**

9. Jaké výukové metody (z uvedených nebo i neuvedených) používáte při působení na dvouleté děti nejraději Vy z pozice pedagoga nebo pečující osoby?

10. Myslíte si, že některými uvedenými výukovými metodami může dojít k přetěžování a nepřiměřeným nárokům na dvouleté děti?

a) Ano

Ne

b) Pokud „Ano“ – jakými?