

# **Specifika práce s dětmi mladších tří let v mateřské škole**

Nikola Gavendová

---

Bakalářská práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Nikola Gavendová**

Osobní číslo: **H15878**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Specifika práce s dětmi mladších tří let v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti péče a vzdělávání dětí v raném věku.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek o možnostech vzdělávání dětí mladších tří let v mateřské škole.**

**Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu.**

**Realizace kvalitativního výzkumu s využitím pozorování.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

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

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BERK, Laura E. a Adena Beth MEYERS.** Infants, children, and adolescents. Eighth edition. Boston: Pearson, 2016, xxv, 647, G-11, R-73, NI-20, SI-36. Always learning. ISBN 978-0-13-393673-5.

**GREGORA, Martin a Jana KROPÁČKOVÁ.** Vývoj batolete od jednoho roku do tří let. Praha: Grada, 2016, 155 s. ISBN 978-80-247-5085-9.

**HENDRYCHOVÁ, Simona.** Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 95 s. ISBN 978-80-7464-452-8.

**KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ.** Dvouleté děti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2016, 169 s. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.

**SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ.** Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál, 2016, 167 s. ISBN 978-80-262-1042-9.

**SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA.** Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014, 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jana Vašíková, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**11. října 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2018**

Ve Zlině dne 11. října 2017

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.12.2017

  
.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter a zaměřuje se na specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole. Nejprve je shrnuta problematika přijímání dvouletých dětí do mateřských škol s návazností na podmínky vzdělávání těchto dětí. Dále je zde předložena vhodná organizace práce s dvouletými dětmi, a to s akcentem na vývojová specifika těchto dětí. Následně je v práci popsán kvalitativně orientovaný výzkum, který byl realizován prostřednictvím participačního pozorování. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo popsat specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole. Na základě analýzy dat byla za pomoci šesti vzájemně propojených kategorií objasněna specifika práce s dvouletými dětmi.

Klíčová slova: raný věk, preprimární edukace

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis has an empirical character and it focuses on the specifics of work with two years old children in kindergarten. At first there are summarized the issues of admission of two years old children in the kindergarten with connection on the conditions of their education. Then there is presented appropriate organization of the work with two years old children with accent on their developmental specifics. Subsequently is described qualitative research which was realised by participatory observation. The main aim of this research was to describe specifics of work with two years old kids in kindergarten. Based on the data analysis there were clarified the specifics of work with these children by six reciprocally connected categories.

Keywords: early childhood, pre-primary education

Děkuji Mgr. Janě Vašíkové, PhD. nejen za její odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat učitelkám, které mi umožnily realizovat výzkum v jejich třídě. A děkuji také svým blízkým za podporu v průběhu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PREPRIMÁRNÍ EDUKACE DVOULETÝCH DĚTÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 PŘIJÍMÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ DO MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	14
1.2 PODMÍNKY PRO VZDĚLÁVÁNÍ DVOULETÝCH DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	15
1.3 ORGANIZACE PRÁCE S DVOULETÝMI DĚTMI V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	17
<b>2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÝCH DĚTÍ</b> .....	<b>20</b>
2.1 FYZICKÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ .....	21
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ .....	23
2.3 VÝVOJ ŘEČI.....	25
2.4 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	26
2.5 OBLAST HRÝ .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>29</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>30</b>
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	30
3.2 METODA SBĚRU DAT .....	30
3.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU A PROSTŘEDÍ.....	30
3.4 PRŮBĚH VÝZKUMU A ANALÝZA DAT .....	32
<b>4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>33</b>
4.1 POMOCNÁ RUKA.....	33
4.2 ŽÁDNÝ SPĚCH .....	37
4.3 HRA ALFOU OMEGOU VZDĚLÁVÁNÍ .....	38
4.4 MOTIVACE JAKO ZÁKLAD PRÁCE.....	40
4.5 STÁLE VE STŘEHU .....	42
4.6 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRA .....	44
<b>5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
<b>6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> .....	<b>48</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>50</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>53</b>



## ÚVOD

V současné době je na poli preprimární edukace velmi diskutovaným tématem vzdělávání dětí pod hranicí tří let věku v institucích předškolního vzdělávání. Ožehavou otázkou se stává zařazování těchto dětí do mateřských škol, kam mohou docházet od dvou let věku. Ve společnosti se vyskytují různorodé postoje – od rezolutního odmítání po absolutní přesvědčení o jeho vhodnosti. Přes tyto značné rozpory se dvouleté děti v mateřských školách objevují a vzhledem k vývoji legislativních změn lze očekávat, že se jejich počet bude zvyšovat.

Tohle téma je tedy zcela aktuální a z mého pohledu také velmi zajímavé. Možnost věnovat se mu a získat tak hlubší vhled do dané problematiky pro mě byla po dosavadních zkušenostech lákavá, a především značně přínosná.

Během své praxe jsem měla možnost sledovat různé přístupy k tomuto vzdělávání a udělat si tak o něm svůj vlastní obraz. Často jsem se v souvislosti se zařazováním dvouletých dětí do mateřských škol setkávala s názory, že při práci s nimi dochází k degradaci profese učitele. Takové pocity zaznívaly i přímo z úst učitelů, kteří měli dvouleté děti ve své třídě. Myslím si však, že to bylo způsobeno nedostatečnou vzdělaností učitelů v této oblasti, kteří se poté sami při své práci stavěli do pozice chův a podceňovali schopnosti dvouletých dětí. Jejich vzdělávací činnosti se omezovali na použití hrstky tradičních metod a sebeobslužné činnosti dělali za děti. V rámci své práce bych chtěla objasnit, jak může vzdělávání dvouletých dětí probíhat a jaké podmínky se jeví jako optimální pro jejich bezpečný a zdravý rozvoj.

V bakalářské práci si kladu za cíl popsat teoretická východiska vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole a následně pomocí participačního pozorování popsat specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole.

Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a empirickou. V teoretické části je nejprve popsána otázka přijímání dvouletých dětí do mateřských škol, na kterou navazují teoretická východiska z oblasti vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání dvouletých dětí a organizace práce s těmito dětmi. Nechybí zde ani souhrn vývojových specifík dvouletých dětí, neboť jejich znalost je při práci s nimi zásadní a umožňuje nám pochopit propojenost těchto specifík s prací učitele. Stěžejní jsou pro mou práci především publikace Kropáčkové a Splavcové, které se problematice vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách již několik let věnují.

V empirické části je předložen kvalitativně orientovaný výzkum, jehož cílem bylo popsat specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole. Dílčími cíli byly objasnění práce učitele s dvouletými dětmi v mateřské škole a odkrytí charakteristických znaků této práce. Data pro tento výzkum byla získána pomocí participačního pozorování a následně analyzována pomocí otevřeného kódování. V závěru této části bakalářské práce se nachází doporučení pro praxi mateřských škol.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PREPRIMÁRNÍ EDUKACE DVOULETÝCH DĚTÍ

V preprimární edukaci dochází v kontextu výchovy a vzdělávání dvouletých dětí k řadě nejasností. Určité disproporce se objevují již při samotném definování tohoto pojmu. Autoři jako Průcha (2016) nebo Opravilová (2016) se při vymezení tohoto pojmu opírají o definici uvedenou v Mezinárodní normě pro klasifikaci ve vzdělávání (ISCED). V tomto dokumentu je preprimární edukace označována jako úroveň 0, která je v českém překladu nazývána jako **vzdělávání v raném dětství** a zaměřuje se na děti před dosažením věku stanoveného pro vstup do další úrovně vzdělávání, kterým je primární vzdělávání (ISCED, 2011). Z toho lze vyvodit, že preprimární edukace zahrnuje také výchovu a vzdělávání dětí od 0 do 3 let. Tato úroveň vzdělávání se však v dokumentu dále dělí na dvě podúrovně, a to ISCED 01 neboli rozvoj vzdělávání v raném dětství (typicky pro věk 0-3 roky) a na ISCED 02 neboli preprimární vzdělávání (od 3 let do věku pro vstup do primárního vzdělávání). Z tohoto dělení se zdá, že preprimární vzdělávání je organizováno až pro děti od tří let. Shodu nacházím v definici preprimárního vzdělávání od Průchy (2015):

*Preprimární vzdělávání představuje počáteční stupeň organizované výuky, je určeno především k tomu, aby **děti raného věku** uvádělo do prostředí školního typu. Aby mohl být program považován za preprimární vzdělávání, musí probíhat ve škole nebo jiném zařízení mimo rodinu. Programy předškolního vzdělávání jsou určeny dětem, kterým jsou **alespoň tři roky**... (Průcha, 2015, s. 69)*

Vyplývá zde tedy zřejmá nejasnost ve vymezení pojmu preprimární edukace. V našich zemích je však tento pojem nejčastěji používán pro věkovou kategorii 3-6 let (Majerčíková, Kasáčová & Kočvarová, 2015). Problematickým při vymezení preprimární edukace shledávám pojem raný věk či rané dětství, který se v řadě definic objevuje. Syslová, Borkovcová a Průcha (2014) popisují, že ve světě se pojem raný věk běžně užívá pro celé období vývoje od narození až po vstup do primárního vzdělávání, zatímco u nás se tento pojem pojí spíše s věkem do 3 let. Dokazuje to také definice Průchy, Walterové a Mareše (2013), podle kterých tento pojem zahrnuje období druhého a třetího roku života dítěte. Preprimární edukace u nás tedy není vnímána jako předškolní vzdělávání dětí od 0 do 6 let, nýbrž jako výchova a vzdělávání dětí od 3 do 6 let. Ve své práci proto užívám pojem předškolní vzdělávání dětí raného věku ve smyslu preprimární edukace těchto dětí v mateřských školách, které jsou typickými institucemi pro tuto úroveň vzdělávání. Raný věk je v této práci používán ve shodě s definicí od Průchy et al. (2013).

Předškolní vzdělávání je v životě dítěte nesporně důležité. Jak zmiňují Syslová et al. (2014, s. 18) *účast dětí v předškolním vzdělávání pomáhá vytvořit základy pro celoživotní učení a snižuje nerovnosti ve výsledcích vzdělávání*. Čím dál častěji do předškolního vzdělávání vstupují i děti mladší tří let. Kropáčková a Splavcová (2016) odkazují na údaje ze statistik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), podle kterých tvoří děti mladší tří let kolem 10 % z celkového počtu dětí v mateřských školách. Dále z údajů vyplývá, že více než polovina těchto dětí dosáhne tří let do konce kalendářního roku. O něco méně je poté dětí, které dovrší tři let do konce školního roku. Prozatím nepatrný, avšak každoročně se zvyšující je počet dětí, které nedosáhnou tří let ani do konce školního roku.

S tímto jevem souvisí volba dvouleté rodičovské dovolené, po jejímž konci rodič potřebuje sladit své rodinné a pracovní povinnosti. Rodič se chce nebo musí vrátit do práce, a tak hledá zařízení, kde by se o jeho dvouleté dítě postarali. Rodič, který bydlí poblíž větších měst, si může vybrat z několika institucionálních zařízení poskytujících péči o děti mladší tří let. Vzhledem k finanční náročnosti těchto zařízení se ale rodiče uchylují k volbě státních mateřských škol. Toto zařízení volí i rodiče ze vzdálenější vesnic či malých měst, kde jinou možnost většinou ani nemají.

V souvislosti s institucionální péčí o děti mladší tří let se často odkazuje na situaci v zahraničí, kde do ní vstupují i děti mladší 2 let nebo dokonce i před 1. rokem života dítěte. Zásadní rozdíl se ale nachází v tom, že ve většině takových zemích pracují matky na poloviční úvazky a díky tomu dítě dochází do těchto institucí jen na několik hodin týdně (Veřejné slyšení, 2018). V České republice se částečné úvazky příliš nevyskytují, a proto jsou rodiče nuceni využívat celodenního provozu v těchto institucích (Majerčíková et al., 2015).

Avšak ne vždy se rodiče, kteří žádají o přijetí svého dvouletého dítěte do mateřské školy, vrací do práce. Z vlastní zkušenosti se mi potvrdilo, že své dvouleté děti dávají do mateřských škol také matky, které jsou doma. Často se jedná o matky, které jsou na rodičovské dovolené s dalším dítětem. Rodiče přitom často nesledují zájmy dítěte, nýbrž své vlastní. Jak uvádí Majerčíková et al. (2015), důvody pro umístění dvouletých dětí do mateřských škol bývají různé, nikoliv však pedagogické. Toto tvrzení je dle mého názoru dosti zarážející, neboť mateřské školy jsou instituce zajišťující předškolní vzdělávání, a tak by k nim měli rodiče také přistupovat.

Umístění dvouletého dítěte do mateřské školy s sebou nese určitá pozitiva ale i rizika. Mateřská škola má na dítě pozitivní vliv z hlediska možnosti zapojení mezi vrstevníky, podporuje ho v samostatnosti a nastavuje dítěti pravidelný režim. Kromě toho se dítě všestranně rozvíjí, o což se stará kvalifikovaný personál v rozmanitém podnětném prostředí.

Na druhé straně existují také rizika, která mohou vývoj dítěte negativně ovlivnit. Mezi ně Splavcová a Kropáčková (2016) řadí možnou nezralost dítěte, která ovšem může přetrvávat i ve třech letech, nedostatečnou adaptaci, kdy dítěti není umožněna pozvolná adaptace, dále pak nepřiměřenou délku pobytu v mateřské škole a nadměrnou zátěž působící na dítě velmi často spojovanou s jeho zapojením do heterogenních tříd.

### 1.1 Přijímání dvouletých dětí do mateřských škol

V současné době mateřské školy přijímají dvouleté děti, mají-li volnou kapacitu. Vzhledem k tomu, že takto staré děti doposud nemají právo na přednostní přijetí do mateřské školy, je v kompetenci ředitele školy rozhodnout, zda takové dítě do školy přijme. Jak zaznělo na Veřejném slyšení (2018) ředitelům to zatím umožňuje vybrat si mezi dvouletými dětmi takové, které zvládá základní sebeobsluhu a hygienu. V souvislosti s probíhajícími novelizacemi předškolního vzdělávání by toto jednání nebylo možné.

Jednou z těchto novelizací je Novela školského zákona č.178/2016 Sb., která s účinností od 1. 9. 2016 upravila znění zákona 561/2004 § 34 odst. 1, který nově zní:

*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, **nejdříve však pro děti od 2 let.** (Zákon 561/2004 Sb., § 34 odst. 1, ve znění pozdějších předpisů)*

Z toho vyplývá, že již v současné době není možné přijímat děti mladší dvou let do mateřských škol. Toto omezení věku shledávám potřebným, neboť doposud nebyla spodní hranice věku pro přijetí dítěte omezena. Dále však tato novela upravuje znění tohoto odstavce ještě jednou s účinností od 1. 9. 2020. Nově by měla znít:

*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku **od 2 do zpravidla 6 let.** (Zákon 561/2004 Sb., § 34 odst. 1, ve znění pozdějších předpisů)*

Zde je dle mého názoru vidět zřejmý posun v předškolním vzdělávání, kdy stát mateřským školám stanovuje organizovat předškolní edukaci již od dvou let věku dítěte. Těžko posoudit, zda je příčinou této změny inspirace zahraničím (Syslová et al., 2014), snižující se počty dětí v předškolním vzdělávání (Majerčíková et al., 2015), nebo stát jednoduše neví, kam s dvouletými dětmi po zrušení jeslí.

Další změnou, kterou s sebou tato novela zákona přináší, je již zmíněné zajištění práva na přednostní přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání. Od 1. 9. 2017 se toto právo zaručuje dětem od čtyř let věku, o rok později i pro děti od tří let věku. Dvouletým dětem stát připisuje toto právo až o dva roky později, tedy od 1. 9. 2020. Tímto způsobem chce stát mateřským školám poskytnout čas se na tuto změnu připravit (Kropáčková & Splavcová, 2017). V tomto roce ale vláda projednává návrh zákona, který by toto přednostní právo pro přijetí dvouletých dětí do mateřských škol zrušil. Dle prozatímního vývoje lze očekávat, že bude toto právo zrušeno.

Na ředitele je přesto již několik let vyvíjen tlak ze strany rodičů i zřizovatele, aby tyto děti přijímali. Pokud však ředitel dvouleté dítě přijme, je povinen zajistit optimální podmínky pro jeho vzdělávání.

## 1.2 Podmínky pro vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole

Nastavení vhodných podmínek pro předškolní vzdělávání dětí raného věku je z hlediska přijímání těchto dětí do mateřských škol velmi důležité. Tyto podmínky mají přímou souvislost nejen s uspokojováním potřeb dětí, ale také s kvalitou poskytovaného vzdělávání. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) proto v roce 2017 vznikla nová kapitola, která se vzděláváním dětí od dvou do tří let věnuje. Stěžejní část zde tvoří právě již zmíněné podmínky, které v souvislosti se vzděláváním dvouletých dětí vplynuly.

Personální podmínky při zařazení dětí raného věku do mateřské školy zahrnují souběžné působení dvou dospělých osob (Kropáčková & Splavcová, 2017). Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů od 1. 9. 2020 stanovuje přítomnost dalšího nepedagogického pracovníka s odbornou způsobilostí ve třídách, kde se vzdělávají nejméně 4 dvouleté děti. Způsobilostí se zde myslí dosažené vzdělání ve zdravotnictví, učitelství pro mateřské školy, vychovatelství, nebo absolvování rekvalifikačního kurzu chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky. Tento pracovník však nemá za děti zodpovědnost ani se nepodílí na tvorbě vzdělávací nabídky. Já osobně vnímám přítomnost zmíněného pracovníka jako pomoc učitelům, kterou při práci s dvouletými dětmi nezbytně potřebují. V době, kdy je organizace činností nejnáročnější, by ve třídě měli být oba učitelé současně a společně s nimi i nepedagogický pracovník.

S nastavením optimálních podmínek souvisí celkové počty dětí ve třídách. Pro dvouleté děti by podle téže vyhlášky mělo být upřednostňováno zřizování homogenních tříd, obzvláště pak v mateřských školách, které mají 3 a více tříd. Od 1. 9. 2020 může být v homogenní třídě dvouletých dětí nejméně 12 a nejvýše 16 dětí. Pokud je dvouleté dítě zařazeno do heterogenní třídy, počet dětí v této třídě by se měl za každé dvouleté dítě snížit o 2. Tímto způsobem se počet dětí ve třídě snižuje maximálně o šest dětí. (Vyhláška č. 14/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

Ze změn, které vstupují v účinnost od roku 2020 dle mého názoru vyplývá, že si stát uvědomuje potřeby těchto dětí a snaží se na ně reagovat. Jak z vlastní zkušenosti vím, v současné době se toto vzdělávání organizuje za většího počtu dětí ve třídě. Ovšem v případě nepedagogického pracovníka, už jsou na tom školy lépe – řada z nich již takového pracovníka má, a to nejspíše díky dotacím na jeho plat. Jak ale bylo zmíněno na veřejném slyšení (2018), školy, které na dotace nedosáhly, se musí obejít bez něj nebo tuto roli částečně přebírá speciální pedagog.

Důležitou součástí uvažování o úpravě podmínek pro dvouleté děti je adekvátní nastavení denního režimu. Ten by měl korespondovat s vývojovými specifiky a potřebami dětí raného věku, které budou obsahem následující kapitoly. Při nastavování režimu dne je třeba brát na zřetel i možnosti školy. Kropáčková a Splavcová (2017) podotýkají, že bychom dětem měli poskytnout dostatek času na každou činnost – na odpočinek, na jídlo, ale i na nácvik a posilování sebeobsluhy. Ústřední činností dne by měla být volná hra. *Denní režim dvouletých dětí by měl být stabilní, s minimálními zásahy.* (Kropáčková & Splavcová, 2017) To zahrnuje pravidelně se opakující činnosti a rituály. Petruš-Kicková (2017) zmiňuje, že čím mladší je dětský organismus, tím spíše je vhodnější pravidelné střídání činností. Do prostředí dětí bychom však neměli zbytečně zasahovat, spojování tříd by mělo být spíše ojedinělé. Zároveň by rodiče měli být obeznámeni s tím, že čím mladší je dítě, tím kratší dobu by mělo být v mateřské škole. Přesto se běžně stává, že dvouleté děti v mateřské škole tráví takřka celé dny.

S denním režimem se pojí i stravování, které se však neliší od stravování dětí tříletých a starších. Školy mají povinnost poskytovat dětem pestrou a vyváženou stravu. Podle Kropáčkové a Splavcové (2017) si děti v raném věku vytvářejí celoživotní stravovací návyky, a proto není vhodné je do jídla nutit, ale měli bychom je naopak k jeho ochutnání motivovat. Na pitný režim je třeba dvouleté děti upozorňovat, neboť si ještě neuvědomují



pocity žízně, a tak by mohly být dehydratovány. Pravidelný pitný režim dětem pomáhá také s nácvikem používání toalet, které by též mělo probíhat v pravidelných intervalech.

Kromě podmínek zmíněných výše se dále jedná o úpravu prostředí mateřské školy. Jak popisují v následující kapitole, děti v raném věku uspokojují potřebu aktivity především pohybem, a proto vyžadují dostatek volného prostoru k pohybu a hře. Dvouleté děti se ale brzy unaví, a tak by součástí třídy měla být i odpočinková zóna (např. dětský gauč). Vybavení třídy musí být pro dvouleté děti podnětné nikoliv však přesycené. Kropáčková a Splavcová (2016) navrhuje omezit počet hraček a postupně jejich nabídku obměňovat, neboť přemíra hraček může na dítě působit chaoticky a nepříjemně. Dítě nebude vědět, po čem sáhnout, což způsobí, že bude hračky bezhlavě rozhazovat a ve výsledku si nebude hrát s žádnou nebo bude jen stát a dívat se kolem sebe. V heterogenních třídách je podle MŠMT (2017) potřeba upravit uspořádání hraček – příkladem je odstupňování přístupnosti hraček podle věku. Toto uspořádání však podle mého názoru postrádá smysl ve chvíli, kdy si starší dítě hračku z vyšších polic vytáhne a dvouleté dítě si s ní bude chtít hrát také.

Na uspořádání třídy přímo navazují hygienické podmínky. Pro děti raného věku by měla škola zřídit přebalovací pult a vyhradit dostatečný prostor pro náhradní oblečení, ideálně ve skříňkách v šatně. Vzhledem k tomu, že dvouleté děti ještě nejsou v sebeobslužných činnostech tolik zdatné, často dochází k namočení jejich oděvu či jeho ušpinění.

### **1.3 Organizace práce s dvouletými dětmi v mateřské škole**

Vstup do mateřské školy představuje velkou změnu v životě dítěte. Tento přechod by proto měl být pozvolný. Mateřská škola by měla v souvislosti s postupnou adaptací dítěte apelovat na rodiče ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. Komunikace s rodiči je v mateřské škole nezbytná a při vzdělávání dvouletých dětí je úzká spolupráce s rodiči přímo nepostradatelná. Bez této spolupráce není mateřská škola schopna připravit optimální podmínky pro adaptaci dvouletého dítěte (Gregora & Kropáčková, 2016).

Dvouleté dítě si v novém prostředí vyhledává oporu, díky které se bude cítit v bezpečí. Tu obvykle nalezne v učiteli mateřské školy, který ho s novým prostředím seznamuje. A jsou to právě učitelé, kteří hrají ústřední postavy při organizaci předškolního vzdělávání dětí od dvou let věku v mateřské škole.

Předškolní vzdělávání se podle RVP PV (2017) *maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny.*

Proto je bezpodmínečně nutné, aby učitel pracující s dvouletými dětmi znal jejich vývojová specifika. Ta budou přiblížena v následující kapitole. Na základě těchto specifík učitel ví, že dítě udrží pozornost jen krátkou dobu a nevydrží dlouho v klidu. Dítě potřebuje pohyb a střídání činností. Zaujme-li dítě nějaká aktivita, zvládne udržet pozornost značně delší dobu. Děti v raném věku nemají pojem o čase, což ovlivňuje také jejich hru. Pokud je hra přerušena, dítě na ni nenaváže a začíná s hrou novou. Děti však s oblibou opakují osvojené činnosti, ale i naučené básně a písně. Splavcová s Kropáčkovou (2016) dodávají, že dvouleté děti úspěšně zvládají mnoho činností jako starší děti, pokud k tomu mají vhodné podmínky. V návaznosti na tato specifika učitel volí vhodné metody a formy vzdělávání a přizpůsobuje denní režim dětem tak, aby co nejvíce vyhovoval jejich aktuálním potřebám.

Bezesporu nejvíce času v průběhu dne by mělo být věnováno volné hře dětí. Zpočátku docházky do mateřské školy si ještě dítě nemusí umět samo vyhledat hru, a proto potřebuje pomoc dospělého, který ho podněcuje a ukazuje možnosti (Splavcová & Kropáčková, 2016). Při hře dítě uplatňuje své osobní prožitky, dosavadní vědomosti, zkušenosti, ale také v ní dítě zobrazuje své představy. Významné místo v období mezi druhým a třetím rokem dítěte mají hry manipulační, pohybové, konstruktivní a také napodobivé. Učitel při jejich pozorování získává informace o aktuálním stupni vývoje jedince.

Při práci s dvouletými dětmi tvoří podstatnou část organizačních forem individuální a skupinové vzdělávání (Petrů–Kicková, 2017). Svě místo zde zaujímá také hromadná, frontální výuka. Podle Splavcové a Kropáčkové (2016) by ji měl učitel využívat v situacích, kdy chce u dětí podpořit pocit sounáležitosti a kdy potřebuje dětem sdělit následnou organizaci, nebo chce-li u nich upevnit určitý návyk.

K organizačním formám neodmyslitelně patří také metody. Swim (2016) popisuje, že učitelé využívají široké spektrum metod, kterými dítěti pomáhají učit se. Petrů–Kicková (2017) v souvislosti se vzděláváním dvouletých dětí zmiňuje nejčastější metody, a to metody názorné, slovní, metodu příkladu, hodnocení a povzbuzení, praktické činnosti či hru.

Hra je nejpřirozenější a nejvýznamnější vzdělávací činností dětí předškolního věku, včetně dětí do tří let věku. Ve dvou letech děti velmi často uplatňují nápodobu. Napodobují to, co vidí ve svém okolí. V mateřské škole se velmi často jedná o ostatní děti ve třídě a učitele. Na této nápodobě staví metoda příkladu, při které učitel může využít i příkladu ostatních dětí. Tuto metodu je vhodné propojit s metodou hodnocení a povzbuzení, pomocí níž by měl učitel kladně ohodnotit samotné chování, namísto hodnocení osobnosti dítěte. Slovní metody

by se ale měly vázat na zkušenost dítěte, aby si dítě dokázalo představit, o čem učitel mluví. (Petrů–Kicková, 2017)

Některé metody učitel využívá i nezávazně na předchozí zkušenosti dítěte. Jednou z nich je metoda vysvětlování, při níž si dítě utváří představy o věcech a jejich vlastnostech. Petrů–Kickové (2017) metodu vysvětlování pojí s praktickými činnostmi, neboť je doprovází. Tyto činnosti dítěti pomáhají odhalit vlastnosti předmětů a vztahy mezi nimi.

Všechny činnosti řízené učitelem je potřeba předem pečlivě naplánovat. Podle Splavcové a Kropáčkové (2016) by měl učitel při přípravě činnosti zohlednit několik aspektů – jedná se například o samostatnost dítěte při činnosti, délku trvání činnosti, prostřídání dětí, přípravu pomůcek a stanovení cíle. Myslím si však, že u dětí v raném věku není důležitý výsledek, nýbrž jejich reakce. Díky bezprostřednosti dvouletých dětí se učitelům dostává přímé zpětné vazby, která zastává důležitou roli při jejich práci.

## 2 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DVOULETÝCH DĚTÍ

Pro práci s dvouletými dětmi učitelé nezbytně potřebují znát jejich vývojová specifika. Při popisu jejich vývoje se opírám o poznatky ontogenetické psychologie, která řadí dvouleté děti do batolecího období. Toto období začíná v prvním roce života dítěte a trvá do dvou a půl až tří let. Batolecí věk výstižně popisují slova Charlesworth (2014), která ho popisuje jako proměnu dítěte ze závislého na nezávislé. Z batolete pozvolna vyrůstá předškolní dítě.

V tomto vývojovém období tedy dochází k velkým pokrokům. Zlepšují se motorické dovednosti dítěte, na které navazuje osvojování nových schopností a dovedností. Dítě si osvojuje schopnost sebeobsluhy a učí se hygienickým návykům. Důležitou součástí jeho vývoje je také intenzivní rozvoj řeči. Nejenže dítě rozumí neustále více a více slovům, ale kromě pasivní slovní zásoby se prudkou rychlostí zvětšuje i aktivní slovní zásoba. Dítě zároveň objevuje výhody komunikace, při snaze k dosažení svých cílů.

Charakteristickým znakem batolecího období je usilování o autonomii (Končecová, 2014), která se promítá do všech oblastí jeho vývoje. Batole chce dělat to, co vidí u starších dětí a dospělých, a chce to dokázat samo. Vágnerová (2012) tuto touhu po samostatnosti přisuzuje zvyšování zájmu o okolní svět, k jehož zkoumání se dítě potřebuje uvolnit z různých vazeb. Jednou z nejsilnějších vazeb je vazba na blízkou osobu (obvykle matku), která měla v předcházejícím vývoji svá opodstatnění. Nyní by však tato vazba dítěti překážela v jeho rozvoji. Dítě se zároveň ke konci tohoto období začíná diferencovat od svého okolí a přichází schopnost sebeuvědomování se.

Batole oplývá spoustou energie a velkou zvědavostí, která ho podněcuje k objevování okolního světa. Není však ještě schopno posoudit potencionální následky svého jednání, a tak potřebuje bedlivý dohled a pevné vedení. Tohle potvrzují i slova Gregory a Kropáčkové (2016), kteří říkají, že toto období je velmi náročné na ohlídání dítěte. Péče o toto dítě je někdy až vyčerpávající, ale být svědky toho, jak se dítě den po dni neustále rozvíjí, je něco, co za tu vydanou energii stojí. Je však důležité si uvědomit, že vývoj probíhá velmi individuálně. Nicméně možná právě v tom je i to kouzlo, protože nikdy nevíme, čím nás dítě překvapí.

## 2.1 Fyzický a motorický vývoj

V batolecím období dítě nadále intenzivně roste. Růst už ale neprobíhá tak rychle jako v prvním roce jejich života. V souvislosti s tím Končeková (2014) popisuje, že se postava prodlužuje (obzvláště dolní končetiny), ale také zeštíhluje, neboť se zpomaluje přírůstek hmotnosti těchto dětí. Z tohoto vyjádření můžeme také vyvodit změnu proporcionality těla. U dítěte zároveň probíhá osifikace kostí, která pokračuje i v následujících letech. Mezi druhým a třetím rokem se pak dítěti prořežou i poslední mléčné zuby, kterých má dítě celkově 20. Gregora a Kropáčková (2016) zdůrazňují význam mléčného chrupu pro vývoj řeči, ale také pro postavení stálých zubů, a připomínají důležitost péče o něj.

Dalším rysem batolete, který můžeme pozorovat, je vystouplé břicho. Podle Thorové (2015) je to způsobeno tím, že břišní a zádové svaly ještě nejsou dostatečně vyvinuty. S rozvojem a upevňováním svalů souvisí motorický rozvoj, který je pro dítě velmi významný.

*Schopnost ovládat svoje tělo je pro dítě novou zkušeností, které se dítě nemůže nabažit, což se projevuje neustálým opakováním těchto aktivit, a tím i jejich procvičováním a zdokonalováním.* (Vágnerová, 2012, s. 121)

Ve dvou letech dítě umí dobře chodit i utíkat a už přitom téměř nepadá. Berková a Meyersová (2016) popisují chůzi jako plynulou a rytmickou, rovnováha dětí se zlepšuje a spolu se zrychlováním chůze vede ke zvládnutí běhu. Končeková (2014) ohledně chůze ještě zmiňuje, že okolo druhého roku věku se už dítě umí vypořádat s různými nerovnostmi terénu a se schody. Chůze do schodů je pro dítě náročná, nejprve potřebuje pomoc druhých nebo se přidržovat zábradlí, ale postupně se ji naučí ovládat samo. Jak dále uvádí Končeková (2014) většina dětí se ve dvou letech naučí zdolávat schody i bez přidržování a to tak, že přisunuje nohu na každém schodu. O několik měsíců později již dítě na schodech dokáže střídat nohy. Ještě obtížnější je pro dítě chůze ze schodů. K jejímu zvládnutí dochází až kolem třetího roku. Kromě těchto dovedností dokáže dítě ve dvou letech skákat a házet.

Jak jsem ukázala v předchozích odstavcích, batole pohyb potřebuje, a to ve velké míře. Proto Charlesworth (2014) varuje před omezováním možnosti pohybu dítěte, neboť to u něj způsobuje vnitřní napětí, které může vést až k výbuchům vzteku.

Právě díky pokroku v motorických dovednostech se dítěti daří dosahovat určité míry autonomie. Společně se svobodou pohybu získává přístup ke spoustě pro něj neznámých věcí, které poznává a zkoumá. Občas se však stane, že přitom dítě něco rozbije či zničí.

Gregora a Kropáčková (2016) však vysvětlují, že to dítě nedělá schválně, snaží se pouze porozumět světu kolem sebe.

S objevováním předmětů dítěti pomáhá jemná motorika. Umožňuje mu předmět uchopit, upustit, rozebrat či zahodit a spousta dalšího. Při manipulaci s drobnými předměty si batole procvičuje pinzetový úchop, přičemž tyto předměty strká mimo jiné i do úst, nosu nebo uší (Thorová, 2015). To může být pro dítě velmi nebezpečné, a proto bychom měli malé předměty z jeho dosahu odstranit a jejich používání omezit jen na dobu, kdy dítěti věnujeme plnou pozornost.

Kromě manipulace s předměty batole rozvíjí jemnou motoriku i při výtvarných činnostech. Gregora a Kropáčková (2016) zmiňují, že dítě začíná stádiem bezobsažných čaranic, u kterých si mezi druhým a třetím rokem začíná všimnout tvarů, záměrně je kreslí a dochází i k jejich pojmenování. Thorová (2015) se zabývá samotným úchopem psací potřeby batole, který je obvykle tvořen celou dlaní a následná kresba vychází z pohybů ramene, které dítě dokáže díky rozvoji vizuomotorických dovedností zkoordinovat se svým zrakem. Tato koordinace ale ještě není na takové úrovni, aby dítě nepřetahovalo. Zpočátku má dítě problém i s tím vlézt se na papír. Často se tak stává, že společně s papírem máme pomalovaný i stůl. Dobrým příkladem této souhry je i stavba z kostek. Dítě díky ní zvládá skládat kostky na sebe a postupně jejich počet zvyšuje (Berk & Meyers, 2016).

S hrubou a jemnou motorikou dítěte souvisí schopnost sebeobsluhy. V průběhu batolecího období se dítě učí zvládat základní sebeobslužné dovednosti a zvyšuje si přitom svou autonomii. Dítě o ni přirozeně usiluje tím, že chce spousta věcí zkusit samo. Pro tyto situace je typická věta „Já sám.“, kterou děti v tomto věku velmi často používají.

V oblasti stravování se dítě učí používat lžici. Charlesworth (2014) podotýká, že dvouleté dítě si užívá, když se může samo nakrmit, avšak společně se lžicí ještě používá i své prsty. Pro dítě je používání rukou v hodně případech snazší. Důvodem proto může být i to, že mu není poskytnuta vidlička, se kterou už v tomto věku umí zacházet. Dítě se tedy dokáže nakrmit samo. Pití z hrnku dvouleté dítě také ovládá, přesto se občas stane, že se dítě polije.

Důležitý vývojový mezník, kterého by mělo dítě do konce batolecího období dosáhnout je podle Vágnerové (2012) schopnost regulovat své vyměšování. Podle Charlesworth (2014) většina dvouletých dětí přes den své vyměšování ovládá, v noci s tím ale mívají problém. Dítě by si v raném věku mělo také vytvořit hygienické návyky, které si bude i v následujících letech upevňovat.

Další oblastí sebeobsluhy je oblékání. Thorová (2015) rozvíjení této oblasti přivlastňuje období od dvou let věku dítěte. V tomto věku si dítě zvládá obléknout a svléknout jednoduché části oblečení. Nedostatečně vyvinutá motorika dítěte mu však ještě neumožňuje zapnout knoflíky nebo zavázat tkaničky. Problematické je také správné otočení oděvu. S tím už souvisí následující podkapitola, kterou je psychický vývoj.

## 2.2 Kognitivní vývoj

Pro batole je typická expanze do okolního, dosud neprobádaného světa, jehož poznáváním dítě uspokojuje potřebu bezpečí a jistoty. V průběhu batolecího období se v závislosti na míře stimulace rozvíjí poznávací procesy, což vede ke změnám způsobu poznávání světa. Vágnerová (2012) popisuje změnu jako přechod od senzomotorického myšlení (dítě o věcech přemýšlí ve chvíli, kdy s nimi bezprostředně manipuluje) k myšlení symbolickému (dítě využívá představivost a paměť, s předměty už nemusí aktivně manipulovat). Thorová (2015) popisuje tento druh myšlení batolete jako hledání nových způsobů řešení určité situace tak, že si v mysli představí její řešení, a tím se vyhne metodě pokusu a omylu (která byla typická pro senzomotorické myšlení). Charlesworth (2014) vymezuje začátek tohoto myšlení u dětí okolo roku a půl života. Vágnerová (2012) ho přisuzuje dítěti až mezi druhým a třetím rokem. S ohledem na individuální vývoj každého dítěte, tato změna nastane v různé době.

Na počátku symbolického myšlení dítě využívá vzhledové podobnosti. Ta dítěti usnadňuje uvědomit si vztah mezi skutečností a symbolikou. Postupem času se však vázanost na vzhledovou podobnost vytrácí. Mezi třetím a čtvrtým rokem života je dítě schopno akceptovat, že symbol nemusí vypadat jako zastupovaný předmět (Vágnerová, 2012). S nástupem symbolického myšlení dítě začíná vnímat také slova jako symboly, které nahrazují reálné předměty. Končecová (2014) dodává, že se nejedná pouze o názvy předmětů, ale i o tvorbu předpojmů a kategorií. V raném věku dítěte vyvstává otázka „Co je to?“, kterou dítě používá neustále. Kromě této typické otázky, charakterizuje toto období i „myšlení nahlas“.

Pro rozvoj symbolického myšlení je dále důležité pochopení trvalosti vnějšího světa. Ve dvou letech dítě dokáže pochopit, že i když předmět nevidí, tak existuje (Vágnerová, 2012). Zároveň si uvědomuje jeho celistvost. Thorová (2015) poukazuje na vnímání chybějící části známé hračky u dětí mezi 18. a 24. měsícem, kdy dítě začíná ostatní na tento nedostatek

upozorňovat. Nejspíše právě toto je důvodem zvýšeného zájmu dvouletých dětí o různé skládanky a doplňovačky.

*V tomto období je pro dítě charakteristická egocentrická subjektivita, kdy dítě nazírá na svět jedinou perspektivou, a to svou vlastní. (Thorová, 2015, s. 373) Z toho vyplývá jejich přesvědčení, že ostatní vidí svět jejich očima. A je to právě toto období, kdy si dítě uvědomí svou vlastní osobu. Najednou se dítě poznává v zrcadle a mluví o sobě v první osobě. Tento pokrok je v jejich vývoji přelomový.*

V souvislosti s uvědomováním si vlastního těla je třeba zmínit prohlubování a zpřesňování vnímání. K tomu dochází během objevování okolního světa prostřednictvím smyslů. Ještě i v tomto období u dítěte přetrvává potřeba zkoumat předměty hmatem. Podle Končkové (2014) už dítě začíná od strkání předmětů do úst upouštět a ve dvou letech k hmatu používá převážně ruce. Zároveň u dítěte v raném věku dochází k postupné preferenci zrakového a sluchového vnímání. Rozvoj zrakového vnímání je značný. Jeho pokrok Končková (2014) dokládá tím, že dítě ve dvou letech je schopno rozlišit základní barvy a také tvary předmětů. V oblasti sluchového vnímání můžeme sledovat také značné pokroky. Sluch dítěte je již rozvinutý natolik, že dokáže rozlišit rytmus a melodii. Velkou radost dítěti v tomto věku dělají různé rytmické říkanky a melodie. Pokud jsou spojeny s pohybem či ukazováním, dítě se je častým opakováním naučí.

S pohybem a vnímáním souvisí také orientace v prostoru. Jak jsem již zmínila, motorické dovednosti jsou u dvouletého dítěte výrazně rozvinuté. Díky nim má dítě možnost vidět svět z různých úhlů a vzdáleností. Uvědomuje si polohy nahoře a dole, zkouší odhadnout i velikost, avšak odhad vzdálenosti je stále značně nepřesný (Vágnerová, 2012). Orientace v čase se jeví ještě obtížnější. Končková (2014) vysvětluje, že batole chápe pouze velmi krátké časové úseky, které musí být bezprostředně spojené s jeho činností. Mezi druhým a třetím rokem se pak podle Vágnerové (2014) dítě naučí časově odlišovat dvě události a vnímání budoucnosti se projevuje pouze jako očekávání navazující na přítomnost. Na konci období pak dítě rozezná blízkou a vzdálenější budoucnost.

Orientace v čase se odvíjí také od rozvoje paměti a pozornosti. Tento rozvoj je úzce spjat také se schopností učit se a osvojovat si nové dovednosti a poznatky. Batole charakterizuje vysoké tempo učení, které probíhá zcela neúmyslně. Thorová (2015) zdůrazňuje, že v procesu učení je klíčová nápodoba. Dítě si aktivně všimá světa okolo něj a se zaujetím ho imituje, a to dokonce i s odstupem času (tzv. odložená imitace).



Mezi druhým a třetím rokem života se dítě učí regulovat svou pozornost. Dochází přitom k prvním známkám úmyslnosti. K zaměření pozornosti dochází na konci druhého roku života dítěte (Vágnerová, 2012). Tato pozornost je samozřejmě krátkodobá a je snadné ji narušit. Z tohoto důvodu je dle mého názoru důležité poskytovat dítěti přiměřené množství podnětů a nepřesycovat tak jeho pozornost.

Paměť batolete definuje Končerková (2014) za pomoci tří typických znaků. Jedná se o citlivost (dítě si pamatuje ty zážitky, které v něm vyvolaly silnou emoční reakci), dále je to konkrétnost (dítě si snadněji vybaví to, co prožilo, než slova a pojmy) a posledním znakem je mimovolnost (dítě si pamatuje neúmyslně). Rozvoj paměti je pro dítě důležitý také z hlediska vývoje řeči.

### 2.3 Vývoj řeči

S prudkým vývojem motorických dovedností a kognitivních schopností dochází také k intenzivnímu rozvoji v oblasti řeči. Během prvních tří let života se dětem rapidně zvětšuje slovní zásoba. Dítě si totiž všímá výhod komunikace a díky tomu je vnitřně motivováno k jejímu osvojování.

Ve dvou letech dítě rozumí spoustě slovům a slovních spojení. Končerková (2014) uvádí, že už kolem druhého roku věku dítě začíná skloňovat podstatná jména, časovat slovesa, stupňovat přídavná jména a slova spojuje do vět. Berk a Meyers (2016) pak poukazují na efektivní konverzační dovednosti dvouletého dítěte. Je však scestné se domnívat, že dvouleté dítě mluví gramaticky správně. Pro děti je v této fázi vývoje více důležitý obsah sdělení než jeho forma (Vágnerová, 2012). V jejich větách se tedy leckdy objevují různé agramatismy.

V raném věku dochází k rozvoji obzvláště sémantické složky osvojovaného jazyka Hendrychová (2013). Aktivní slovní zásoba dvouletého dítěte obsahuje okolo 300 slov a do svých třetích narozenin ji dítě rozvine na zhruba 1000 slov (Končerková, 2014). Dítě se již dokáže domluvit, umí pojmenovávat předměty, osoby či zvířata, a pokud něco nezná, tak se zeptá. Pro toto období jsou charakteristické otázky dětí „Co je to?“ nebo „Kdo je to?“. Dítě v raném věku pochopí, že každá věc má svůj název a snaží se ho zjistit.

Při osvojování řeči v batolecím věku dochází k typickým nepřesnostem, které Vágnerová (2012, s. 141) shrnuje do třech kategorií – nadměrné generalizace (dítě používá jedno slovo pro příliš velké množství předmětů/činností), omyl přílišného zúžení (dítě používá nadřazené slovo pro jeden konkrétní předmět) a vytváření novotvarů podle principu analogie.

K rozvoji jazykových schopností dochází prostřednictvím napodobování řeči dospělých, kterou se dítě snaží imitovat. Gregora a Kropáčková (2016) proto vyzdvihuje užitečnost častého čtení, prohlížení knih i poslouchání písniček. Mezi druhým a třetím rokem života se dítě naučí také popisovat obrázky či reprodukovat krátké básničky a písničky.

Někdy se stává, že dvouletému dítěti nerozumíme. Jedním z důvodů může být jejich výslovnost. Ta je ovlivněna sluchovou percepcí a také nedostatečně rozvinutou koordinací motoriky mluvidel (Vágnerová, 2012). Výslovnost mnohých hlásek vyžaduje přesnou koordinaci, které ještě dvouleté dítě není schopné. V jeho řeči se tedy objevují různé alternativní způsoby výslovnosti určitých hlásek, kdy dítě například hlásku za mění za jinou nebo ji úplně vynechá. Řeči dítěte nejvíce rozumí osoba, která o něj pečuje.

Nedílnou součástí dítěte v raném věku je řeč egocentrická. Charlesworth (2014) ji popisuje jako řeč dítěte samo se sebou, která mu pomáhá při řešení náročných úloh. Jedná se o „myšlení nahlas“, které jsem zmínila v předchozí podkapitole.

Vývoj řeči je stejně jako vývoj v jiných oblastech velmi individuální. Osvojení řeči je podmíněno spoustou dovedností a schopností, které se dítě musí naučit. Nedílnou součástí zaujímá též prostředí, ve kterém dítě žije, neboť odsud jazyk přejímá.

## 2.4 Emoční vývoj a socializace

Významným vývojovým úkolem v oblasti emočního vývoje je udržení emoční rovnováhy. V průběhu batolecího období se u dítěte začínou objevovat různé pozitivní i negativní emoce, které způsobují rozličné situace, a rozličný je také jejich projev. *Různorodost emočních prožitků přispívá k porozumění sobě samému, posiluje uvědomění vlastní bytosti, ale napomáhá i poznání pocitů jiných lidí, které signalizují jejich názory a postoj k dítěti, resp. k jeho chování.* (Vágnerová, 2012) Emoce dítěti pomáhají rozvíjet nejen jeho osobnost ale také sociální dovednosti.

Dítě ještě nemá své emoce pod kontrolou. Tlumit projevy svých negativních pocitů zatím nedokáže. S tím souvisí návaly vzteku, kterými jsou děti v raném věku charakteristické. Období mezi druhým a třetím rokem si tak vysloužilo název „období vzdoru“ či „první puberta“. Vztek u dítěte Kast–Zahn (2007) vysvětluje jako důsledek nějaké frustrace. Podle této autorky lze však frekvenci a intenzitu těchto návalů ovlivnit naším přístupem, který by měl být přátelský a klidný. Ustupovat dítěti v tomto případě nemá význam.

City mají v raném věku dítěte svá specifika. Končeková (2014) je popisuje jako proměnlivé s krátkým trváním, neboť stejně jako rychle vznikají, tak i rychle zanikají. U dětí se projevují velmi okatě a rozmanitě.

V tomto vývojovém období dochází k osamostatňování dítěte a i díky tomu dítě přichází do styku s lidmi mimo primární sociální skupinu, jíž je rodina. Toto dosahování autonomie s sebou přináší řadu protikladných emocí. Projevy negativních emocí můžeme sledovat při separační úzkosti, která podle Thorové (2015) vrcholí okolo 15. měsíce života. Ve dvou letech už se dítě zvládá od své matky na krátký čas odpoutat a začíná vyhledávat kontakt u svých vrstevníků. Tato brzká společenská aktivita sebou přináší vzájemnou imitaci (Berk & Meyers, 2016). Dítě ostatní jedince sleduje a jejich chování napodobuje.

Sociální učení však začíná doma, kde prostřednictvím nápodoby dítě přejímá hotový vzorec chování. Vzorem jsou pro něj především jeho rodiče, popř. sourozenci. Často se dítě s člověkem až identifikuje. Tato identifikace (obvykle s rodičem stejného pohlaví) následuje po uvolnění z pevné vazby. V procesu osamotňování dítě nachází oporu právě v ní. Vágnerová (2012) dále popisuje nápodobu jako výběrovou, neboť dítě imituje jen takové chování, které je podle jeho subjektivních preferencí přitažlivé. Hojně můžeme imitaci pozorovat během hry dítěte.

## 2.5 Oblast hry

Hra je v raném věku bezpochyby zásadní. Její význam výstižně definují slova Kropáčkové a Splavcové (2016, s. 45), které hru popisují jako *základní prostředek učení, poznávání a prožívání*. Já osobně vnímám hru dítěte jako činnost, která ho všestranně rozvíjí, a zároveň se s probíhajícím rozvojem dítěte proměňuje – dostává nové podoby.

V období mezi druhým a třetím rokem života dítěte prochází hra výraznými změnami. Dítě se posouvá od her manipulačních a lokomočních ke hrám konstruktivním (Splavcová & Kropáčková, 2016). Začátky konstruktivní hry můžeme sledovat, možná překvapivě, v destrukci. Dítě se zájmem spoustu věcí rozebírá, čímž ovšem některé předměty nenávratně zničí. Pro dítě se však jedná o způsob, jakým je poznávají.

Pro dvouleté dítě je též typická hra napodobivá, ze které se v průběhu roku stane hra námětová (Hendrychová, 2013). Dítě v ní promítá činnosti, které vidělo okolo sebe, nebo je samo zažilo. Charlesworth (2014) v těchto hrách nachází prvky symbolického myšlení, kdy

dítě předstírá, že je např. dospělým, zvířetem, autem nebo třeba i věcmi. Tato hra dítěti umožňuje zobrazovat své nápady, myšlenky a pocity.

Kolem druhého roku, kdy dítě začíná vyhledávat kontakt vrstevníků, se začíná vyskytovat paralelní hra. Kropáčková a Splavcová (2016) vysvětlují, že si děti hrají zdánlivě vedle sebe, ale ve skutečnosti si každé dítě hraje samostatně a pouze napodobuje hru toho druhého. Při hře děti se začínají objevovat první konflikty, způsobené jejich neschopností podělit se o hračku. V tomto případě jedná dvouleté dítě naprosto přirozeně, jelikož na svět pohlíží svým egocentrickým pohledem. Končecová (2014) uvádí, že ke konci batolecího období už mezi dětmi začíná fungovat společná hra. Tento typ hry se nazývá kooperativní hra.

V raném věku je dítě velmi aktivní, a proto i hra je plná pohybu. Dítě nevydrží dlouho v jedné poloze, neustále se vrtí nebo s něčím pohybuje. Pokud se nejedná o pohybovou aktivitu, výskyt pohybu při hře bývá bezděčný (Charlesworth, 2014).

Herní projev dvouletého dítěte se zásadně mění v situacích, kdy se ocitne v neznámém prostředí. Dítě se v něm snaží zorientovat. Prostorově nejprve pozoruje a prozkoumává. V tu chvíli je pro dítě důležité cítit oporu dospělé osoby, která by se měla nacházet v jeho blízkosti. Dítě může od této osoby vyžadovat aktivní zapojení při jeho hře. (Kropáčková & Splavcová, 2016)

Nedílnou součástí her tvoří hračky. V raném věku dítěte mají mnoho podob. Charlesworth (2014) zmiňuje, že dítě pokládá za hračku vše, co je v jeho dosahu. Mezi druhým a třetím rokem se vzhledem k rozvoji symbolického myšlení dítě naučí tyto předměty nahrazovat symboly. Dětská fantazie je v tomto směru velmi bohatá.

Závěrem této kapitoly chci opět připomenout jedinečnost vývoje každého dítěte. Nelze s přesností stanovit, kdy dítě dosáhne určitého pokroku v některé oblasti, neboť existuje mnoho faktorů, které tento vývoj ovlivňují. Za značný vliv považuji prostředí, v němž se dítě vyvíjí. Souvisí to s učením napodobou, které v raném věku převládá. Dítě je tak obrazem prostředí, ve kterém žije.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se věnuje kvalitativnímu výzkumu, který se zaměřuje na odhalení a popis specifik práce s dvouletými dětmi.

#### 3.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním výzkumným cílem je popsat specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole.

Dílčí cíle:

- Objasnit, jak pracuje učitel s dvouletými dětmi v mateřské škole.
- Odkrýt, charakteristické znaky práce učitele s dvouletými dětmi v mateřské škole.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaká jsou specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak pracuje učitel s dvouletými dětmi v mateřské škole?
- V čem je práce s dvouletými dětmi v mateřské škole specifická?

#### 3.2 Metoda sběru dat

Pro získání dat jsem s ohledem na kvalitativní zaměření výzkumu zvolila metodu participačního pozorování. Tento typ pozorování mi umožnil deskriptivně zachytit práci učitele s dvouletými dětmi. V rámci tohoto výzkumu jsem konkrétně použila pozorování otevřené, kdy účastníci byli o důvodu mé přítomnosti předem informováni. Otevřené participační pozorování mi umožnilo začlenit se do chodu třídy a zároveň ho nenarušovat. Výhodu tohoto pozorování shledávám v tom, že na rozdíl od rozhovoru umožňuje zaznamenat i takové situace, o kterých se v rozhovorech z různých důvodů nemluví.

#### 3.3 Popis výzkumného vzorku a prostředí

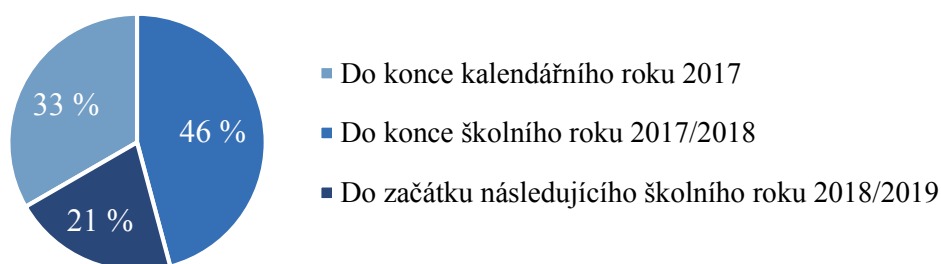
Před výběrem mateřské školy jsem si vyhledala inspekční zprávy některých škol ve Zlínském kraji. Na základě těchto údajů jsem si vybrala mateřskou školu, která byla v souvislosti se vzděláváním dětí mladších tří let nejlépe hodnocena, a následně jsem ředitelku dané mateřské školy kontaktovala. Jednání s ředitelkou i učitelkami bylo velmi vstřícné. Po konzultaci s učitelkami třídy, do které dochází dvouleté děti, jsem s nimi podepsala informovaný souhlas a domluvila jsem se na prvních termínech pozorování.

Svůj výzkum jsem tedy realizovala v homogenní třídě mateřské školy ve Zlínském kraji. Výzkumný vzorek tvořily dvě učitelky a současně jsem měla možnost pozorovat i přítomnost nepedagogického pracovníka, který je v mateřské škole zaměstnán jako chůva.

Ve své práci všechny účastníky anonymizuji, a proto jim přiděluji fiktivní jména. Učitelka Eva má za sebou více než 10 let praxe a má středoškolské vzdělání. Učitelka Jana má téměř 3 roky praxe a vysokoškolské vzdělání. Chůva Anna absolvovala rekvalifikační kurz Chůva pro děti do zahájení povinné školní docházky a jako chůva pracuje prvním rokem. Všechny tyto tři zaměstnankyně mateřské školy byly dětmi stejně oblíbené.

V této třídě je zapsáno 24 dětí, některé z nich však začaly školní docházku později. Následující graf ukazuje procentuální strukturu dětí ve třídě z hlediska dosažení tří let v průběhu roku.

Struktura třídy z hlediska dosažení tří let věku dítěte



Z grafu je patrné, že pouhá třetina dětí v této třídě dosáhne tří let do konce kalendářního roku. Tyto děti nastoupily do mateřské školy v září ve věku dvou a tři čtvrtě let či více. Většinu dětí bylo při zahájení jejich předškolního vzdělávání okolo dvou a půl let věku. Děti, které začaly svou školní docházku až v roce 2018, dosáhnou tří let až v létě. Rodiče tedy zajišťují místo pro své dítě již před dovršením druhého roku věku dítěte, avšak často samotný nástup odloží o několik měsíců po začátku školního roku.

Počet dětí se v průběhu pozorování měnil, nejnižší počet dětí byl 12 a nejvyšší pak 19. Děti si na mou přítomnost velmi rychle zvykly a brzy mě začaly brát jako součást jejich třídy. Podle mého názoru byly děti velmi dobře adaptované na prostředí mateřské školy.

Prostředí této třídy je dvouletým dětem přizpůsobeno. Třída je rozdělena do tří částí – první částí je menší herna, na kterou navazuje část se stoly a židlemi, za ní se nachází další část třídy, která zastává roli velké herny, lůžkové části, je zde prostor pro volný pohyb dětí a je také místem, kde se odehrávají řízené činnosti. Vybavení třídy je výškově odpovídající těmto dětem. Hračky jsou velmi pestré, volně přístupné a jsou věkově přiměřené. Ve velké herně se nachází odpočinková zóna s knihovnou, ale také vybavení pro námětové hry.

Z bezpečnostních důvodů si však děti nehrají v obou hernách zároveň. V průběhu dne je střídají, což podle mého názoru napomáhá plnit potřebu určitého množství podnětů, které děti tohoto věku mají. K třídě také patří koupelna a šatna. Opět bylo vybavení těchto místností výškově přizpůsobeno dvouletým dětem. V šatně je každému dítěti vyhrazen dostatečný prostor i pro náhradní oblečení.

Všechny prostory mateřské školy poskytují dětem dostatek přirozeného denního světla, obzvláště pak prostory třídy. Součástí mateřské školy je i velká zahrada, která je společná pro všechny třídy této školy. Zahrada je vybavena několika pískovišti, houpačkami, průlezkami, skákacími panáky, krmítkem pro ptáky a jsou zde také různé stromy a křoviny.

### **3.4 Průběh výzkumu a analýza dat**

Pozorování jsem realizovala v průběhu měsíců února a března 2018, a to přesně desetkrát ve výše zmíněné homogenní třídě mateřské školy. Pozorovala jsem vždy dopoledne obvykle od 7:45 do 11:15. Tento čas jsem zvolila s ohledem na denní režim třídy, abych co nejméně narušovala jeho průběh.

Zpočátku jsem při pozorování zapisovala vše, co se v mateřské škole dělo. Při prvních pozorováních bylo dat tolik, že jsem je v některých momentech ani nestíhala zaznamenávat tak podrobně, jak jsem chtěla. Nicméně jsem si všimla, že časté zapisování učitelky znepokojovalo, a tak jsem psaní terénních poznámek omezila. Myslím si, že to velmi pomohlo celkové atmosféře, která se stala uvolněnější a přátelštější. Bohužel menší podrobnost poznámek způsobila vyšší časovou náročnost při jejich doplňování, ale také ztrátu některých doslovných prepisů rozhovorů, ke kterým v průběhu dne ve třídě docházelo. Terénní poznámky jsem současně s jejich doplňováním přepisovala do elektronické verze. Tato data jsem poté analyzovala pomocí techniky otevřeného kódování. K analýze jsem nevyužila žádný odborný počítačový software. Vzniklé kódy jsem dále podle jejich významu seskupila do kategorií. Tyto kategorie spolu úzce souvisí a každá z nich svým způsobem přispívá k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.



## 4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Z analýzy dat vyvstalo 6 vzájemně propojených kategorií, kdy každá z nich vypovídá o určitých specifických práce s dvouletými dětmi. Tuto vzájemnou propojenost jsem promítla ve schématu uvedeném níže, které se zároveň stalo oporou pro interpretaci dat.



Jak jsem již uvedla v teoretické části, práce s dvouletými dětmi se odvíjí od jejich vývojových specifik, proto se také tato vazba objevuje ve všech vzniklých kategoriích.

### 4.1 Pomocná ruka

Dvouleté děti potřebují oporu, kterou v tomto věku nachází u dospělých osob. Primárně se jedná o jejich rodiče, s nimiž doposud intenzivně trávili svůj čas. S nástupem do mateřské školy ale děti o přítomnost této osoby přichází. Ocítají se přitom v novém prostředí, kde význam této opory ještě narůstá. Dvouleté děti si tedy v tomto neznámém prostředí hledají novou oporu. Těmi se u pozorovaných dvouletých dětí staly učitelky, od kterých se dětem dostávala pomoc, podpora, ale i útěcha.

Do mateřské školy dvouleté děti nastupují v průběhu celého roku, a tak jsem i v průběhu měsíců února a března mohla sledovat adaptaci dvou dětí. Přestože u každého dítěte probíhala odlišně, měly jedno společné – potřebu pomoci dospělé osoby.

V prvním případě se učitelky potýkaly se separační úzkostí dítěte. Dítě propadalo v hysterický pláč, neustále volalo matku, a tak ho učitelky především uklidňovaly a odváděly

jeho pozornost. „*Maminka přijde po obědě. Nebo přijde babička? Kdo pro tebe dnes přijde? Babička. A co budete s babičkou dělat?*“ Tento rozhovor probíhal během snídaně, kdy učitelka Jana přenesla pozornost dítěte, díky čemuž se uklidnilo a začalo jíst. Po snídani mu učitelka nabídla několik hraček. Dítě si s nimi začalo hrát, ale když se učitelka vzdálila, s hrou přestalo a opět nastal pláč. Bylo vidět silné upínání se na utěšující osobu, přičemž dítě vyžadovalo velkou míru její pozornosti.

Zpočátku dítě plakalo při každé vzpomínce na matku, kterou mu připomínalo i prosté zazvonění telefonu. Bez přítomnosti dospělé osoby si ani nehrálo. Postupem času však pláč začal ustupovat a jeho doba se zkrátila na dobu bezprostředně po příchodu do mateřské školy. S ustáváním pláče se dítě také připojovalo do hry k ostatním dětem. Učitelka Eva řekla, že dítě dochází do mateřské školy již delší dobu, tudíž si na odloučení od matky zvyklo a neplakalo. Poté však na dva týdny dítě onemocnělo a jeho adaptace probíhala zase od začátku. Při adaptaci dvouletého dítěte je tedy potřebná pravidelná docházka do mateřské školy. Nemocím dítěte se samozřejmě vyhnout nelze. Platí zde ale, že každý delší pobyt dítěte doma prodlužuje proces jeho adaptace v mateřské škole. Dítě si na přítomnost primární pečující osoby rychle zvykne, a tak se může při jeho návratu do školy projevovat separační úzkost, jako tomu bylo v tomto případě.

V případě dalšího dítěte probíhala adaptace odlišně. Dítě po příchodu do mateřské školy vůbec neplakalo. Učitelka dítě seznámila s prostředím třídy a ukázala mu jeho místo u stolu. Po snídani dítě pasivně sedělo u stolu a pozorovalo, jak si ostatní děti hrají. Učitelka Eva se proto zhostila role průvodce, který dítěti ukázal a nabídl hračky. Toto dítě si již první den hrálo bez nutnosti přítomnosti dospělé osoby. Následující dny vyhledávalo hru samo.

Na uvedených příkladech lze vidět potřebu individuálního přístupu k dětem, který je při práci s dvouletými dětmi obzvláště důležitý. Při adaptaci dítěte se učitelka stává pomocníkem, jenž dítě seznamuje s prostředím třídy, s ostatními dětmi a zároveň mu poskytuje oporu.

Ani po adaptaci dítěte však není potřeba blízkosti dospělé osoby ukončena. Dvouleté děti potřebují osobní kontakt. U učitelek vyhledávají pochvalu i pohlázení, využívají příležitosti ke komunikaci a hlavně vyžadují jejich pozornost. Nezřídka tuto osobu také zapojují do svých her. Jedno ráno si děti hrály na cukrárnu a dávaly paní učitelce Janě imaginární zmrzlinu. Učitelka se do hry přidala a kladla dětem otázky – „*Jakou má zmrzlina příchut?*“ *Kolik stojí zmrzlina? Kdy jíme zmrzlinu?*“. Při volné hře tak učitelka pohotově reagovala na vzniklou situaci a využila ji k rozvoji dětí v oblastech myšlení, komunikačních dovedností,

orientace v čase i matematické pregramotnosti. Tyto spontánní reakce na aktuální dění tvoří podstatnou součást rozvíjení dvouletých dětí. Učitel je při své práci s dětmi všímavý a zužitkovává každou příležitost ku prospěchu těchto dětí.

Pro dvouleté děti je mateřská škola většinou první institucí, se kterou se ve svém životě setkávají. Přichází zde do kontaktu nejen se svými vrstevníky, ale také s autoritami. A právě učitelka se zde stává pomocníkem při jeho socializaci. Vede děti k dodržování nastavených pravidel chování, seznamuje je mezi sebou a vytváří příležitosti pro jejich společnou činnost a spolupráci. Díky této pomoci učitelky vznikají mezi dětmi první přátelství.

K rozvoji sociální dovedností dvouletých dětí dochází i prostřednictvím komunitního kruhu. Učitelka Jana v rámci něj od dětí zjišťovala, co dělaly o víkendu. „*Honzo, co jsi dělal o víkendu? A Terežka nám řekne, co dělala o víkendu.*“ Přitom učitelka využila rituálu, kdy si děti předávají určitý předmět (v tomto případě plastový pomeranč), který symbolizuje právo mluvit. V komunitním kruhu učitelka oslovila každé dítě, které bylo na řadě, a položila mu otázku. To dětem pomáhalo si uvědomit, že jsou na řadě, a navíc si opakovaly jména svých vrstevníků ve třídě. Děti se zároveň učí naslouchat druhým a neskákat jim do řeči. Mají také právo nevyjadřovat se a učitelka je k tomu nenutí. Takto reagovala učitelka Jana na dítě, které mlčelo – „*Nechceš nám to říct? Nevadí, předej pomeranč dál.*“ Většinou se nevyjadřují stále ty stejné děti, domnívám se, že je to kvůli jejich ostychu.

Jak jsem již zmínila, učitelka v komunitním kruhu použila rituál, a právě rituály se jeví při práci s dvouletými dětmi jako stěžejní, neboť dětem umožňují orientovat se v průběhu dne v mateřské škole, v organizaci a návaznosti činností. Tím, že děti vědí, co je čeká, se u nich podporuje pocit jistoty a bezpečí. Učitelka je může využít ke koncentraci pozornosti dětí při řízené činnosti. Vždy na její úvod učitelky zahrály píseň, kterou si společně s dětmi i zazpívaly. Tímto rituálem byly děti připravené na společnou aktivitu a vždy, když tuto píseň slyšely, utvářely kruh uprostřed větší herny. I přes zaběhlé rituály je však nezbytné těmto dětem pomáhat připomínáním, co a jak mají dělat. Učitelky se snaží o pravidelnost denního režimu, jejíž význam vyzdvihují také teoretická východiska této práce.

V průběhu dne se vyskytují činnosti, při kterých lze potřebu pomoci dospělé osoby sledovat nejméně. Jedná se o sebeobslužné činnosti, se kterými mají dvouleté děti s ohledem na jejich vývoj ještě problémy. Ukázalo se, že jednou z organizačně nejnáročnějších částí dne je pobyt venku a příprava na něj. Obzvláště v zimním období tato činnost vyžaduje notnou dávku trpělivosti a pomoci od učitelek a chůvy. Učitelka Eva řekla, že „*při oblékání dětí se*

*hodi každá volná ruka.*“ Proto v tomto čase souběžně pracují obě učitelky i chůva. Během oblékání byl opět zřetelný rozdíl ve vývoji dětí – část dětí vyžadovala pomoc dospělé osoby po celou dobu oblékání, další část dětí se zvládala obléknout samostatně. Některým dětem stačí pouze otočit oděv a obuv správným směrem, zatímco jiné jen sedí a čekají, až to za ně někdo udělá. Učitelky však děti podporují v samostatném oblékání, a tak omezují svou pomoc v případech, kdy není bezpodmínečně nutná. V tom shledávám nejen snahu o rozvoj samostatnosti dítěte, ale také potřebu dosáhnout větší míry této samostatnosti k urychlení celého procesu. Během pozorování se totiž stávalo, že některé děti už seděly nachystané na pobyt venku, zatímco jiné s oblékáním teprve začínaly, a tak se na tyto děti čekalo.

Ačkoliv se učitelky snaží vést dvouleté děti k samostatnosti, během oblékání se vyskytují obtíže, u kterých se bez jejich pomoci neobejde. Příčinou je jejich ještě nedostatečně vyvinutá jemná motorika. Jednalo se především o pomoc se zapínáním zipu, navlékáním rukavic či obouváním a zapínáním obuvi. S tímto potřebovala pomoc většina dětí. Samostatnost dětí však velmi závisí na rodičích dítěte. Nejenže lze na dětech pozorovat, jak velkou měrou se rodiče podílejí při jejich oblékání, ale zároveň rodiče ovlivňují jejich samostatnost tím, jaké oblečení a obuv pro ně volí. Nevhodné je pro dvouleté děti těsné oblečení, které se problematicky obléká i za pomoci učitelky. Některé druhy obuvi byly dvouleté děti schopny obout samy, což podpořilo jejich samostatnost.

Pomoc děti vyžadují také při hygieně. V pozorované třídě dvouleté děti zvládaly chodit na toalety samostatně a věděly, že si poté mají umýt ruce. Stále na ně však dohlíží někdo z pracovníků, který jim v případě potřeby pomůže. Pomoc zde ale spočívá především v upozorňování na tuto potřebu, neboť si ji dvouleté děti často kvůli zaujetí do hry uvědomí až na poslední chvíli a pak se stává, že to děti nestihnou. V tomto věku je tedy obzvláště důležité děti pravidelně posílat na toalety. Nezbytné je také upozorňování dětí na použití kapesníků. Dvouleté děti se ještě nezvládají vysmrkat bez pomoci.

Neméně potřebná je pomoc učitele během stravování. Nejedná se však o pomoc ve smyslu krmení dítěte, neboť to už děti v tomto věku zvládají samy, ale o připomínání jídla a pití. Ve dvou letech si děti ještě neuvědomují, že by měly pravidelně pít a jíst, a tak se mateřská škola snaží předcházet pocitům hladu a žízně poskytováním pravidelné stravy. Zároveň si děti na tuto pravidelnost zvykají a společně s vyváženou stravou, která je jim nabízena, si utváří zdravé stravovací návyky. Dvouleté děti však před jídlem často seděly, aniž se ho dotkly. Chůva a učitelky se je tedy snažily různými způsoby přesvědčit. Efektivní se v tomto případě jeví dát dítěti na výběr – „*Dáš si celý rohlík nebo půlku? Dáš si ředkvičku nebo okurek?*“

Pokud však učitelka na dítěti vidí, že opravdu nechce něco sníst, tak ho k tomu nenutí – „*Tak to odnes, Adame.*“ Na výběr děti dostávají i pití – „*Chceš mléko nebo čaj?*“ Některým dětem se musí pití připomínat, neboť nejsou zvyklé dostatečně pít – „*Moničko, ještě se napij.*“ Děti občas odcházely od stolů, i když se ani nenapily – „*Karolínko, vidím, že tam máš ještě mléko. Běž si ho vypít a pak odnes hrneček.*“ Na těchto příkladech lze vidět, jaký měli pracovníci o dětech přehled a jaké nároky jsou při tom kladeny na jejich pozornost.

Pomocné ruce učitelek jsou tedy při práci s dvouletými dětmi nepostradatelné. Současně se v průběhu pozorování potvrdilo, jak potřebná je pomoc další osoby, v tomto případě chůvy, a to obzvláště v takovém počtu dvouletých dětí, jaký byl v této třídě.

## 4.2 Žádný spěch

Poskytování dostatečného množství času by mělo být pro učitele dvouletých dětí prioritou. Uvědomit si tuto potřebu je nezbytné již při nastavování denního režimu. Dvouleté děti potřebují na vše více času, a to musí učitelka zohlednit už při plánování činností.

Samotná volná hra dvouletých dětí by měla tvořit velkou část dne. Jedná se totiž o hlavní prostředek jejich poznávání světa. V pozorované třídě měly děti ke hře prostor od svého příchodu do mateřské školy až do snídaně, po které s hrou pokračovaly až do začátku řízené činnosti. Té je naopak věnováno podstatně méně času, neboť dvouleté děti jsou schopny udržet pozornost jen krátkodobě, je tudíž velmi pomíjivá. Učitelka Eva však poznamenala, že k tomu, aby děti udržely pozornost, je potřeba střídání aktivit. Dochází zde ke shodě s teoretickými východisky uvedenými v první části mé práce.

Obě učitelky při svých řízených činnostech vždy vystřídaly několik aktivit, což mělo na pozornosti těchto dvouletých dětí svůj podíl, neboť v pozorované třídě dvouleté děti dokázaly s ohledem na jejich věk udržet pozornost poměrně dlouhou dobu. Příčina se nejspíše nachází v tom, že se změnou činnosti dochází také k obnově koncentrace dvouletých dětí.

Při učení nových písní či básní dětem pomáhá spojení s pohybem. Ačkoliv se z počátku dvouleté děti k učitelkám přidávaly jen několika slovy, doprovodný pohyb děti zvládaly imitovat bezprostředně. S každým opakováním se přitom děti více slovně přidávaly. Zároveň je tedy potřeba pravidelně tyto písně či básně několikrát opakovat, a to nejen první den, kdy se text učí, ale i následně.

Velmi časově náročnými se při práci s dvouletými dětmi stávají výtvarné činnosti, kdy učitelka pracuje s dětmi individuálně či v méně početné skupině. Učitelky ve zkoumané třídě proto rozdělovaly výtvarné činnosti do více dnů. Obvykle se to pojilo se schnutím výkresů, kdy děti první den něco namalovaly a druhý den pokračovaly v práci s jinou technikou.

S časovou rezervou musí učitel pracující s dvouletými dětmi počítat obzvláště při sebeobslužných činnostech. Zde platí, že pokud chce učitel dosáhnout větší míry samostatnosti dětí, musí jim věnovat dostatek času k osvojení a rozvoji souvisejících dovedností. Důležité se v tomto případě jeví nechat dítě pokusit se samo zvládnout danou věc. Ostatně děti v tomto věku mají přirozenou touhu zkoušet věci samy a o pomoc často požádají až ve chvíli, kdy si uvědomí, že to samy nezvládnou. Tímto způsobem se jedno dítě pokoušelo obléknout. Nešlo mu to, ale přesto ještě chvíli vzdorovalo jakékoli pomoci. Nakonec po nějaké době snažení uznalo, že to bez pomoci nepůjde, a tak o ni požádalo.

Učitel by na dvouleté dítě neměl spěchat, a to ani při stravování. Většina dvouletých dětí jí pomalu – potřebují na to svůj čas. Pozorované učitelky na děti netlačily a vyhrazovaly jim pro tuto činnost dostatečný prostor. Zároveň díky tomu, že děti trávily delší čas společně u stolů, docházelo mezi dětmi ke komunikaci, která pozitivně působí na jejich rozvoj a zároveň dává učitelce možnost pozorovat projevy jednotlivých dětí, na které může při své práci navázat.

Při práci s dvouletými dětmi je nutné vyhradit si dostatek času i pro pobyt venku, neboť tempo chůze těchto dětí je velmi pomalé. Děti nejspíš nebyly od rodičů zvyklé na procházky, a tak to pro ně bylo náročné. V této části dne se u některých dětí již objevuje únava. V průběhu pozorování došlo k situacím, kdy dítě při pobytu venku nebo po návratu do šatny takřka usínalo. Problémem je dle mého názoru brzké probouzení dětí, které přichází do mateřské školy ještě před sedmou hodinou ranní.

V souvislosti s výchovou a vzděláváním dvouletých dětí v mateřské škole roste na významu část dne určená výhradně pro relaxaci. Dvouleté děti ještě stále potřebují velkou míru odpočinku, a tak by i relaxace po obědě měla býti dostatečně dlouhá.

### **4.3 Hra alfou omegou vzdělávání**

Při edukaci dvouletých dětí učitelky využívaly organizační formy typické pro předškolní vzdělávání. Klíčovou pozici však při vzdělávání dvouletých dětí zaujímá hra. Jedná se o hlavní vzdělávací formu i metodu, kterou učitelé při práci s těmito dětmi uplatňují. To bylo

možné pozorovat při každé řízené činnosti učitelek. Děti se těchto řízených her účastnily jak hromadně, tak skupinově. Učitelky prostřednictvím těchto her působily na všestranný rozvoj dětí.

Vzhledem k potřebám pohybu dvouletého dítěte učitelky pravidelně zařazovaly do svých řízených činností pohybové aktivity. Jednalo se především o pohybové hry. Vhodné se v případě práce s dvouletými dětmi jeví opakování identických her, které za pomoci drobných změn dosahují odlišných cílů. Opakování činností je v učení dvouletého dítěte nezbytné. Dvouleté děti mají z naučených her, ale i písni a básni radost, a proto je také s oblibou opakují. Kombinace toho, co už děti znají, s novými pravidly či poznatky, se při řízených činnostech ukázalo jako velmi efektivní.

Oblíbenou hrou dětí v této třídě byla hra „na sochy“, kterou učitelky obohacovaly různými inovacemi jako například rozlišováním výšky tónů, rytmu, ale i emocí. Už při vyslovení názvu této hry se děti začaly radovat, což jen potvrzuje jejich potěšení z opakování naučeného. Děti při této hře rozvíjely mimo jiné i své motorické dovednosti, orientaci v prostoru, myšlení a sluchové vnímání. Během hry se také projevilo pro toto vývojové období typické „myšlení nahlas“. Vždy, když se dvouletých dětí měly stát sochy, řekly pro své uvědomění si nahlas slovo „socha“, což tento způsob myšlení dokazuje. Při dalších pohybových hrách učitelky u dětí rozvíjely kromě již zmíněných oblastí také pozornost, zrakové a hmatové vnímání, jemnou motoriku, dále také matematickou pregramotnost a komunikační dovednosti.

Jak jsem již zmínila, dvouleté děti se při učení nových poznatků, schopností a dovedností neobejdou bez jejich opakování. To platí také při vysvětlování pravidel hry, jejichž vícečetné opakování je pokaždé nezbytné. Avšak už při plánování hry si učitel pracující s dvouletými dětmi musí uvědomit, že by hra měla být jednoduchá a adekvátní jejich schopnostem. Přestože se hra může zdát učiteli vhodná, v praxi se ukáže, že děti jejím pravidlům nerozumí. Učitelka Jana si pro děti připravila zdánlivě lehkou hru se střídáním aktivity dětí. Děti se měly stát barevnými auty, kdy barvu auta dětem určoval volant z látkového kruhu. Auta byla zaparkována v garáži (děti seděly na švédské lavici), ze které auta vyjížděly podle barvy volantu, jenž držela učitelka nad hlavou. Pokud jej držet přestala, auta měla zajet zpátky do garáže. Některé děti však na změnu barev nereagovaly. Bylo pro ně nejspíše složité zkoordinovat vědomí své barvy s kontrolou barev, které ukazovala učitelka, a k tomu se ještě pohybovat po prostoru. Tuto situaci učitelka operativně vyřešila tak, že dětem vždy řekla, která barva aut má vyjet a která zajet. Přestože některé děti neuměly barvy pojmenovat,

dokázaly je zrakově odlišit. Pokyny učitelky upozorňovaly tyto děti na probíhající změnu, a ony tak porovnávaly svou barvu s těmi, které držela učitelka.

Při pozorování dále vyplynulo několik skutečností, na které by měly učitelky při práci s dvouletými dětmi brát zřetel. Nápodoba představuje důležitou součást učení dvouletých dětí. Uplatňují ji jak při své hře, tak i při jiných aktivitách. Učitelky proto při vzdělávacích činnostech dvouletých dětí zařazovaly názorné ukázky připravených her nebo činností. Při jedné řízené činnosti učitelka Eva dětem představovala hru, při které měly děti přiřazovat barevné kruhy na obrázky klaunů. Před začátkem samotné činnosti dětem demonstrovala, jak bude jejich činnost vypadat. Děti učitelku nejprve sledovaly a následně při hře využily nápodobu jejího příkladu. Názorné ukázky zastupují nesporně důležitou pozici při osvojování si nových her a činností. Jejich význam však při práci s dvouletými dětmi neztrácí hodnotu ani při opětovných realizacích.

Kromě her při řízených činnostech, učitelky zařazovaly do denního režimu také individuální a volné hry, které probíhaly každé ráno. Učitelka Eva v souvislosti s volnou hrou dětí řekla, že „*když jsou děti do hry příliš zaujaté, tak je necháváme hrát delší dobu, protože když jim hru přerušíme, tak jsou pak podrážděné, neudrží při řízené činnosti pozornost.*“ Pro dvouleté děti je tedy hra důležitou součástí jejich života a tvoří značnou část dne i v mateřské škole.

#### 4.4 Motivace jako základ práce

Nedílnou součástí práce s dvouletými dětmi tvoří jejich motivace a vzájemné poskytování zpětné vazby. Učitelka povzbuzuje dvouleté děti po celý den, a to takřka při každé činnosti, kterou vykonávají. Už při ranní volné hře učitelka projevuje zájem o jejich hru a individuálně se jim věnuje. Přitom dochází k povzbuzování dětí nebo k jejich podpoře při případném nezdaru. Učitelka Jana projevila zájem o hru, když si děti stavěly z kostek, a pochválila je – „*Jste moc šikovní.*“ Děti tak získaly zpětnou vazbu, že to, co dělají, je správné, a že jim to jde dobře. Výsledkem této pochvaly bylo jejich větší zaujetí k dané činnosti. Součástí této podpory je i motivace dětí ke společné hře, kdy učitelka požádá dítě, aby pomohlo jinému dítěti s tím, co dělá. V průběhu hry však dochází často i k situacím, kdy děti potřebují usměrnit, aby věděly, že dělají něco, co se nemá a je potřeba to zamezit. Učitelka Jana tak zareagovala na chování dítěte, které běhalo okolo stolů – „*Terezko, zastav! Běháme ve školce?*“ Děvče kroutilo hlavou, že ne. „*Tak si běž hezky hrát.*“ Dítě tak bylo postaveno do situace, kdy si uvědomilo, že dělá něco v rozporu s pravidly třídy. Ovšem slovo „*hezky*“ mi zde nepřipadá příliš vhodné, neboť si dítě může myslet, že pokud při hře běhá, je to špatně,



což samozřejmě závisí na situaci. Při řízených činnostech děti leckdy hrají pohybové hry, u kterých pobíhají.

Po volné hře následuje snídaně, při které probíhá povzbuzování dětí k jídlu. Dvouleté děti často jídlo odmítaly, i když ani nevěděly, jak chutná. Chůva přesvědčovala dítě k ochutnání tvarohové pomazánky – „*Tak to zkus ochutnat a uvidíš, jak je ten chleba dobrý.*“ Rozhovor chůvy s jiným dítětem – „*Já nemám ráda papriku. To je rajčátko. Já nemám ráda rajčátko. A zkusila si ho? Tak ho aspoň zkus.*“ Děvče poté vzalo rajče do ruky a ochutnalo ho. Během jednoho pozorování měly děti na snídani pohankovou kaši s jahodami, většina dětí pouze seděla a jídla se ani nedotkla. Učitelka Eva si tuto situaci vysvětluje tím, že na to děti nejsou z domova zvyklé. Chůva s učitelkou jim však kaši vychválily natolik, že ji velká část dětí snědla a ty děti, které ji nesnědly, ji aspoň ochutnaly. Kromě motivace k jídlu jsem shledala důležitou také pochvalu. Některé děti si ji také samy vyžadují. Učitelkám oznamují že, už vše snědly/vypily nebo jim chodí ukazovat prázdný talíř/hrnek, když ho jdou odnést. Jedno dítě tak šlo ukázat svůj prázdný hrnek a řeklo: „*Vypila jsem.*“ Na tuto situaci zareagovala chůva slovy „*no šikulka*“. To je obvyklá odpověď na tuto situaci ve třídě. Děti si tímto chováním kromě pochvaly nejspíš vynucují i pozornost dospělé osoby, na kterou jsou z domu zvyklé.

Motivace se významně podílí na organizaci řízené činnosti. Jak jsem již popsala výše, v pozorované třídě mateřské školy učitelky zahajují řízenou činnost písní. Díky ní jsou děti připraveny na společnou aktivitu. Motivace ke konkrétním činnostem se mi jevila jako poměrně snadná, neboť děti byly velmi zvědavé a rády se zapojovaly do společných aktivit. Přesto se však našly děti, které se těchto aktivit přímo neúčastnily. Učitelky tyto děti nenutily, ale vždy jim nabídly možnost, aby se přidaly. V této skupině dětí se jednalo o tři děti, z nichž u jednoho to bylo způsobeno probíhající adaptací. V průběhu pozorování se ale toto dítě začlenilo a zapojovalo se do připravených aktivit. Další dítě se sice nepřidalo k ostatním, ale někdy se přidávalo k aktivitám zpovzdálí, odkud vše sledovalo. Při učení básně s pohybem dítě na svém vzdáleném místě opakovalo po učitelce slova básně i doprovodný pohyb. Probíhající činnost dítě nejspíš natolik upoutala jeho zájem, že ji chtělo napodobit. Dítě k tomu však potřebovalo svůj vlastní prostor, kde se bude cítit bezpečně a nebude středem pozornosti.

Některé aktivity motivují děti samy o sobě. Jedná se především o aktivity lokomoční, které v dětech vzbuzují přirozený zájem. Tento zájem nejspíše způsobuje potřeba pohybu, která je pro dvouleté děti charakteristická. Dále se jedná také o výtvarné činnosti, které jsou pro

děti lákavé. S těmi se pojí také pochvaly od učitelky či chůvy. Opět se objevují pochvaly jako „Ty jsi šikovný. To je krásné. To se ti povedlo.“ Tyto pochvaly děti motivují k opakování činností, což pomáhá k rozvoji jejich dovedností.

Učitelka prostřednictvím pochval dává dětem zpětnou vazbu, která vývoj dětí významně ovlivňuje. Dalo by se říci, že je pro ně hnacím motorem. Avšak i dvouleté děti nevědomě poskytují zpětnou vazbu jejich učitelkám. Děti v raném věku jsou bezprostřední, a tak se učitelce dostává upřímné reakce na její práci. Učitelka Jana si s dětmi opakovala názvy hudebních nástrojů, které se v předchozích dnech učily. Každý název si s dětmi vytleskaly po slabikách. Poté jim řekla, že si mají jít umýt ruce, protože bude svačinka. Děti však zaujala tato činnost natolik, že i slovo svačinka hromadně vytleskaly. Není neobvyklé ani zpěv či recitace básní, které se děti naučily v průběhu volné hry. Dvouleté děti ale toto pojmají způsobem sobě vlastním, neboť při zpěvu míchají několik písni dohromady a u básní prohazují slova nebo je i vynechávají. Tyto dětské reakce umožňují učitelce evaluovat svou práci.

#### 4.5 Stále ve střehu

Práce s dvouletými dětmi klade na pozornost učitele vysoké nároky. Dvouleté děti jsou velmi aktivní – běhají, skákají, zkouší, kam dokáží vlézt a vylézt. Prostředí třídy by tedy mělo být bezpečné. I zdánlivě nevinné předměty se mohou stát nebezpečnými. Při práci s těmito dětmi učitelka dělá opatření, kterými se snaží potencionálním rizikům předejít. Při volné hře učitelky zasahovaly dětem do hry, pokud v ní vycítily nějaká rizika jako zranění dítěte či zničení hračky. Bedlivé sledování jejich činností je zde na místě.

Učitelka Jana popisuje, že nenechávají děti hrát si v obou částech třídy zároveň. Není totiž v možnostech učitele neustále kontrolovat všechna zákoutí, která třída má. V této třídě mají učitelky s dětmi nastavené pravidlo, že si děti po příchodu do mateřské školy hrají v menší herně. Po snídani zde hračky uklidí a přesouvají se do velké herny. Učitelky to dětem vždy připomenou – „*Děti, uklidíme hračky na své místo a půjdeme do lehárny.*“ Tento přesun a střídání heren pomáhá učitelce mít o dětech větší přehled, a zároveň se tím dětem mění prostředí, získávají přístup k odlišným hračkám.

Vzhledem k velkému počtu dvouletých dětí v této třídě se učitelky dostávají do nelehké role. Děti často potřebují individuální přístup, avšak když se učitelka individuálně věnovala

nějakému dítěti, jiné se na moment nepozorovaně ocitlo v nebezpečí. Zde vyvstává důležitost další přítomné osoby, která na děti dohlédne.

Obdobně je potřebná pomoc učiteli ve chvílích, kdy některé dítě potřebuje na toaletu. Bez pomoci jiné dospělé osoby by se učitelka musela rozhodnout, koho nechá bez dozoru, jestli dvouleté dítě, které nejspíše bude potřebovat její pomoc, nebo ostatní děti ve třídě. Před identickým rozhodnutím stojí učitel, pokud má dítě z různých důvodů mokré oblečení. Dítě potřebuje převléknout do náhradního oblečení, které má v šatně. V pozorované třídě se v těchto krizových momentech o dítě postarala chůva a učitelka se tak mohla věnovat zbytku třídy.

Mezi nejnáročnější aktivity z hlediska bezpečnosti patří bezpochyby pobyt venku. Ten v této třídě probíhá za přítomnosti obou učitelek a chůvy. To se z hlediska bezpečnosti dětí jeví jako bezpodmínečně nutné, neboť mimo prostředí mateřské školy jsou vystaveny mnohem většímu množství potencionálních rizik.

Stále ve střehu musí být učitelka také při konfliktech mezi dětmi. Dvouleté děti většinou ještě nezvládají řešit konflikty jinak než fyzickou silou, a tak je přítomnost učitele žádoucí. Typickými konflikty mezi dvouletými dětmi byly přetahování o hračky, boření staveb ze stavebnic, či strkání do ostatních. Učitelky řešily tyto konflikty domluvou či přichystáním jiné činnosti.

Učitel pracující s dvouletými dětmi si zároveň musí uvědomovat jejich „nezkaženost“. Děti se přiznají i k věcem, které neudělaly, či vyřeší problém za někoho jiného. Učitelka Jana se ptá dětí – „*Kdo položil na stůl tu ředkvičku?*“ Jedno dítě se přihlásilo a učitelka pokračovala – „*Pokládají se ředkvičky na stůl?*“ Dítě kroutilo hlavou, že ne, a odneslo ji. Během odnášení se však jiné dítě ozvalo a řeklo – „*Ale mě nechutná.*“ V ten moment bylo jasné, že dítě, které odneslo ředkvičku, ji na stůl nepoložilo, a přesto se k tomu přiznalo. Analogicky děti reagovaly i při úklidu hraček. Učitelka Eva se dětí zeptala – „*Kdo si tady hrál?*“ A děti se pustily do úklidu, i když si s danou hračkou nehrály.

Kromě ostražitosti učitele vůči potencionálním rizikům, pomáhá jeho pozornost i rozvoji dítěte. Učitelky v průběhu dne využívaly naskytnutých příležitostí k rozvoji dětí, a tak probíhala výchova a vzdělávání dvouletých dětí po celou dobu jejich přítomnosti v mateřské škole. Při práci s dvouletými dětmi se jeví jako obzvláště vhodné využívat k jejich rozvoji aktuálního dění. Učitelka Jana takto operativně reagovala na situaci, kdy si děti hrály na jízdu vlakem. S dětmi zahájila rozhovor – „*Kam jedete? Do Prahy. No, vy se máte! A my se*

*taky chodíme dívat na vlak, že? Uhm.*“ Podobnými spontánními způsoby může učitel u dětí rozvíjet komunikační dovednosti, ale také tím získává příležitost k opakování poznatků. Dalším příkladem je pravidelné tázání dětí při svačině. Učitelky se dětí vždy zeptaly, co mají daný den ke svačině, a děti si díky tomu opakovaly druhy ovoce. Obdobně učitelky pokládaly dětem otázky při pobytu venku, kde využívaly okolního prostředí k opakování ale i k osvojování poznatků.

Nároky na pozornost učitele jsou tedy vysoké, což pro ně může být až vyčerpávající. Z pozorování vyplynulo, že bez pomoci další dospělé osoby by ani nebylo možné zabezpečit bezpečný a plynulý chod dne v mateřské škole. Zejména při takovém počtu dvouletých a tříletých dětí, jako byl v pozorované třídě, vyvstává potřeba neustálé přítomnosti druhé osoby.

#### **4.6 Komunikační bariéra**

Komunikace s dvouletými dětmi může být leckdy obtížná. Vznikají při ní bariéry, které není vždy snadné překonat. Jelikož vývoj řeči u dětí ovlivňuje řada faktorů, řeč každého dítěte je individuální. Učitel se tak při své práci setkává s dětmi, jejichž řeči není rozumět, nebo s nimi děti vůbec nemluví.

V pozorované třídě bylo několik dvouletých dětí, které skoro vůbec nemluvily. Učitelky je k tomu nenutily. Jejich práce spočívala v poskytování dostatečného množství příležitostí k jejich vyjádření, díky čemuž se občas stalo, že děti něco řekly. Tyto děti se možná cítí nejistě, ostýchají se nebo se u nich projevuje introverze.

Některé dvouleté děti v pozorované třídě měly problém s výslovností. Určité hlásky vyslovovaly nesprávně, avšak mají na to ještě nárok. Jejich řeč se stále vyvíjí a některé hlásky si děti osvojují obvykle až v pozdějším věku. Dvouleté děti si výslovnost často ulehčovaly tím, že problematickou hlásku nahradily jinou nebo ji zcela vynechaly. Jedno dvouleté dítě takto nahrazovalo hlásku s za hlásku t. Dítě řeklo učitelce – „*Já to tním. Já to tním.*“ V tomto momentě bylo zřejmé, co dítě myslí, neboť se jednalo o rozhovor při svačině, kdy učitelka pobízela dítě k jídlu a vedle sedící dítě se nabízelo, že to sní za něj. Projevuje se to také při rozhovorech mezi dětmi – „*To je tudené. Že je to tudené?*“ V tomto případě si děti rozuměly, neboť se jednalo o bezprostřední reakci při pití vody.

Avšak nastávají situace, kdy ani učitelka dítěti nerozumí. V těchto případech dochází k hádání toho, co dítě myslí, přičemž je několikrát vyzváno k zopakování nesrozumitelného

slova. Tato situace nastala mimo jiné i při pobytu venku na školní zahradě, kde se děti setkaly s dětmi z jiných tříd. Jedno dítě se šlo za nimi podívat a pak se vrátilo k učitelkám a řeklo: „*Oni mi žikají m-ně.*“ V tuto chvíli dítěti nerozuměla ani jedna učitelka, a tak ho požádaly o zopakování. Dítě větu zopakovalo a učitelky začaly hádat, co dítě nejspíše řeklo. Nakonec zjistily, že dítě myslelo mrně. V komunikaci s dvouletým dítětem tedy v některých případech vznikají komunikační bariéry. Ty mohou být pro dítě frustrující. Učitelka proto musí být v těchto situacích velmi opatrná a musí se snažit přijít na to, co dítě říká, z kontextu.

Kromě špatné výslovnosti se v řeči dvouletých dětí objevovaly i gramatické nepřesnosti. „*Dávno jsem byl nachlazený,*“ řekl chlapec učitelce. Dítě chtělo touto větou říct, že už je to dávno, co byl nachlazený. „*Paní učitelko, ona mě bouchla, Honzík.*“ Zde dítě chybně použilo ženský rod, nejspíše proto, že se jednalo o děvče. Tyto nedostatky většinou nebrání porozumění řeči. Děti si ale také vymýšlely vlastní slova, kterými pojmenovávaly věci – *kukurka, ukurek, šušenka*. Pod vlivem kontextu obvykle nebývá obtížné odhadnout jejich význam.

Komunikační bariéra nevzniká pouze mezi dvouletým dítětem a dospělou osobou. V komunikaci mezi dětmi samotnými také způsobuje řadu komplikací. Děti k nim přistupují obdobně jako dospělí. Při rozhovoru dvou dětí došlo k tomu, že jedno dítě druhému nerozumělo – „*Kde je?*“ Odpovědi nebylo rozumět. Dítě to nevzdalo a pokračovalo v rozhovoru – „*Já ti nerozumím. Kde je?*“ Opět nebylo odpovědi rozumět. Dítě však zvolilo strategii po vzoru dospělých, kdy řeklo první slovo, které mu přišlo podobné. Toto slovo bylo správné a děti se poté začaly smát. Někdy však komunikace mezi dětmi bariéru nepřekonala, nicméně ji přešly bez reakce.

Při práci s dvouletými dětmi musí učitel s těmito komunikačními problémy počítat, snažit se jim porozumět a napomáhat k jejich odstranění. Podstatnou roli při vývoji řeči dvouletých dětí zaujímá správný mluvní vzor. Především se jedná o dospělé osoby, tedy učitelky a chůvu, jejich řeč děti vnímají a napodobují. Proto by se učitelky měly vyvarovat nespisovnému jazyku. Jejich řeč by měla být klidná s výraznou artikulací a s přiměřenou hlasovou intenzitou.

## 5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Z analýzy dat získaných pozorováním bylo vytvořeno šest kategorií, přičemž každá z nich objasňuje určité specifikum práce s dvouletými dětmi. V rámci kategorií byly zodpovězeny obě dílčí výzkumné otázky.

V průběhu pozorování se ukázalo, že učitelka při práci s dvouletými dětmi zastává roli pomocníka, a to nejen při poznávání světa kolem nich. Učitel děti seznamuje s chováním v jiné sociální skupině, než kterou doposud znaly. Podporuje u dětí spolupráci a stojí u vzniku prvních kamarádkých vztahů. Nepostradatelná je jeho úloha při adaptaci dvouletého dítěte, kdy učitel odvádí pozornost dítěte od stesku po rodičích, uklidňuje ho a seznamuje jej s novým prostředím. Zároveň dítě motivuje k jeho objevování.

A právě motivace při práci učitelek s dvouletými dětmi vynikala. Učitelky děti povzbuzovaly k samostatnosti, hře i k jídlu. Dvouleté děti potřebují slyšet pochvaly, kterými si upevňují správné vzorce chování. Často byly dětmi také vyžadovány.

Pobyt dvouletého dítěte v mateřské škole učitelky usnadňovaly používáním rituálů, díky kterým se dvouleté děti orientovaly v organizaci dne. Podstatnou část dne tvořila volná hra dětí, do které byly učitelky dvouletými dětmi často zapojovány. Učitelky hru dětí pozorovaly a využívaly ji nejen k jejich rozvoji, ale i k opakování poznatků. Některé dvouleté děti zpočátku jejich docházky potřebovaly pomoc učitelky při vyhledávání her.

Při učení nových poznatků, ale i vysvětlování pravidel hry bylo nezbytné opakování těchto činností. S tím, jak se dítě v činnosti zlepšovalo, docházelo k radosti dítěte z naučeného, a tak ji s oblibou opakovalo. Při řízených činnostech učitelky pravidelně střídaly aktivity, čímž se jim dařilo udržet pozornost dětí, která je krátkodobá. Do každé řízené činnosti byly zařazovány pohybové hry, neboť si učitelky uvědomovaly potřebu pohybu dětí v raném věku. Výtvarné činnosti probíhaly individuálně či v malé skupině dětí a kvůli tomu byly rozdělovány do více dnů.

Učitelky při své práci poskytovaly dětem tolik času, kolik aktuálně potřebovaly, přesto byl režim dne víceméně stálý. Časově náročnými se stávaly všechny aktivity, které vyžadovaly určitou schopnost sebeobsluhy. Jednalo se zejména o přípravy na pobyt venku. Učitelky však chtěly rozvíjet samostatnost dětí, a tak dětem pomáhaly jen pokud to bylo nutné.

Při práci s dvouletými dětmi se jevilo jako obzvláště důležité být stále ve střehu. Děti se dostávaly do situací, které pro ně mohly být nebezpečné, a tak musela být učitelka stále

v pozoru. Vzhledem k tomu se vynořila potřeba přítomnosti druhé dospělé osoby, která učitelce v těchto chvílích pomáhala.

Během pozorování se také objevily problémy s komunikací dvouletých dětí, na které učitelky citlivě reagovaly, přestože nemluvnost či špatná výslovnost znesnadňovala jejich práci. Vynořila se zde nutnost správného mluvního vzoru v podobě učitelky.

*V čem je tedy práce s dvouletými dětmi v mateřské škole specifická?*

Výsledky výzkumu ukázaly, že práce s dvouletými dětmi vyžaduje velkou dávku trpělivosti a empatie. Učitelka je dvouletým dětem oporou, na kterou se obrací a která jim pomáhá, ať už při adaptaci, hře, sebeobslužných činnostech nebo při poznávání okolního světa. Zároveň děti neustále motivuje, aby je podnítila k rozvoji schopností a dovedností.

Při vzdělávání dětí věnuje značnou část dne volné hře. A právě hra se jeví jako ústřední metoda pro rozvoj těchto dětí. Nezbytnou součástí práce je používání rituálů, opakování naučených poznatků a příprava činností včetně záložních plánů. Improvizace a bezprostřední reakce na aktuální dění ve třídě se jeví jako ideální příležitost pro přirozené rozvíjení dětí.

V každé části dne učitel pracující s dvouletými dětmi počítá s časovou rezervou, neboť jakékoli vyvíjení tlaku na dítě je nežádoucí. Učitel představuje pro dvouleté děti také mluvní vzor a vytváří situaci pro rozvoj komunikace dětí.

## 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Na základě zkušeností z vlastní praxe a poznatků odhalených prostřednictvím pozorování, jsem vytvořila následující doporučení pro praxi mateřských škol. Pevně věřím a doufám, že toto doporučení bude přínosem pro učitele, kteří s dvouletými dětmi pracují, nebo je to teprve čeká.

Na nástup dvouletých dětí do mateřské školy je potřeba se připravit. Během výzkumu se potvrdilo, že vzdělávání dvouletých dětí by mělo probíhat za menšího počtu dětí ve třídách a současně by zde měla být přítomna další dospělá osoba, která bude pomocnou rukou učitelce. Toto rozhodnutí ovšem nezávisí na učitelkách, ale na řediteli a zřizovateli mateřské školy.

Před příchodem dvouletých dětí do mateřské školy by učitelky měly předem promyslet plán, jak budou při práci s těmito dětmi postupovat. Nezbytné je promyšlení několika aspektů, které mohou práci učitelce usnadnit a zároveň dětem usnadní a zpříjemní pobyt v mateřské škole.

### *Vhodné prostředí*

Prostory, ve kterých se budou dvouleté děti vyskytovat, musí být přizpůsobeny jejich výšce, a to včetně polic a skříní, kde jsou umístěny hračky. Samotné hračky by měly být věkově přiměřené a podnětné. Nevhodné hračky je třeba před nástupem dětí odstranit z dosahu, vhodné naopak umístit tak, aby byly dětem dostupné. Možná vyvstane potřeba i nějaké hračky dokoupit. V tomto věku bývají obzvláště využívané kočárky. Dále je nutné každému dítěti vyhradit dostatečný úložný prostor v šatně, kam mohou rodiče připravit náhradní oblečení.

### *Dostatek času na každou část dne*

Dvouleté děti potřebují velkou časovou dotaci pro volnou hru, a tak by se pro tuto činnost měl vyhradit dostatek času. S časovou rezervou by měli učitelé počítat i během stravování a hygieny dětí. Děti jedí pomalu a často je k tomu učitel musí motivovat. Velmi časově náročnou se stává příprava na pobyt venku, obzvláště v zimním období. Během pobytu venku učitelé volí trasu procházek tak, aby pro ně nebyla příliš náročná, neboť děti ještě často nejsou na delší procházky zvyklé, chodí pomalým tempem, je to pro ně únavné a obtížné je pro ně také chodit ve dvojici s jiným vrstevníkem. Jako vhodná se jeví pomůcka, která vypadá jako lano s oky, kdy jsou tato oka našita rovnoměrně po obou stranách zároveň.



Děti se těchto ok drží, a přitom jdou s dalším dítětem ve dvojici. V tomto věku je značně důležitý odpočinek dětí po obědě.

#### *Nezbytná komunikace s rodiči*

Při práci s dvouletými dětmi je komunikace s rodiči nepostradatelná. Rodiče znají své dítě nejlépe, a učitelé tak mohou být jejich poznatky velmi užitečné. Před nástupem jejich dvouletého dítěte je potřeba si ujasnit, jak by měla jeho adaptace probíhat. Učitelé by měli apelovat na pozvolnou adaptaci, kdy není vhodné dítě nechávat celé dny v mateřské škole.

#### *Je nám spolu dobře*

Učitelé by měli ve své třídě vytvořit pozitivní klima, neboť na atmosféru ve třídě děti velmi reagují. Při práci s dvouletými dětmi musí být učitel empatický a obrnit se velkou dávkou trpělivosti. Děti potřebují v učitelích cítit oporu, ke které si mohou přijít pro útěchu i pochvalu. Učitel by měl podporovat pozitivní vztahy mezi dětmi. Seznamovat je mezi sebou, vytvářet příležitosti k jejich společné aktivitě. U dvouletých dětí se nejspíše jedná o jejich první pravidelný kontakt s vrstevníky. Vzniklé konflikty by měl učitel řešit v klidu a postupovat dle individuálního vývoje dítěte.

#### *Bez motivace to nepůjde*

Neodmyslitelnou součástí práce s dvouletými dětmi je jejich motivace. Děti potřebují být neustále povzbuzovány, chváleny. Díky tomu si děti upevňují správné vzorce chování. Při negativních projevech chování je však třeba děti upozornit a vysvětlit jim, proč to tak dělat nelze.

#### *Ostražitost je na místě*

Dvouleté děti jsou neposedné. Stačí chvilka a už se ocitají v nebezpečných situacích, a tak musí být učitel neustále ve střehu. Některým situacím však lze předejít úpravou prostředí a také přítomností další dospělé osoby.

#### *Práci je třeba naplánovat*

Před začátkem školního roku by učitelé měli sestavit vhodný vzdělávací program. Učitelé by se také měli dohodnout na tom, jak s dětmi budou pracovat a postupovat, jaké zavedou rituály. Při plánování konkrétních činností by měl učitel dbát na to, aby tyto činnosti byly krátké, jednoduché a vždy mít v záloze náhradní plán. Říčky a písničky by měly být krátké a propojené s pohybem. Pravidla ale i poznatky je třeba několikrát opakovat. Při práci s dvouletými dětmi je důležité děti nepodceňovat a postupně zvyšovat náročnost aktivit.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku práce s dvouletými dětmi v mateřské škole a odhalení jejích specifik.

V teoretické části byla objasněna teoretická východiska z oblasti edukace dvouletých dětí v mateřské škole. Na tuto problematiku bylo pohlíženo již od samotného přijímání těchto dětí do mateřských škol, přes vytváření optimálních podmínek pro jejich účast v preprimárním vzdělávání probíhajícím v mateřských školách. Stěžejní část v souvislosti s edukací dvouletých dětí tvoří organizace práce, která popisuje aspekty práce s dvouletými dětmi dostupné z literárních zdrojů. Výchozím bodem pro přípravu vhodných podmínek a plánování vzdělávacího programu je znalost vývojových specifik dvouletých dětí, a proto jsou v této práci zahrnuty jako samostatná kapitola.

V empirické části byla popsána práce s dvouletými dětmi v mateřské škole s akcentem na specifika této práce, a to pomocí dat získaných prostřednictvím participačního pozorování v homogenní třídě mateřské školy. Z otevřeného kódování těchto dat vyplynulo šest kategorií, které vystihují specifičnost práce s dvouletými dětmi. Tyto kategorie však nelze vnímat separovaně, neboť se vzájemně prolínají, doplňují a ovlivňují. Na specifika práce má ovšem také vliv přístup učitele, neboť s odlišným přístupem by mohly vyniknout odlišné specifické znaky této práce.

V průběhu výzkumu vyplynulo několik otázek, které by mohly být námětem pro další zkoumání. Takovým námětem by mohlo být srovnání práce s dvouletými dětmi v homogenní a heterogenní třídě mateřské školy. Svůj výzkum jsem realizovala pouze v homogenní třídě, která je podle legislativy pro zařazování dvouletých dětí do mateřských škol ideální, a tak by mohlo být zajímavé porovnat edukaci dvouletých dětí v odlišně strukturovaných třídách.

Limity své práce shledávám v relativně krátkodobém pozorování uprostřed školního roku, neboť pro hlubší vniknutí do dané problematiky by bylo vhodné začít s pozorováním již na začátku školního roku a ideálně s ním pokračovat až do jeho konce. Přesto upřímně doufám, že předložená bakalářská práce bude v oblasti edukace dvouletých dětí přínosem.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2016). *Infants, children, and adolescents* (Eighth edition). Boston: Pearson.
- [2] Gregora, M., & Kropáčková, J. (2016). *Vývoj batolete od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada.
- [3] Hendrychová, S. (2013). *Úvod do problematiky rozvíjení dítěte do tří let*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- [4] Charlesworth, R. (2014). *Understanding child development* (9th edition). Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- [5] ISCED (2011). *Operational manual: guidelines for classifying national educational programmes and related qualifications*. Paris: OECD, Eurostat, UNESCO. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>
- [6] Kast-Zahn, A. (2007). *Jak společně s dětmi zvládat výchovné krize*. Brno: Computer Press.
- [7] Končeková, L. (2014). *Vývinová psychológia* (4., aktualizované vydanie, vo Vydavateľstve Michala Vaška tretie). Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- [8] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2017). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Praha: Raabe.
- [9] Kropáčková, J., & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Praha: Raabe.
- [10] Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [11] MŠMT (2017). *Podrobný informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole* [vid. 2018-03-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>
- [12] MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [vid. 2018-04-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>
- [13] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

- [14] Petru-Kicková, P. (2017). *Poznáváme, hýbeme se a tvoříme: činnosti pro děti od 2 do 3 let*. Praha: Portál.
- [15] Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [16] Průcha, J. (2015). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů* (3., aktualizované vydání). Praha: Portál.
- [17] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- [19] Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál.
- [20] Swim, T. (2017). *Infants and toddlers: caregiving and responsive curriculum development* (Ninth edition). Boston: Cengage Learning.
- [21] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- [22] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., rozš. a přeprac.). Praha: Karolinum.
- [23] Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- [24] Výbor pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice (2018, 6. únor). *Veřejné slyšení: Dvouleté děti nepatří do školky, ale do náruče mámy*. [vid 2018-03-29]. Dostupné z: [http://www.senat.cz/cinnost/webtv/archiv.php?video=true&id\\_schuze&zacatek=20180206000204&konec=20180206999999](http://www.senat.cz/cinnost/webtv/archiv.php?video=true&id_schuze&zacatek=20180206000204&konec=20180206999999)
- [25] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- [26] Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ISCED	Mezinárodní klasifikace vzdělání (International Standard Classification of Education)
ISCED 0	Preprimární vzdělávání
ISCED 01	Rozvoj vzdělávání v raném dětství
ISCED 02	Preprimární vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání