



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Projekt

Determinanty práce s dvouletými dětmi v podmínkách běžné mateřské školy
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000519



Univerzita Palackého
v Olomouci



Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy II.

Kolektiv autorů

Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy

II.



Kolektiv autorů

Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy



Determinanty práce s dvouletými dětmi

v prostředí běžné mateřské školy



Jitka Petrová a kol.

Olomouc 2019

Oponenti: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Bc. Hana Vodáková

Seznam autorů:

PhDr. Jitka Petrová, Ph.D. (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. et Mgr. Eva Martináková
PaedDr. et Mgr. Marie Chrásková, Ph.D.
doc. Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.
Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.
Mgr. Kateřina Vaňková
Bc. Jana Mayerová

Dále se autorsky na publikaci podílely (formou konzultací):

Mgr. Hana Plachá, Mgr. et Bc. Gabriela Mikišková, Bc. Martina Koňářiková,
Bc. Věra Žížlavská, Mgr. et Mgr. Magda Vedmochová, Mgr. Pavlína Houserová,
Mgr. Alena Vrtalová, Mgr. Klára Kristková, Bc. Pavla Zatloukalová, Mgr. Jana
Tichá

Publikace vznikla v rámci řešení projektu z OP VVV „Determinanty práce
s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy“.

Registrační číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000519



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



1. vydání

© kolektiv autorů, 2019

Illustrations © Jana Růžičková, 2019

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2019

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat
občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

ISBN 978-80-244-5691-1

OBSAH

ÚVOD	7
1 PSYCHOLOGICKÝ POHLED NA DVOULETÉ DÍTĚ	9
1.1 Diagnostika dvouletého dítěte	9
1.2 Postup při provádění pedagogické diagnostiky	16
1.3 Interakční výcvik pro předškolní pedagogy	22
1.3.1 Cíle interakčního výcviku	23
1.3.2 Pravidla interakčního výcviku	24
1.3.3 Příklady konkrétních technik interakčního výcviku	25
1.4 Záznamové systémy pro pedagogickou diagnostiku	29
Citovaná a další doporučená literatura	34
2 ZDRAVOVĚDNÝ POHLED NA DVOULETÉ DÍTĚ	37
2.1 Specifika výživy a stravovacích návyků dvouletých dětí	37
2.1.1 Výživová doporučení a stravovací režim dvouletých dětí	40
2.1.2 Fyziologické aspekty výživy	45
2.1.3 Příjem tekutin a problematika pitného režimu	50
2.1.4 Vývoj potravinových preferencí a averzí	52

2.1.5 Metodika správného stolování	54
2.1.6 Školní stravování	56
2.1.7 Metodické náměty k problematice výživy malých dětí	57
2.1.8 Metodické náměty k formování hygienických návyků	58
Citovaná a další doporučená literatura	63
3 PEDAGOGICKÝ POHLED NA DVOULETÉ DÍTĚ	65
3.1 Metodické náměty na rozvoj dvouletých dětí v mateřské škole	65
3.1.1 Rozvoj psychických a kognitivních procesů dvouletého dítěte	66
3.1.2 Konkrétní náměty na rozvoj psychických a kognitivních procesů (myšlení, paměť, pozornost, řeč)	70
Citovaná a další doporučená literatura	85
PŘÍLOHY	87

ÚVOD

Vážené paní učitelky, páni učitelé, studentky a studenti, milí čtenáři, dostává se Vám do rukou druhý z řady metodických materiálů, reagujících na stále se zvyšující potřebnost začleňování dvouletých dětí do kolektivů mateřských škol. Na základě novely školského zákona, který vešel v platnost v září roku 2017, byla rozpoutána rozsáhlá diskuse, věnující se především zákonnému nároku na zařazení dvouletého dítěte do předškolního institucionálního vzdělávání. Ačkoli byl tento bod v současné době novelou zákona zrušen, řada mateřských škol dvouleté děti již ve svých zařízeních vychovává a vzdělává a v následujících letech vychovávat a vzdělávat nadále bude. Vycházející série tří publikací proto reaguje právě na tuto situaci a jejím cílem je nabídnout relevantní informace, které mohou být využity pro samotný výchovně-vzdělávací proces v mateřských školách, ale také jako pomocný materiál pro rodiče dvouletých dětí, které vstupují do mateřských škol.

V sérii tří metodických publikací budou postupně zpracována témata, která se jeví jako klíčová a doposud, v souvislosti s výchovou a vzděláváním dvouletých dětí, dostatečně nezpracovaná. Následující tabulka shrnuje rozložení témat v jednotlivých publikacích.

1. metodický materiál

Název: *Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy I*

Psychologické téma: vývojové zvláštnosti dvouletých dětí, vstup dítěte do mateřské školy, adaptační režim dvouletého dítěte v mateřské škole.

Zdravotnědné téma: nejčastější nemoci a úrazy dvouletých dětí.

Pedagogické téma: konkrétní náměty na činnosti (oblast motoriky, zrakového vnímání, sluchového vnímání, hmatového vnímání).

2. metodický materiál Název: <i>Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy II</i>	<i>Psychologické téma:</i> diagnostika dvouletého dítěte <i>Zdravovědné téma:</i> podpora mateřské školy ve vytváření hygienických a stravovacích návyků dvouletých dětí. <i>Pedagogické téma:</i> konkrétní náměty na činnosti (paměť, pozornost, myšlení, rozvoj řeči)
3. metodický materiál Název: <i>Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy III</i>	<i>Psychologické téma:</i> hra a kresba dvouletého dítěte a její rozvoj <i>Zdravovědné téma:</i> bezpečnost a hygiena při pobytu dětí v mateřské škole (vnitřní i vnější prostředí). <i>Pedagogické téma:</i> konkrétní náměty na činnosti (emocionalita, socializace)

Tab. 1 • Rozložení témat v metodických materiálech

Publikace, kterou právě držíte v ruce, je rozdělena do tří částí, a to části psychologické, zdravotně a pedagogické.

Psychologický pohled na dvouleté dítě, které vstupuje do mateřské školy, je velmi obsáhlý. My jsme se v části publikace, věnované psychologickým otázkám, pokusili o stručnou charakteristiku diagnostiky dvouletého dítěte, a to takové, kterou jsou, na základě znalostí vývojové psychologie, oprávněni provádět předškolní pedagogové.

Ve druhé části publikace, zdravotně, jsme se zaměřili na formování základních hygienických a stravovacích návyků dvouletých dětí v mateřských školách.

Publikaci završuje část pedagogická, která přináší praktické náměty na činnosti, které mohou učitelé využívat při své práci ve třídách, v nichž jsou vzdělávány a vychovávány právě dvouleté děti, a to z oblasti kognitivní, tedy paměť, myšlení, pozornost a řeč.

Každá z uvedených kapitol je členěna na vstupní teoretické vymezení problematiky, na něž navazují praktické příklady, jak problematiku uchopit ve výchovně-vzdělávacím procesu. Zároveň je každá kapitola doplněna o doporučenou literaturu, která poskytne zájemcům možnost hlubšího proniknutí do problému.

1 / PSYCHOLOGICKÝ POHLED NA DVOULETÉ DÍTĚ

1.1 Diagnostika dvouletého dítěte

Diagnostika prolíná napříč všemi profesemi, dotýká se každého jedince při každodenních činnostech, je nezbytnou součástí při práci každého učitele a výjimkou není ani učitel mateřské školy. Diagnostikou z řeckého dia-gnósis (rozpoznání, rozlišení) J. Průcha (2006, s. 132) v nejobecnějším hledisku rozumí „teorii objektivních postupů k určování stavu určitých jevů a procesů, jejich vlastností, příčin těchto vlastností, odchylek vlastností“. Autoři I. Gillernová a V. Mertin (2003) diagnostikou rozumí zjištění, posouzení nebo zhodnocení určitého stavu. Jedná se o jakousi systematickou posloupnost činností, která vede ke stanovení diagnózy a následně prognózy. Podle autorky D. Tomanové (2006) se pod pojmem diagnóza rozumí popsání či vyjádření současného stavu. Je formulována až na základě vyhodnocení a interpretace získaných dat, která byla shromážděna v průběhu diagnostické činnosti.

Pedagogická diagnostika

Pokud se zaměříme na profesi učitele, bez rozdílu stupně škol, budeme mluvit o diagnostice pedagogické. Pedagogická diagnostika velmi úzce souvisí s výchovou a vzděláváním dětí a její znalost je pro učitele nezbytná. O. Zelinková (2001, s. 12) pedagogickou diagnostiku vnímá jako „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů“.

Autorka ve svém vysvětlení definice rozděluje pedagogickou diagnostiku na dvě složky. První z nich je složka obsahová, na základě které dochází ke zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků. Druhá složka je procesuální, která se zabývá tím, jak probíhá výchovně-vzdělávací proces, jaký má dopad a vliv na žáka. V případě, že dítě prožívá neúspěch, tak zjišťuje stav psychických funkcí, emocionální a sociální úroveň žáka.

Pedagogicko-psychologická diagnostika

Velmi jasné vysvětlení, proč spolu tyto disciplíny v rámci diagnostiky úzce souvisí, podává P. Dittrich (1993), který zmiňuje, že každý učitel, který chce diagnostiku provádět kvalitně, musí být vybaven jak znalostmi z oblasti pedagogiky, tak i z některých psychologických disciplín. Pedagogicko-psychologická diagnostika se snaží u jedince rozpoznat jeho individuální zvláštnosti a potřeby. Snaží se pochopit specifika určitého jedince či skupin, ve kterých probíhá proces edukace. Zaměřuje se na stanovení prognózy, snaží se stanovit optimální návrhy, které by zajistily přirozený rozvoj osobnosti jedince (Hrabal, 2002).

Prognózou se podle autorky D. Tomanové (2006) rozumí výpověď. Jedná se o jakési stanovení předpokladů, jak by měl dále probíhat rozvoj nebo vývoj diagnostikovaného jedince. Aby došlo ke správnému a kvalitnímu stanovení prognózy, musí být vytvořena anamnéza a v neposlední řadě diagnóza. Z výše uvedených definic můžeme soudit, že každý autor nahlíží na diagnostiku odlišným způsobem, pojem tak zahrnuje více významů. Jedná se o komplexní proces, na jehož základě se hodnotí a poznává dítě. Dále je pedagogická diagnostika chápána jako samostatná vědní disciplína, která má své cíle, předmět a odbornou terminologii. V neposlední řadě se jedná o specifickou metodu, na jejímž základě je možné stanovit diagnózu a prognózu. Pedagogická diagnostika je velmi úzce spjata s psychologií, proto je nezbytně nutné, aby učitel měl základní poznatky z obou těchto oborů, neboť každý z nich má odlišný předmět svého zkoumání.

Psychologická diagnostika a její předmět

Podle I. Gillernové a V. Mertina (2003) jsou předmětem zkoumání psychologické diagnostiky psychické stavy, vlastnosti a procesy, které se vztahují k osobnosti jedince. Na základě této diagnostiky se stanovuje a hodnotí vývojová úroveň dítěte. Zkoumá se, zda nedošlo k nějakým odchylkám od stanovené normy. Psychologickou diagnostiku má ve své kompetenci psycholog, ale často se stává, že učitel nezáměrně, ale i záměrně, provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v procesu výchovy a vzdělávání. Ze strany školy či učitele je vhodné velmi úzce spolupracovat s odbornými pracovišti, jako jsou například pedagogicko-psychologické poradny, jelikož učitel není zcela kompetentní, je limitován, především z důvodu své kvalifikace, k provádění tohoto typu diagnostiky.

Pedagogická diagnostika a její předmět

Podle I. Gillernové a V. Mertina (2003) má tento typ diagnostiky plně ve své kompetenci učitel. Předmětem citované práce se stává průběžné poznávání a hodnocení výchovy a vzdělávání, které je zaměřeno na jeho průběh a obsah. Zkoumá, jaký má výchovný a vzdělávací proces dopad na jednotlivé žáky či celou třídu. Podle autorky D. Tomanové (2006) předmět vychází z cílů školního vzdělávacího programu a z kompetencí, ke kterým se směřuje. Učitel by si měl umět odpovědět na otázku, co všechno bude potřeba diagnostikovat, co všechno potřebujeme znát, aby docházelo k optimálnímu rozvoji jedince. Diagnostikování se zaměřuje na vnitřní podmínky, které zahrnují zdravotní stav, potřeby, chování v nepříjemných a těžkých situacích, nálady dítěte a jeho individuální zvláštnosti. Dále se také zaměřuje na vnější podmínky a v nich především na rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jakým způsobem se s dítětem komunikuje, zda navštěvuje nějaké zájmové aktivity. Je důležité každého jedince vnímat ve všech jeho souvislostech, v celkovém kontextu. Pokud bychom se zaměřili na předškolního pedagoga, tak tomu by k vymezení předmětu diagnostické práce měl posloužit Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V tomto programu jsou stanoveny základní oblasti záměrného rozvoje dítěte, vymezuje, co je potřeba na dítěti poznávat a pozorovat. Jak vyplývá z předcho-

zího textu, s předmětem pedagogické diagnostiky se velmi úzce pojí oblasti, které budou diagnostikovány. To znamená, že pokud definujeme předmět pedagogické diagnostiky, tak zároveň vymezíme oblasti, kterými se budeme zabývat.

V odborné literatuře existuje mnoho rozdělení oblastí, kterými se učitel v rámci pedagogické diagnostiky zabývá. S předmětem pedagogické diagnostiky úzce souvisejí dílčí oblasti pedagogické diagnostiky, neboť z něj vycházejí a naplňují jej. M. Havlíková, E. Vencálková a J. Havlová (2006) vymezují základní oblasti, kterým by měl učitel v rámci pedagogické diagnostiky věnovat pozornost. Diagnostikování těchto oblastí by se dalo vztáhnout i k práci učitele mateřské školy. Učitel by se tedy měl zaměřit na hodnocení a pozorování:

- Motoriky, a to jak jemné, tak hrubé, ale i grafomotoriky a laterality, která se v předškolním věku začíná velmi výrazně projevovat.
- Návyků a dovedností při sebeobsluze, které zahrnují oblékání dětí, stolování během oběda a během svačinek a zvládání osobní hygieny např. umývání rukou a čištění zubů.
- Sociálního chování a emocionálních projevů, které jsou nejnapadnější ve vzájemných vztazích mezi dětmi, mezi dítětem a učitelkou
- Práceschopnosti, zda dítě zvládá vykonávat jednoduché pracovní úkony, zda se při nich dokáže soustředit a udržet pozornost. Sleduje se, jaké má dítě pracovní tempo a jaká je jeho motivace k poznávání a učení.
- Poznávacích schopností, které zahrnují vnímání zrakové, sluchové, hmatové. Pozoruje se, zda se dítě zvládá orientovat v prostoru a čase.
- Řečový rozvoj a způsob vyjadřování, kdy si všímáme, jakou má dítě aktivní a pasivní slovní zásobu. Jak vyslovuje jednotlivé hlásky a jaká je jeho celková výslovnost v mluvním projevu, zda se u něj neobjevuje narušená komunikační schopnost a artikulační neobratnost.

Pokud máme definovaný předmět a oblasti, na které v rámci diagnostiky soustřeďujeme pozornost, můžeme tedy vymezit i cíle, jichž chceme dosáhnout. Z výše vymezeného předmětu a oblastí vyplývá, že hlavním cílem pedagogické diagnostiky je dosažení optimálního rozvoje dítěte.

Hlavními cíli pedagogické diagnostiky jsou: vymezení stupně vývoje, ve kterém se momentálně dítě nachází, zjištění příčiny odchylek od věkové normy, vymezení individuální zvláštnosti osobnosti jedince a stanovení prognózy dalšího vývoje (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Předmět, oblasti a cíle pedagogické diagnostiky spolu navzájem korespondují. V profesi učitele je velmi důležité uvědomit si, že je potřeba spolupracovat v rámci pedagogické diagnostiky také s odborníky z oblasti psychologie, protože tyto dvě oblasti spolu neodlučitelně souvisí. Učitel nemá vždy potřebnou kvalifikaci k tomu, aby mohl provádět všechny typy diagnostiky.

Požadavky na diagnostickou činnost

Aby byly všechny získané informace v rámci diagnostického procesu funkční a aby splňovaly očekávání profesionálního posouzení, je potřeba myslet na požadavky, které jsou kladeny v rámci diagnostické činnosti.

Podle D. Tomanové (2006) si učitel na základě svých zkušeností, teoretických poznatků, ale také pokud je přemýšlivý a vnímavý, postupně vytváří představu o konkrétních diagnostických činnostech. Zkušenost učitele ale nemusí být vždy v souladu s verifikovanou, platnou, teoretickou podobou. Na základě dlouhodobého vědeckého zkoumání byly vymezeny požadavky, které se během diagnostické činnosti musí dodržovat a splňovat. Teprve pokud jsou tyto požadavky dodrženy, můžeme říci, že jsou získané poznatky a informace funkční. V rámci pedagogické diagnostiky je potřeba myslet na a dodržovat:

- Individuálnost – je zásadní pro pedagogickou diagnostiku v mateřské škole. Učitel sleduje individuální pokroky dítěte – zda ve svém vývoji postupuje, nebo zda v jednotlivých oblastech nedosahuje normy. Vytváříme tak „mapu individuálních pokroků“.

Na základě této mapy pak učitel může nadále s dítětem pracovat s ohledem na jeho individuální zvláštnosti, potřeby, předpoklady, možnosti a zájmy. Všímá si jednotlivých pokroků a nevytváří žádný nátlak na tempo vývoje, vše by mělo plynout přirozeně.

- Komplexnost – bývá někdy označována termínem mnohostrannost. Je důležité, aby osobnost jedince byla pojímána komplexně, učitel by se neměl zaměřovat pouze na data jednoho zjištění. Měl by využívat informace z vnějšího prostředí od rodičů, příp. od kolegů, kteří přišli s dítětem do kontaktu, s odborníky, všimnout si informací z různých situací, do kterých se dítě dostává.
- Integrovanost (spojení) – znamená, že bychom v rámci diagnostiky měli brát v úvahu všechny složky osobnosti dítěte, jelikož v každé z nich může dítě dosahovat jiné úrovně.
- Kontinuálnost – znamená, že učitel nevytváří nepromyšlené a ukvapené závěry, měl by brát ohled na předešlé zkušenosti, které s dítětem má na informace, které ví od rodičů, a vše vnímat v souvislostech.
- Konkrétnost – zajišťuje, že se získané informace, jejich následná analýza, formulovaný závěr a stanovená prognóza budou v co nejkonkrétnější podobě vztahovat k osobnosti diagnostikovaného jedince. Dochází tak k lepšímu pochopení dané situace. Srozumitelnost není důležitá jen pro rodiče a učitele, ale také pro samotné děti. Např. když učitel dítěti sděluje na základě pozorování zprávu o jeho úspěchu, je potřeba, aby dítě pochopilo, co se mu nejvíce povedlo a jak k tomuto úspěchu dospělo, aby následně mohlo úspěch opakovat.
- Objektivnost (nestrannost) – učitel by měl jednat a pracovat bez předsudků. V tomto požadavku se při diagnostické činnosti velmi často chybí, jelikož v některých situacích je velmi obtížné pracovat bez předsudků, např. při opakovaném neúspěchu dítěte. Učitel by měl být věcný, neměl by žádné situace zkreslovat, při hodnocení by se neměly objevovat žádné subjektivní postoje.
- Konsenzualita, na jejímž základě by mělo docházet ke shodě mezi účastníky, jako jsou rodiče, děti a učitel. Všichni by měli být se-

známeni s jednotlivými kroky pedagogické diagnostiky a měli by je respektovat. Ke vzájemné shodě by také mělo docházet při uplatňování opatření, která byla na základě diagnostiky stanovena a vymezena.

- Prognostický charakter zahrnuje sled určitých postupů a kroků. Učitel na základě provedené diagnózy volí co nejvhodnější postupy, přístupy a metody k dítěti, na jejichž základě dochází ke vzniku nové pedagogické reality. Mělo by dojít k motivaci, povzbuzení a dodání naděje.
- Pedagogický optimismus velmi úzce souvisí s prognózou. Zaměřuje se zejména na klady dítěte. I když se často setkáváme s pocity bezmoci a zklamání, vždy bychom měli myslet optimisticky a přemýšlet nad tím, že vždy je naděje na změnu. Tuto naději by učitelé měli podporovat a pěstovat u dětí snahu něco změnit, v něčem se zlepšit či zdokonalit. Úsilí něco změnit a posunout se o kousek dále, nemusí to být velký krok, podstatou je především udělat změnu k lepšímu, i když bude malá.
- Etická a pedagogická odpovědnost a odbornost zahrnuje diskrétnost v souvislosti s prací s osobními informacemi dítěte. Jedince bychom měli respektovat a i na základě jeho individuálních zvláštností, s nimiž nemusíme vždy souhlasit, stanovovat objektivní závěry. K dítěti bychom měli vytvářet objektivní postoj, neměli bychom dělat závěry k situacím, dokud nemáme všechny potřebné informace a dokud nemáme analyzovány všechny souvislosti, které mohly vzniknout nebo které proběhly. V rámci pedagogické diagnostiky bychom se měli vyhnout neodborným výrokům, na jejichž základě bychom mohli poškodit jedince nálepkou (Tomanová, 2006; Průcha, 2009).

Výše zmíněné požadavky jsou nedílnou součástí obecných standardů diagnostické kompetence učitele. Aby však byl diagnostický proces funkční, nestačí, aby byly dodržovány pouze jednotlivé požadavky na diagnostickou činnost, je potřeba, aby byly jednotlivé etapy diagnostikování realizovány v příslušném pořadí, které bylo stanoveno na základě dlouhodobých výzkumů.

1.2 Postup při provádění pedagogické diagnostiky

Abychom mohli říci, že byl diagnostický proces funkční, jeho výsledkem bylo objektivní stanovení diagnózy a následně také prognózy do budoucna, je zapotřebí dodržovat určité normy, pravidla a požadavky, které se k diagnostické činnosti učitele vztahují.

Tento proces by měl projít základními kroky (etapami), které na sebe navazují a nelze je zaměňovat ani vynechávat. Odborná literatura se mnohdy v pojmenování jednotlivých etap diagnostické činnosti liší. Často se také setkáme s jejich odlišným rozsahem, obsahově jsou ale tyto etapy totožné (Hrabal, 2002).

1) Přípravná etapa

V rámci vymezení první etapy se můžeme setkávat s pojmenováním jako např. antecedentní neboli zaměřená na cíl. Vždy je základem nějaký podnět, který může přijít jak ze strany rodičů, ze strany dalších učitelů, z vlastní potřeby učitele pochopit jev, který se právě děje, tak z podnětu, který přichází ze strany dítěte a jeho projevů ve výchovně-vzdělávacím procesu. Podněty nemusí přicházet jen od lidí, můžeme je zaznamenat na základě prostudování ročního plánu, projektu školy nebo třídního vzdělávacího programu. V první etapě si klademe několik zásadních otázek:

- Jaký máme důvod?
- Proč chceme diagnostikovat?
- Má tento proces diagnostiky nějaký cíl a účel?
- Nebudu vynakládat síly zbytečně?

Měli bychom také znát odpověď na otázku, kdo by měl být diagnostikován a kdy by tento diagnostický proces měl probíhat. Zvažujeme otázky, na jejichž základě se stanovují předběžné hypotézy. Měli bychom také vědět, s jakými očekáváními do diagnostického procesu vstupujeme. Čím více máme podnětů, čím lépe učitel zná jednotlivé souvislosti, tím lépe můžeme tuto činnost realizovat. Učitel by si měl co nejlépe připravit vstupní podmínky, mezi

které patří znalost úrovně dítěte, připravený dotazník pro rodiče týkající se osobních údajů nebo osobních očekávání. Na základě těchto předem připravených podmínek dochází k pohotovějším reakcím na vzniklé situace a celkový průběh diagnostiky je plynulejší. V rámci této etapy by mělo dojít ke zvolení adekvátních metod, aby byly splněny požadavky komplexnosti, etické a odborné odpovědnosti, a je zapotřebí prokonzultovat tyto metody s kolegy učiteli. Připravujeme a promýšlíme, jak budeme získané informace shromažďovat a zapisovat, aby nedošlo k nesystematičnosti práce. Je také důležité předem vědět, k čemu nám získané informace poslouží a jak s nimi budeme dále pracovat.

Příklad: *Potřebuji zjistit, jak dítě reaguje na neznámou osobu ve své blízkosti, protože je třeba ve třídě vyměnit asistentku, chůvu či pedagoga. V takovém případě můžu oslovit rodiče, aby záměrně sledoval chování dítěte v neznámém prostředí a zaznamenával si své poznatky, příp. na základě rozhovoru s rodičem tyto informace mohu získat okamžitě. Prodiskutuji s kolegyněmi svůj záměr a dohodneme si jednotnou strategii v dalším postupu.*

2) Etapa realizační

Jedná se o etapu, ve které postupně získáváme potřebná data a informace na základě vybraných metod. Tato data, příp. jiné potřebné údaje, získáváme na základě samotného pozorování různých situací, které vznikly během výchovně-vzdělávacího procesu, nebo přímo od účastníků tohoto procesu. Pro určitá zjištění je také potřeba prozkoumat a prostudovat určité dokumenty, někdy je také nezbytná konzultace s odborníky. Velmi cenné jsou kresby dětí, jež pomáhá diagnostikovat odborník s psychologickou kvalifikací. Odborníci nám mohou poskytnout cenné informace na základě speciálních psychologických metod, mezi které můžeme zařadit např. kazusiku dítěte, psychometrie či rozbor již zmiňované kresby. Všechny tyto produkty činnosti, mezi které patří pracovní listy, obrázky, výtvarné práce či fotografie zachycující dítě během různých činností,

je potřeba systematicky založit a uspořádat. Aby tato etapa probíhala efektivně a měla smysl, je důležité správně zvládnout přípravnou fázi, na kterou etapa samotné realizace plynule navazuje. Efektivita diagnostické činnosti závisí také na tom, jaké metody si učitel zvolil, a především zda s nimi učitel umí pracovat. V neposlední řadě tuto fázi ovlivňuje samotný učitel, který diagnostickou činnost provádí. Pokud učitel zastává stanovisko, že tento proces je zbytečný, odrazí se to také na funkčnosti a na motivaci dětí.

Příklad: Vybrala jsem si metodu pozorování v kombinaci s rozhovorem. Dítě pozoruji při plánovaných návštěvách kolegyně ve třídě, pokládám dítěti cílené otázky zaměřené na jeho vnímání cizích osob ve třídě, v mateřské škole, v okolí mateřské školy. Pozoruji jeho projevy při rozhovoru a zaznamenávám si údaje, příp. si pořizuji video či audio záznam.

3) Etapa zpracování získaných údajů

V této etapě se jedná o velmi náročný proces analýzy získaných informací a dat, která jsou nezbytná pro získání komplexních informací o dané situaci nebo problému. Jedná se o fázi třídění, uspořádávání, sumarizace. Zpracování může mít podobu kvalitativní – např. kazuistika, nebo kvantitativní – např. statistické zpracování. Diagnostické jevy jsou často jinak náročné a jejich zpracování většinou zabírá různý čas.

Příklad: Analyzuji svoje poznámky, analyzuji video či audio záznam.

4) Etapa vyhodnocení a interpretace získaných dat

V této fázi hodnotíme získaná data na základě diagnostické otázky a hypotéz, které byly stanoveny v první etapě diagnostické činnosti. Srovnáváme, zda výsledky odpovídají cílům, které jsme si stanovili.

Pokud je to možné, snažíme se porovnat, zda došlo k nějakým změnám oproti předešlým výzkumům a šetřením. Udělalo dítě nějaké pokroky. Formulujeme diagnostický nálezn.

Příklad: Docházím ke zjištění, že dítě bude reagovat nepřiměřeně, není připraveno na změnu. Snažím se určit, zda tento jev u dítěte přetrvává, či se objevil nově.

5) Finální etapa

Závěr je možné definovat až ve chvíli, kdy máme ověřena všechna rozhodnutí a postupy. V této poslední etapě je stanovena prognóza dalšího vývoje. V případě jakéhokoli problému, neúspěchu nebo nesrovnalostí je navrženo přezkoumání situace a následně by mělo dojít k upravení hypotéz. Z toho vyplývá, že bude zapotřebí změnit diagnostické postupy. Pokud máme vše ověřeno a potvrzeno, tak můžeme vyslovit závěr, dochází ke komunikaci mezi účastníky a tvorbě opatření. Učitel hodnotí svou práci a zjišťuje, jaké vědomosti potřebuje doplnit, co by měl ještě více prostudovat, aby jeho působení bylo efektivnější. Výsledky šetření se nesdělují pouze rodičům, ale také především dětem, a to velmi konkrétně. Pro děti jsou formulovány skutečnosti tak, aby byly motivovány k dalšímu podílení se na řešení jejich budoucnosti.

Příklad: Vyslovuji závěr a prognózu, ve třídě nelze provést personální změny. Negativně by to ovlivnilo dítě. Své závěry sděluji kolegyním, rodičům i dítěti.

Z analýzy výše zmíněných etap vyplývají požadavky na diagnostické kompetence učitele, který by měl mít nejenom dobrou teoretickou orientaci v oblasti diagnostických metod, ale i konkrétní dovednosti vhodně volit (případně i zpracovat) vzhledem k cíli a předmětu diagnostického šetření. Pedagog by měl umět kvalifikovaně zacházet s těmito metodami a technikami. Měl by tedy být schopen provést

diagnostické šetření, tj. formulovat diagnostickou otázku, shromážďovat dostupné údaje různými metodami, výsledky dále zpracovat, vyhodnocovat a interpretovat a na základě toho potom vyvozovat vhodná pedagogická opatření.

V současné praxi mateřských škol se však objevuje množství problémů v diagnostické činnosti učitelů, které mají řadu důvodů. Jedním z nich jsou vnější příčiny, které odrážejí nedostatečnou přípravu pedagogů v této oblasti. Často se objevují problémy ve znalostech vývojové psychologie, ale především se hovoří o neznalosti v oblasti pedagogické diagnostiky.

Za další důvod je možno označit vnitřní příčiny, které vyplývají ze samé podstaty věci. Učitel je sám diagnostickým nástrojem, z čehož vyplývá, že se vždy bude jednat o subjektivní pohled. V kombinaci s vnějšími příčinami (nedostatečná teoretická úroveň) je možno se setkat s řadou chyb a jednou z nich jsou posuzovací tendence. Na základě pedagogových zkušeností (z pracovního či osobního života, ale i vlastní školní docházky) se objevují určité posuzovací tendence, mezi které můžeme zařadit:

- princip mírnosti,
- princip přísnosti,
- tendence středu,
- tendenci k extrémním posudkům.

Za další nedostatky je pak možno označit následující chyby:

- tzv. projekční chyby – týkají se problému, kdy pedagog přenáší neboli projektuje některé ze svých vlastností, motivů nebo přání na druhou osobu a na základě toho následně jedince hodnotí;
- závěry z neúplných informací;
- obecné, nekonkrétní závěry;
- věkové zvláštnosti jsou zaměněny za vlastnosti jednotlivce;
- unáhlené (rychlé) závěry;

- neznalost příslušných souvislostí;
- přenos poznatků z jedné sféry činnosti do druhé;
- haló efekt – vliv prvního dojmu, přecenění některé z vlastností, nápadnost projevů apod.;
- kauzální atribuce – sklon k odlišnému popisování příčin a podmínek vlastního chování a prožívání, stejného chování a prožívání jiných lidí (např. příčiny vlastního úspěchu mohou být připisovány svému úsilí a u druhých okolním vlivům – štěstí);
- Golemův efekt – jeho podstatou je negativní očekávání učitele;
- Pygmalion efekt – v tomto případě se jedná o pozitivní očekávání (opak Golemova efektu), které posiluje upevňování žádoucího chování (Golemův i Pygmalion efekt vychází z předpokladu: „za jakého tě považuji, takovým způsobem tě vidím a takovým se staneš“);
- efekt pořadí – působení předcházejícího hodnocení na následující;
- logická chyba – vychází z faktu, že některé charakteristiky se objevují společně (např. „kdo lže, ten také krade“).

Metoda pro prevenci vyvarování se chyb je tzv. triangulace, která doporučuje používání více pohledů (rodiče, kolegyně) na dítě a využívání většího množství metod (např. pozorování, rozhovor, analýza dětských výtvorů). Pomáhá také užívání kritérií (strukturované pozorování), anonymní posuzování výtvoru dítěte, případně doplnění o odborné psychologické posouzení (např. pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálním pedagogickým centrem). Základem je však neustálá vnitřní korekce pedagoga při diagnostikování a dodržování výše uvedených požadavků.

1.3 Interakční výcvik pro předškolní pedagogy

K optimalizaci chybného diagnostického působení může pomoci také tzv. interakční výcvik pedagoga, který má své kořeny v tzv. t skupinách (training groups), které začaly vznikat počátkem 50. let v USA. Jejich smyslem bylo zlepšit práci v malých skupinách, zefektivnit komunikaci a zlepšit způsoby řešení problémů. Moderní společnost stále více stojí (i padá) na schopnosti jejích jednotlivých členů spolu vzájemně vycházet a komunikovat. Tyto dovednosti jsou proto velmi důležitou, avšak stále (alespoň v některých oborech) přehlíženou součástí vzdělávání, školení, tréninků apod. V průběhu času však odborníci zjistili, že vedle výše uvedených dovedností tyto tréninkové skupiny přinášejí zúčastněným také hluboké a silné osobní zážitky změny.

Aby byly techniky interakčního výcviku techniky skutečně efektivní, je nutné do nich investovat vlastní energii, odvahu se otevřít, učit se naslouchat druhým a snažit se poznat a pochopit motivy druhých lidí. Pokud se tedy rozhodnete uvedené techniky realizovat, měli byste si být vědomi cíle, který daná technika má, stejně jako cíle, pro který jste se rozhodli tyto aktivity vyzkoušet. Tím stěžejním cílem by mělo být to, abyste lépe, více porozuměli sami sobě, nikoliv to, aby to někdo z dané skupiny udělal za vás (aby vám například něco vysvětlil nebo vás něco přímo naučil). V takovém případě by ono čekání mohlo být marné a účast na těchto skupinách více či méně zbytečná.

Doporučení

Někdy i při usilovné snaze nemusí dojít hned ke změně nebo viditelnému výsledku. Každý jsme jiný, někdo je např. extrovert, který nemá problém mluvit před druhými o sobě, svých pocitech, přáních, naopak introvertnímu člověku může chvíli trvat se před druhými otevře. Někdo bez problémů sděluje druhým pochvalu či kritiku, jinému to může být nepříjemné. Neporovnávejte se proto s ostatními a snažte se soustředit na sebe, své pocity a své vlastní pokroky. Ty můžete v počátcích např. sepsat po skončení techniky (nebo třeba večer) na papír, kterému se různé postřehy, domněnky a pocity někdy sdělují lépe než druhým lidem. Cílem je především o jednotlivých technikách, jejich obsazích a reakcích svých i reakcích druhých přemýšlet. Je to jeden z prvních kroků, který v pozdějších fázích může vést k otevřenějšímu sdělování myšlenek a pocitů druhým lidem.

1.3.1 Cíle interakčního výcviku

Prostřednictvím interakčního výcviku můžete rozvíjet, příp. si osvojit řadu dovedností. Nejčastěji se jedná o:

- rozvoj komunikačních dovedností a dispozic,
- zlepšení dovedností v neverbální komunikaci a zvýšení vnímavosti vůči neverbálním projevům (zvláště při komunikaci s malými dětmi je to velmi žádoucí),
- zjištění osobního (vlastního) komunikačního a percepčního stylu jedince,
- zjištění silných stránek jedince, příp. i jeho rezerv při jednání s druhými lidmi,
- zlepšení a rozvíjení schopnosti sebereflexe,
- kultivaci při vyjadřování i přijímání emočně laděných informací,
- rozvoj schopnosti přijímat i poskytovat zpětnou vazbu (včetně způsobů poskytovat zpětnou vazbu srozumitelně a smysluplně).

Co nelze očekávat od interakčního výcviku?

Interakční výcvik není všemocný a nelze předpokládat, že jeho vlivem dojde k(e):

- změně osobnosti jedince,
- vytvoření ideální, dokonalé osobnosti (bez chyb a nedostatků),
- zvládnutí všech náročných či krizových situací zcela v klidu a bez emocí,
- naprosté úspěšnosti při jednání s druhými lidmi,
- nastolení jakýchkoliv změn bez investice vlastní energie,
- seznámení se s univerzálními a všeobecně platnými technikami, s jejichž pomocí zvládneme naprosto cokoli.

1.3.2 Pravidla interakčního výcviku

Pravidel interakčního výcviku může být nespočet a mohou se dle té které konkrétní skupiny různě měnit či variovat. Obecně by však měla zůstat platná následující pravidla.

- Členové skupiny sedí v kruhu (pokud to daná technika nevyžaduje jinak).
- Vedoucí skupiny je součástí kruhu.
- Skupina by měla být psychicky bezpečným místem.
- Oproti vedoucímu skupiny by měla být zdůrazněna role a aktivita všech jejích členů.
- Věci řečené či vykonané na skupině by v ní také měly zůstat. Nic by se ze skupiny nemělo „vynášet“ ven mimo skupinu.
- Nikdo by neměl být tlačěn tam, kde mu to není příjemné, každý člen skupiny by proto měl mít právo říci STOP u dané techniky či její části (např. když o něčem nebude chtít mluvit apod.).

Doporučení pro vedoucího skupiny

Vedoucí skupiny by měl jednotlivé techniky znát a mít je vyzkoušené. Jinými slovy by tedy měl vědět, co a proč dělá, k čemu daná technika slouží a vhodně zvolenými otázkami (nebo také třeba mlčením či gesty) skupinu a její jednotlivé členy motivovat k odpovědím či reakcím, obecně k aktivitě v rámci dané techniky. Po skončení každé techniky by měla následovat zpětná vazba všech členů k technice, rozbor jejího významu obecně i významu pro jednotlivé členy, dále pak sdělení a rozbor pocitů členů skupiny, stejně jako rozbor chování a reakcí druhých, které byly jednotlivými členy skupiny zaregistrovány. Obecně (pokud to situace nevyžaduje jinak) by se mělo postupovat od jednodušších, kratších technik k těm složitějším, příp. delším (časově náročnějším). V rámci samotných aktivit může vedoucí skupinu nechat odpovídat postupně jednoho po druhém, nechat volbu na členech skupiny (kdo bude chtít začít první, druhý atd.), nebo aktivně „vyvolat“ někoho, kdo třeba moc nemluví, nebo u koho chce explicitně znát jeho názor, pocit apod.

1.3.3 Příklady konkrétních technik interakčního výcviku

V následující části budou představeny konkrétní vybrané techniky interakčního výcviku. Techniky jsou děleny do jednotlivých oblastí, přičemž postup směřuje od jednodušších k těm složitějším, náročnějším.

Spolupráce

Společná kresba

Pomůcky: psací potřeby, papíry

Časová dotace: 20–30 minut

Počet členů: 6–20

Pokyny: Členové skupiny se rozdělí do dvojic a posadí se proti sobě. Do rukou do dostanou jednu tužku a jeden papír. Poté začnou společně kreslit obrázek, který jim vedoucí skupiny zadá.

Návrhy otázek k rozboru, reflexi: Kdo byl při kresbě dominantní a kdo submisivní? Byli jste se svou rolí spokojeni? Pokud ne, snažili jste se to změnit? Povedlo se vám to? Kdo držel tužku nahoře a kdo dole? Co je „výhodnější“ pozice? Jaký měla technika smyslu?

Míček v klíně

Pomůcky: tenisové míčky

Časová dotace: 5–10 minut

Počet členů: 6–20

Pokyny: Skupina sedí v kruhu, přičemž začínající hráč si položí do klína tenisový míček a má za úkol jej přemístit do klína sousedícího člena bez použití rukou a na co nejmenší počet pokusů. Hra končí ve chvíli, kdy míček propadne celým kolečkem skupiny.

Návrhy otázek k rozboru, reflexi: Jak se vám spolupracovalo? Pobačili jste se? Jaká technika přenosu míčku byla neefektivnější?

Důvěra

Ulička doteků

Časová dotace: 20–40 minut

Počet členů: 8–20

Pokyny: Skupina vytvoří uličku (dvě řady členů stojících proti sobě) a jeden ze skupiny uličkou pomalu prochází. Ostatní členové ho hladí, šimrají a jinak se ho příjemně dotýkají. Postupně se všichni vystřídají. Je důležité, aby byla vytvořena klidná a tichá atmosféra.

Návrhy otázek k rozboru, reflexi: Jak jste se cítili? Bylo vám to příjemné? Je lepší hladit, nebo být hlazen? Co se vám nelíbilo? Je vám fyzický kontakt příjemný? Proč ano, nebo ne?

Komunikace

Růže a bodlák

Pomůcky: růže, bodlák (mohou být sušené, umělé apod.)

Časová dotace: 15–25 minut

Počet členů: 8–20

Pokyny: Techniku začíná vedoucí, který jednomu členu skupiny předá růži s pozitivní zpětnou vazbou (něco pěkného, pochvala, měla by být konkrétní a vztahovat se k dějům ve skupině) a poté předá bodlák, který reprezentuje negativní zpětnou vazbu (nějaká výtka, nesouhlas apod.). Způsob přijetí je na každém členovi. Ten, který rostlinu obdržel je poté předá dalšímu (libovolnému) účastníkovi. Končí se ve chvíli, kdy každý člen obdržel růži i bodlák. Techniku lze rozdělit i tak, že růže a bodlák nemusí směřovat ke stejnému jedinci.

Návrhy otázek k rozboru, reflexi: Raději jste zpětnou vazbu dávali, nebo přijímali? Co bylo těžší vymyslet – pozitivní, nebo negativní zpětnou vazbu? Jak jste se cítili? Co vás překvapilo? Na základě čeho jste si vybírali, komu rostlinu dáte?

Pantomima – pocity

Pomůcky: lístečky a psací potřeby

Časová dotace: 20–30 minut

Počet členů: 6–20

Pokyny: Každý člen skupiny napíše na lístek jeden pocit tak, aby ho ostatní neviděli. Vedoucí lístečky zamíchá a každý si jeden vylosuje a ten pak pantomimicky předvádí. Ostatní tipují, co by to mohlo být za pocit.

Návrhy otázek k rozboru, reflexi: Raději jste hádali, nebo předváděli? Jak se vám dařilo? Jaké jste měli pocity? Dáváte najevo své pocity? Proč ano, či ne?

Sebepoznání

Klíče

Pomůcky: klíče

Časová dotace: 50–70 minut (dle počtu členů)

Počet členů: 6–15

Pokyny: Členové si na pokyn vedoucího vezmou do ruky své klíče a nad každým jednotlivým klíčem (ale i přívěskem, doplňkem apod.) se zamyslí. Posléze každý z členů skupiny postupně představuje své klíče. Hovoří o tom, k jakým dveřím klíč vede (není podstatné to místo/prostor, ale co pro daného člověka znamená), jakou pro něj má klíč hodnotu, co pro něj znamená, od kdy ho mají, jak jej získali, zda jej ještě používají. Je vhodné motivovat skupinu k osobnějším, hlubším zamyšlení nad klíči. Třeba: co se jim vybaví (pocit, vjem, vůně, barva, emoce atd.) při otevření dveří patřících ke konkrétnímu klíči atp.

Návrhy otázek k rozboru, reflexi: Jak jste se cítili? Co vás překvapilo? Co vás zaujalo? Poté, co jste slyšeli popis klíčů ostatních, změnili byste něco na vlastním popisu? Uvědomili jste si něco?

Křižovatky života

Pomůcky: papíry a psací potřeby

Časová dotace: 60–90 minut

Počet členů: 6–15

Pokyny: Účastníci zavřou oči a představí si, že život je cesta s mnoha křižovatkami. Na některých z nich se v průběhu života zastavíme a musíme se rozhodnout kudy jít. Tyto okamžiky mnohdy ovlivní celý náš život. Členové si takové křižovatky (rozhodnutí) pokusí vybavit a chronologicky je pak zaznačit na papír. Postupně jeden po druhém představují své křižovatky. Ostatní se mohou doptávat.

Návrhy otázek k rozboru, reflexi: Jak jste se cítili? Zapomněli jste zpětně na něco? Proč? Překvapil vás někdo? Kdybyste mohli, rozhodli byste se v daných situacích jinak? Co by to změnilo? Bylo by to dobře?

1.4 Záznamové systémy pro pedagogickou diagnostiku

Aby byla pedagogická diagnostika objektivní, je vhodné všechny záznamy zpracovat v písemné formě. Proto existuje na trhu také řada záznamových systémů, které slouží předškolním pedagogům pro účely diagnostikování (tak jak to po nich vyžaduje legislativa, resp. kurikulum). Z těchto požadavků pak také vychází jejich struktura, která je ve většině případů inspirována očekávanými výstupy či kompetencemi dětí. Pro účely pedagogické diagnostiky se tak v praxi často využívá:

- Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV (Smolíková a kol., 2007). Jedná se o metodiku pro podporu individualizace vzdělávání v mateřské škole a slouží předškolním pedagogům nejen k diagnostice samotné, ale také k volbě vhodných metod a přístupů při vytváření a uskutečňování vzdělávacích programů individuálně zaměřených na konkrétní dítě. Metodika obsahuje 35 vývojových řad pro sledování a hodnocení pokroků dítěte ve věku 3–6 (7) let a je doplněna v přílohách množstvím záznamových archů, které mohou učitelé okamžitě využívat ve své práci.
- Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015). Publikace přináší nejen předškolním pedagogům, ale také rodičům dětí návod, jaké oblasti vývoje u dítěte sledovat v průběhu předškolního období, a také přehledné záznamové archy, co by dítě mělo umět ve kterém věku. Tato publikace je v mateřských školách využívána zejména z důvodu konkrétních charakteristik očekávaných vědomostí, dovedností, postojů a návyků, avšak ne zcela koresponduje s očekávanými výstupy definovanými v RVP PV (přehledná tabulka porovnávající kategorie RVP PV a kategorie definované autorkami je součástí přílohy).
- Metoda k zjištění deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku (Sindelar, 2016). B. Sindelar přirovnává vývoj myšlení a učení ke stromu. „Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých mohou vyrůstat velké i malé větve... Zda člověk může plně rozvíjet své schopnosti a své myšlení a učení, závisí na tom,

jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života“ (Sindelar, 2016, s. 5). Můžeme tedy říci, že koruna představuje komplexní schopnosti, ovšem o tvaru koruny rozhoduje to, jak se vyvíjely kořeny a kmen. Pro záznam diagnostického šetření vytvořila autorka „strom“, na němž jednotlivé větve tvoří úkoly z oblasti optické a akustické diferenciací, diferenciací figury a pozadí, optické, akustické, intermodální paměti, intermodálního kódování, vnímání schématu těla a orientace v prostoru a seriality.

Pro správné provedení diagnostické metody je nutné vytvoření podmínek, za kterých by mělo řešení úkolů probíhat. Dítě by mělo být odpočaté, pracovat klidně, za vyloučení rušivých vlivů, při dostatku času na plnění úkolů a postupném řešení úkolů. Úkoly by měly být rozděleny do více dnů a jednotlivý úkol by měl být prováděn bez přerušování.

Po provedení diagnostiky každé oblasti jsou výsledky úkolů daného dítěte zaznamenány do grafu – stromu myšlení a učení. Z obrázku stromu je pak velmi přehledně zjištělé místo, v němž dítě nedosahuje optimálních výsledků.

Při zjištěných deficitech v daných oblastech by dítě mělo následně projít programem nácviku, tzn. úkoly zaměřenými na procvičení oblastí, ve kterých byly zjištěny nedostatky. Tato cvičení jsou diferencována do tří stupňů obtížnosti a cvičební program je třeba začít od úrovně, kterou dítě zvládá bez obtíží. B. Sindelar předkládá tato cvičení jako náměty, které mohou být libovolně obměňovány a doplňovány. Po určité době autorka doporučuje opětovné provedení diagnostiky s cílem zjistit, jak úspěšný byl specifický trénink dané dílčí funkce.

- Oregonská metoda hodnocení (Gardošová a kol., 2003). V případě Oregonské metody hodnocení se jedná o složitější metodu hodnocení vývoje dítěte a pro práci s ní je nutné absolvovat vzdělávací seminář. Oregonská metoda hodnocení je součástí vzdělávacího programu Začít spolu a obsahuje některé unikátní prvky, které ve většině jiných nástrojů hodnocení nenajdeme. Oregonská metoda hodnocení je někdy nazývána přímo oregonským pozorováním, jelikož za stěžejní metodu získávání poznatků o dětech

je považována metoda pozorování a jeho záznamu. Tato metoda hodnocení je založena na zaznamenávání pozorování do archu, který obsahuje 60 položek. V mateřské škole se využívá tzv. zkrácená forma, která obsahuje 35 položek. Hodnotí se v nich 10 oblastí vývoje dítěte. Součástí hodnocení není jen zaznamenávání postupu či regrese na číselné ose, ale významnou složkou hodnocení je popis jednotlivých situací, které tvrzení dokumentují.

- RoK v MŠ, SUK (Havlíková, Vencáková, Havlová, 2008). Tyto evaluační nástroje se zaměřují na hodnocení výsledků předškolního vzdělávání. Jsou určeny mateřským školám, které pracují podle programu Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Vznik jednotlivých nástrojů se liší, ale oba vycházejí z dětských kompetencí (tyto kompetence nejsou zcela shodné s kompetencemi v RVP PV, je jich zde více a jsou zaměřeny na větší podporu zdraví (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012) již zmíněného programu). RoK v MŠ slouží k průběžnému zaznamenávání a vyhodnocování individuálního rozvoje a učebních pokroků každého dítěte v mateřské škole. Struktura předkládaného nástroje vychází z 50 kompetencí uvedených v programu. RoK v MŠ vznikl jako zkratka označující rozvoj kompetencí v mateřské škole. Kompetence jsou v nástroji sdruženy podle obsahové podobnosti do 18 oblastí, které se vyhodnocují na základě ukazatelů dosaženého vzdělávání. Původních 300 ukazatelů z tabulek Kurikula PZMŠ bylo redukováno a přeformulováno, přičemž jedním z kritérií bylo, aby chování či dovednost dítěte bylo jednoznačně pozorovatelné (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

„SUK je zkratka pro sdružený ukazatel, jenž vznikl sdružením a zobecněním vždy několika ukazatelů dosaženého vzdělání (viz tabulky v Kurikulu PZMŠ). Ke každé kompetenci bylo zformulováno 50 SUKů/souvětí, které popisují požadované dovednosti dítěte. Vzhledem k interaktivnímu pojetí vzdělávání docházelo k častému prolínání těchto popisů. Proto byly jednotlivé položky „vyčištěny“ a ponechány v příslušném SUKu. Tak došlo k jejich redukci z 50 na 25. Nakonec byly vytvořeny záznamové listy s hodnotící třístupňovou škálou“ (Syslová, 2011).

- PREDICT (Syslová, Kratochvílová, 2016). Tento nástroj vznikl v rámci mezinárodního projektu Good start to school a je zkratkou anglického označení Pre-school Diagnostic and Communication Tool. Jeho autorky vytvořily vedle evaluační karty pro dítě i metodickou příručku pro pedagogy a pro rodiče, která má usnadnit vzájemnou komunikaci mezi školou a rodinou. Nástroj vznikl sdružením 44 kompetencí formulovaných v RVP PV a na základě jejich obsahové podobnosti byly následně nově přerozděleny do 10 oblastí (gramotnost, zdraví, komunikace, sebe-pojetí, respekt, aktivita, samostatnost, přístup k učení, pravidla, řešení problémů). Očekávané výstupy byly přiřazeny k jednotlivým oblastem a přeformulovány tak, aby mohly sloužit jako kritéria výsledků vzdělávání. Úprava výstupů probíhala na základě souvislostí s oblastmi a pozorovatelností chování či dovednosti dítěte. Záznamový arch obsahuje název a charakteristiku oblasti a očekávané výstupy (Syslová, Kratochvílová, 2016). Velkou výhodou tohoto nástroje je jeho elektronická verze, která umožňuje sledovat výsledky jednotlivého dítěte i celé třídy.
- Diagnostický nástroj „Sluníčko“. V rámci řešení projektu z OP VVV „Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání“ (reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663) vznikl a byl ověřován zcela nový diagnostický nástroj, který se liší od všech předchozích zejména možnostmi zapojení dětí do diagnostického procesu, a tím přispívá k vnitřní motivaci dítěte. Nástroj je založen na zaznamenávání naplnění očekávaných výstupů podle RVP PV do jednotlivých výsečí, a to na základě tří- nebo čtyřstupňové škály. Z takto provedené diagnostiky je pak na základě vizuálního vjemu (na rozdíl od často učiteli kritizovaných tabulkových záznamových archů) patrná úroveň dítěte v jednotlivých očekávaných výstupech, a to nejen pro učitele, ale také pro rodiče a dítě samotné.

Z výše uvedených záznamových systémů však ani jeden neodpovídá požadavkům na provádění pedagogické diagnostiky dvouletých dětí. Proto bylo v rámci řešení projektu přistoupeno k vytvoření vlastního záznamového archu, který zohledňuje vývojová specifika dvouletých dětí a navazuje na upravené kategorie (očekávané výstupy) definova-

né pro dítě ve třech letech. Učitel v něm zaznamenává na škále ano/ne/někdy aktuální úroveň dítěte, přičemž své hodnocení datuje a při opakovaném diagnostikování jednotlivé vědomosti, dovednosti, postoje a návyky dítěte přezkoušuje.

Možnost vytvoření si vlastního záznamového systému plyne ze skutečnosti, že výběr diagnostického nástroje je čistě v kompetenci každého učitele, resp. školy. Záleží tedy pouze na cíli, který v rámci diagnostického procesu sledujeme. Pro mnohé učitele se jeví nabídka již vytvořených záznamových archů nevyhovující (protože např. vede učitele pouze k formálnímu vyplňování), a proto si jednotliví učitelé vytvářejí záznamové diagnostické archy vlastní. Při vlastní tvorbě totiž dochází k posilování odbornosti učitelů mateřských škol, vyjasňování jejich pohledů na proces hodnocení výsledků vzdělávání i přístupů k rozvoji osobnosti dítěte (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012). Na tvorbě takového materiálu by se měl podílet společně celý kolektiv učitelů a měl by být dodržen následující postup:

- „kritéria přiřazení očekávaných výstupů ke kompetencím dítěte předškolního věku,
- vyhledání kompetencí, které spolu souvisejí,
- formulování kritérií,
- vytvoření indikátorů (ukazatelů pro hodnocení),
- dokončení nástroje.“ (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012)

Citovaná a další doporučená literatura

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. iv, 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
- ČÁP, Jan, a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-367-273-7.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: Jihočany, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- GARDOŠOVÁ, Juliana, a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 159 s. Step by step. ISBN 80-7178-815-5.
- GILLERNOVÁ, Ilona, a MERTIN, Václav, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, VENCÁLKOVÁ, Eliška, a HAVLOVÁ, Jana, eds. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- HRABAL, Vladimír st., HRABAL, Vladimír ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel?: metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti*. Praha: SPN, 1988.
- HRABAL, Vladimír, a PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-568-1.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika – učitel – žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-498-4.
- MERTIN, Václav, a GILLERNOVÁ, Ilona, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 148 s. ISBN 978-80-7357-884-8.
- SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Praha: Portál, 2016. 63 s. ISBN 978-80-262-1082-5.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV: metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: VP, 2007. 48 s. ISBN 978-8087-000-106.
- SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
- TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- TOMANOVÁ, Dana. Role učitelky mateřské školy. *Informatorium 3–8*, 2004. ISSN1210-7506.
- TĚTHALOVÁ, Marie. Maminko, na slovíčko!. *Informatorium 3–8*, 1 / 2008. ISSN1210-7506.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.



2 ZDRAVOVĚDNÝ POHLED NA DVOULETÉ DÍTĚ

2.1 Specifika výživy a stravovacích návyků dvouletých dětí

Výživa je nedílnou a nezbytnou součástí lidského života. Příjem potravy a tekutin saturuje bazální (fyziologické) životní potřeby organismu, díky čemuž dochází k získávání základních (tzv. makronutrientů) a vedlejších (tzv. mikronutrientů) živin a vody. Výživa člověka a formování jeho nutričních návyků má však také silný psychosociální a kulturně podmíněný přesah. V průběhu ontogenetického vývoje jsou definovány specifické nutriční požadavky jak z kvantitativního, tak kvalitativního hlediska na jednotlivé populační skupiny. Výživa člověka je současně jednou z nejvýznamnějších determinant faktorů životního stylu, která může mít ve vztahu ke zdraví silně pozitivní (podporující neboli protektivní) vliv, a to za předpokladu, že jsou praktikovány adekvátní (správné) stravovací návyky (z hlediska množství, kvality či frekvence přijímané stravy a také z hlediska hygienické manipulace a kulinářské úpravy pokrmů aj.). Při nedodržování adekvátních stravovacích návyků může být nevhodnou výživou potencována manifestace vzniku a rozvoje řady nemocí (zejména tzv. chronických neinfekčních epidemií, dříve označovaných jako tzv. civilizační nemoci: obezita, kardiovaskulární onemocnění na aterosklerotickém podkladě, některé druhy nádorových onemocnění – rakovina tlustého střeva a konečníku, diabe-

tes mellitus II. typu aj.). Při nedodržení hygienických aspektů při manipulaci s potravinami je možný vznik tzv. alimentárních nákaz (např. salmonelóza). Dietní režim (stravovací režim) může být také preventivním event. terapeutickým nástrojem u mnoha onemocnění (alergie, celiakie, diabetes, onemocnění trávicího traktu aj.).

Faktory, které ovlivňují zdraví, se označují jako determinanty zdraví a dělí se na tzv. neovlivnitelné (vnitřní, endogenní, geneticky podmíněné) a ovlivnitelné (vnější, exogenní – životní styl, prostředí a zdravotnická péče).

Míra působení jednotlivých faktorů (ovlivnitelných i neovlivnitelných) na zdraví jedince, resp. na rozvoj nemocí, zejména chronických neinfekčních epidemií, je různá. Nejdominantnější vliv mají tzv. vnější faktory a z nich faktor „životní styl“, jak dokumentuje schéma 2.

Životní styl bývá charakterizován jako způsob chování v určitých životních situacích, kdy se jedinec rozhoduje pro alternativy zdraví podporující nebo poškozující. Dané rozhodnutí bývá ovlivňováno celou řadou faktorů a skutečností: např. úroveň dosaženého vzdělání, výchova, znalosti, postoje, zaměstnání, hodnotová orientace, rodinné zvyklosti, ekonomická situace, sociální pozice, ale také věk, temperament nebo pohlaví. V podstatě lze říci, že na uplatňovaném životním stylu má dominantní podíl úroveň zdravotní gramotnosti, která je ovlivňována obdobnými podmiňujícími faktory.

U dětí je praktikovaný životní styl determinován návyky životního stylu rodiny, socioekonomickou situací rodiny, uplatňovanými stereotypy v rodině atp. (svobodná volba životního stylu nastupuje většinou v období puberty). Proto škola (výchovně-vzdělávací prostředí) by měla korigovat případné nevhodné návyky a dopomoci vytvářet adekvátní vědomosti, dovednosti a postoje vedoucí k uplatňování zásad chování podporujících zdraví (formovat zdravotní gramotnost).

V rámci oblastí životního stylu je pak detekováno šest základních oblastí, které mohou při uplatňování vhodných zásad podporovat přirozené determinanty zdraví a oddálit tak nástup či rozvoj výše specifikovaných nemocí či jiných variant poškození zdraví. Naopak při praktikování nevhodného chování v rámci životního stylu (ne-

přiměřených stravovacích návyků, nízké pohybové aktivitě, abúzu návykových látek či závislostního chování, rizikového sexuálního chování atp.) lze manifestaci mnoha nemocí urychlit a zkrátit tak dobu života prožitou ve zdraví.

Stěžejními oblastmi životního stylu jsou:

- výživa a stravovací zvyklosti,
- rizikové chování (závislosti),
- sexuálně reprodukční oblast,
- denní režim,
- duševní hygiena,
- pohyb.

Pozn. U dětí předškolního věku se jedná zejména o oblasti životního stylu: výživa, pohyb a denní režim.

Za účelem zlepšování zdravotního stavu obyvatel i z důvodu zkvalitnění návyků životního stylu jsou dlouhodobě podporovány aktivity vycházejících z programů WHO (již v minulém století, vytvořila WHO program „Health for All by the year 2000“ – Zdraví pro všechny do roku 2000). Aktuálně se jedná o program *HEALTH 21* (1999), který byl dále specifikován pro bližší časové ohraničení, a to *HEALTH 2020* (2013). Každá z vyspělých členských zemí pak modifikovala tyto programy směrem k potřebám daného státu. V České republice se jedná o program „Zdraví pro všechny v 21. století“. V tomto programu je konstatováno, že „existují důkazy pozitivních změn v chování lidí, které přinesly dílčí úspěchy ve zlepšení skladby výživy některých populačních skupin, zastavení vzestupu kuřáctví dospělých mužů a v potlačování některých infekcí“. Současně je zde však uvedeno, že „zřejmě nepříznivé determinanty budou ovlivňovat zdraví i v příštích deseti letech podobně jako dosud“, a to zejména oblasti životního stylu jako je kouření, nevyvážená výživa, nadměrná spotřeba alkoholu, nedostatek pohybu, stres, zneužívání drog, podceňování rizika úrazů a nepříznivých účinků pracovního prostředí (2003). V programu je vytvořeno 21 cílů, které se vztahují např. ke snížení dopadů

způsobených alkoholem, kouřením a dalšími návykovými látkami; zdraví mladých, zdravému stárnutí; snížení výskytu neinfekčních epidemií atp. Program Zdraví 21 tak představuje rozsáhlý soubor aktivit zaměřených na stálé a postupné zlepšování všech ukazatelů zdravotního stavu obyvatelstva. V inovované podobě na tento program navazuje program „Zdraví 2020 – Národní strategie ochrany a podpory zdraví a prevence nemocí“. Program je rozdělen do několika prioritních oblastí, přičemž první z nich říká, že je nutné „realizovat celoživotní investice do zdraví a prevence nemocí, posilovat roli občanů a vytvářet podmínky pro růst a naplnění jejich zdravotního potenciálu“ a následně pak specifikuje, že je nezbytné posilovat roli občanů, podporovat programy zaměřené na zdravý životní styl a rozvíjet školní programy na podporu zdravotní gramotnosti (2014). Jedním z podmiňujících faktorů naplňování cílů programu Zdraví 21 a programových priorit Zdraví 2020 je, aby byla u širokého populačního spektra formována a rozvíjena zdravotní gramotnost. Za účelem zvýšení úrovně zdravotní gramotnosti, byl v roce 2015 vytvořen „Akční plán rozvoje zdravotní gramotnosti“, který je nástrojem realizace programu Zdraví 2020 v České republice a měl by se stát východiskem Národního plánu rozvoje zdravotní gramotnosti. Akční plán zahrnuje šest základních oblastí, z nichž třetí představuje oblast „Výchova a vzdělávání (školy, školská zařízení, celoživotní vzdělávání, pedagogičtí pracovníci)“.

Formování zdravotní gramotnosti je tedy nutné realizovat již od útlého dětství, ideálně již v prostředí rodiny a poté ve vzdělávacích institucích.

2.1.1 Výživová doporučení a stravovací režim dvouletých dětí

Výživa lidí plní úlohu biologickou, psychologickou i sociální, kulturní aj. To, jaké stravovací návyky jsou u dětí formovány a následně jaké výživové zvyklosti jedinec ve svém dalším životě uplatňuje, může do značné míry podpořit uchování zdraví event. ovlivnit rozvoj a manifestaci některých onemocnění. Znalosti a následně schopnosti

uplatňované ve vlastní výživě a stravování se označují jako nutriční gramotnost.

V rámci celodenního stravovacího režimu je žádoucí pravidelné rozložení stravy v průběhu celého dne, doporučuje se ve většině stravování 5–6× denně. Tím je zajištěn plynulý příjem energie a tělo tak nemá potřebu ukládat zásoby „na horší časy“, jak je tomu u nepravidelného příjmu stravy s dlouhými pauzami a následnou konzumací většinou energeticky bohatého a výživově málo hodnotného jídla. Intervaly mezi jednotlivými jídly mají činit cca 3 hodiny (2–4 hodiny). Tento způsob stravování minimalizuje možnost přejídání v odpoledních a večerních hodinách a inklinaci ke konzumaci potravin s vysokým glykemickým indexem. *Poslední jídlo by mělo být podáváno 2–3 hodiny před spaním.*

Optimální rozložení stravy by mělo být následující:

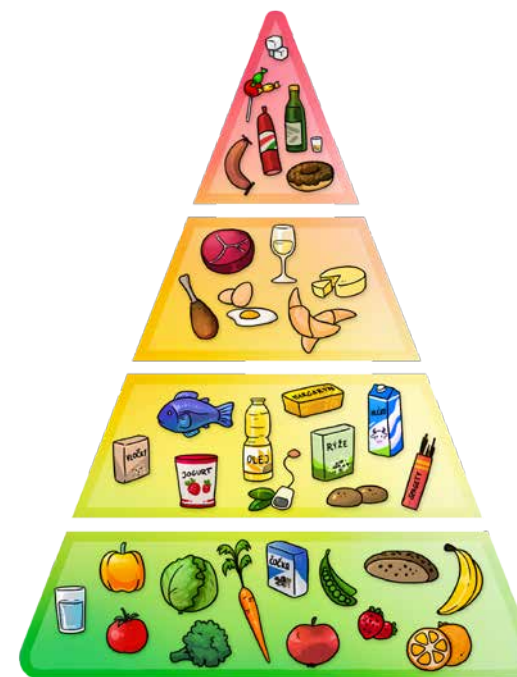
Snídaně	20–25 %	
Dopolední svačina	5–10 %	60 % denního příjmu energie
Oběd	30–35 %	
Odpolední svačina	10–15 %	
Večeře	15–20 %	

Z praktických doporučení lze zmínit, že ovoce (event., pokud nelze jinak, sladká jídla) mají být podávána spíše v dopoledních a poledních hodinách, nikoli odpoledne a večer.

Dle výživových doporučení Společnosti pro výživu z roku 2012 by strava dětí ve věku od 1 do 3 ukončených let měla být podána v pěti porcích, měla by obsahovat alespoň 500 ml mléka nebo mléčných výrobků, 4–5 porcí zeleniny a ovoce, 3–4 porce chleba a obilovin, 2 porce masa. Maso by mělo být méně tučné. Do jídelníčku by přednostně mělo být zařazováno rybí (bez kostiček), drůbeží a králičí maso. Dítě by nemělo dostávat uzeniny. Je nutné šetřit pamlsky. Pokrmy pro děti nepřesolujeme. Vynecháme všechno ostré a pálivé koření (pepř, čili, kari, pálivá paprika). Pro vysoký obsah soli a glutamové kyseliny nejsou vhodné sójové a worchestrové omáčky, bujónové kostky, masoxý a další podobné přípravky. Strava dítěte

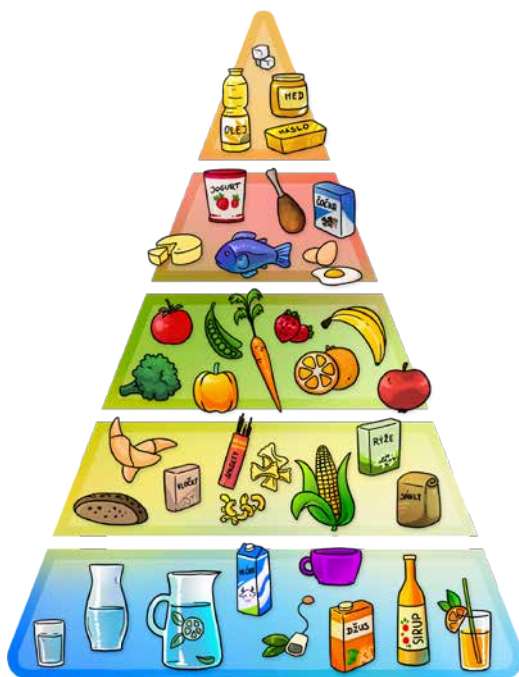
v předškolním věku (3–6 let) by měla obsahovat 3–4 porce mléka a mléčných výrobků, 4 porce zeleniny a ovoce (z toho alespoň dvě porce v syrové formě), 3–4 porce chleba či obilovin (do jídelníčku bychom měli postupně zařazovat tmavé celozrnné pečivo), 2 porce masa (používají se všechny druhy masa, s preferencí méně tučného). Do jídelníčku bychom měli zařazovat luštěniny. Obdobně jako v batolecím věku pokrmy nepřesolujeme, vynecháváme ostré a pálivé koření (vhodné je koření z bylinek). Nesmíme zapomínat na pitný režim dítěte. Z výživových doporučení pro školní věk vybíráme ta, která jsou kompatibilní i s věkem předškolním: volné tuky a cukry by měly být konzumovány omezeně. Džusy a slazené nápoje by měly být ředěny vodou. Z alternativní výživy nelze u dětí doporučit veganství, makrobiotiku, frutariánství a další podobné směry. Vhodně vedená lakto-ovo-vegetariánská dieta omezuje možnosti výběru výživy dítěte, ale je pro zajištění jeho růstu a vývoje možná. Pro zajištění zdravého vývoje dítěte je nejvhodnější dostatečně pestrá strava, ve výběru úměrná věku dítěte, jeho energetickým a nutričním potřebám.

Jako vhodná metodická pomůcka pro výběr jednotlivých potravin a potravinových skupin do jídelníčku dětí i dospělých se osvědčila tzv. „**potravinová pyramida**“. Zde je představena potravinová pyramida, která je doporučovaná na webu Fóra zdravé výživy. Pyramida je sestavena ze čtyř pater. V základně jsou potraviny, které bychom mohli jíst téměř bez omezení, tyto potraviny se doporučuje konzumovat několikrát denně (zelenina, ovoce a obiloviny – celozrnné pečivo). Vhodnost výběru potravin se směrem vzhůru snižuje, ve vlastním vrcholu (čtvrtém patře) jsou pak skupiny potravin, které by měly být do jídelníčku voleny sporadicky nebo raději vůbec (uzeniny, konzervy, sladkosti, limonády). Řazení potravin v jednotlivých patrech je také dle systému tzv. „zleva doprava“, tzn., v rámci jednoho patra jsou potraviny vhodnější umístěné vlevo, potraviny méně vhodné jsou zařazeny vpravo. Potravinová pyramida není předepsaným dogmatem, měla by být nápomocná průměrnému konzumentu s výběrem žádoucích potravinových skupin zařazovaných do vlastního jídelníčku.



Obrázek 1 ● Česká potravinová pyramida

V rámci projektu Pohyb a výživa byla vytvořena inovovaná verze potravinové pyramidy (viz Obrázek 2), vhodná pro výživu a pitný režim dětí. Tato potravinová pyramida s sebou přináší i model tzv. „zákeřné kostky“, která v sobě implementuje nevhodné představitele potravin a nápojů daného patra. Současně je tato pyramida doplněna schematickým znázorněním doporučovaných velikostí porcí pro daný věk (symbolizována je velikost jedné porce velikostí dlaně daného jedince či velikostí jeho sevřené pěsti).



Obrázek 2 ● Potravinová pyramida pro děti, převzato z http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/vyziva/Pyramida_v_ivy.pdf

Aktuální potřebu výživy dětí v batolecím období popisují Radomská a Vrchotová (2018). Upozorňují, že výživa batolat se zakládá na čtyřech bodech, a to (1) výuka stolování – pokud možno bez lahve, (2) postupné převádění na běžnou stravu, (3) zavádění pitného režimu a (4) stálé omezování tuků a soli. Současně popisuje specifické nároky na skladbu batolecí stravy, do kterých zahrnuje:

- Doporučený denní příjem energie 100 kcal (418 kJ) na 1 kg tělesné hmotnosti. Dítě vážící např. 15 kg by tedy mělo přijmout denně ve stravě 1500 kcal (6270 kJ).
- Hlavní výživnou složkou jsou sacharidy – preferovaný zdroj energie. Mají přirozeně nízký obsah sodíku a cukru.
- Doporučený denní příjem obilovin jsou 2–3 porce.

- Ideální formou obilnin v jídelníčku batolat jsou obilné kaše.
- Zelenina, ovoce a maso jsou nezbytné pro dosažení rozmanitého jídelníčku.
- Doporučený denní příjem zeleniny je 100 g, ovoce 100 g a 40 g masa (váha v syrovém stavu).
- Nedílnou součástí jídelníčku batolat je mléko, denní doporučené množství je nejméně 330 ml, jako vhodné mléko je pouze mateřské či umělá formule batolecího mléka.
- Klíčová je pestrost – pro zdravou a vyváženou stravu batolat a pro budování správných stravovacích návyků. Sladkosti a pochutiny by měl malý strávník konzumovat spíše výjimečně. Solená a sladká jídla by se měla z jídelníčku raději vynechat.

(Radomská a Vrchotová, 2018).

2.1.2 Fyziologické aspekty výživy

Přestože výživa lidí plní i jiné než biologické funkce, nelze toto základní poslání pominout. Výživou/stravou jsou do organismu přiváděny hlavní živiny (sacharidy, proteiny, lipidy), které jsou zdrojem energie; vedlejší živiny (vitamíny a minerální látky); voda; specifické živiny jako např. probiotika, prebiotika, fytoestrogeny aj.

Příjem hlavních živin by měl být v následujícím energetickém trojpoměru:

Sacharidy	50–55 %
Bílkoviny	15 %
Tuky celkem	25–35 % (u obézních dětí do 30 %)

Jedná se o poměr energetický (tzn., nejde o poměr množství či hmotnostní), protože každá z těchto hlavních živin poskytuje organismu jiné množství energie. Z 1 g sacharidů a z 1 g bílkovin je poskytnuta tělu energie asi 17 kJ, z 1 g tuků pak přibližně dvojnásobné množství, tedy asi 38 kJ.

Dětský organismus potřebuje energii k růstu a vývoji, ale také k základnímu fungování organismu za klidových podmínek (tzv. bazální metabolismus) a poté k fyzické a duševní práci. Energie je také potřebná k udržení stálé tělesné teploty či ke zpracování a využití přijaté stravy. Energetické požadavky dětí v předškolním věku se pohybují okolo 4 500–6 500 kJ. V tomto věku se neseťkáváme s výraznými rozdíly v požadavcích na energii mezi dívkami a chlapci.

Sacharidy jsou považovány zejména za rychlý zdroj energie. Dělí se dle počtu molekul na monosacharidy (př. glukóza), disacharidy (př. sacharóza), oligosacharidy (2–10 molekul, např. rafinóza; vytváří živnou půdu pro střevní bakterie jako tzv. prebiotika) a polysacharidy (např. škroby či nerozpustná vláknina). Jako cukry mohou být označeny pouze jednoduché sacharidy (mono a di), které mají sladkou chuť. Potraviny obsahující zejména jednoduché sacharidy mají vysokou hodnotu glykemického indexu (rychle zasytí, zvedají dynamicky hladinu glukózy v krvi, avšak vlivem rychlého vyplavení inzulínu dochází k prudkému poklesu glykémie, a tím k opětovnému pocitu hladu). Nadbytek sacharidových potravin zejména s vysokým glykemickým indexem vede k výkyvům krevního cukru a ke zvýšenému riziku vzniku diabetu II. typu a také k nadměrnému ukládání podkožního i viscerálního tuku (rozvoji nadměrné hmotnosti až obezity či metabolického syndromu).

V jídelníčku by měly být nejpočetněji zastoupeny polysacharidy.

Vláknina, která má pozitivní vliv na střevní peristaltiku a preventivní účinky v rámci snižování rizika vzniku rakoviny tlustého střeva a konečníku, úpravy hladiny lipidového spektra a hladiny glykémie aj., je v dětském věku doporučována v množství $5 \text{ g} + 1 \text{ g} \times \text{věk}$, tzn. u dvouletého dítěte je denní doporučená dávka vlákniny 7 g ($5 + 2$).

Proteiny se skládají z aminokyselin. V první skupině jsou aminokyseliny nepostradatelné (esenciální) a je bezpodmínečně nutné jejich dodání do organismu potravou. Druhá skupina se označuje jako aminokyseliny postradatelné (neesenciální), které si umí tělo syntetizovat z jiných aminokyselin. Bílkoviny tvoří 12–18 % tělesné hmotnosti člověka. Významné jsou především jako materiál pro výstavbu tkání (hlavně kolagen, který je součástí vaziva, kůže, kostí

atd.), svalů (aktin a myozin), krevního a svalového barviva (hemoglobin, myoglobin), jsou součástí hormonů, enzymů, trávicích šťáv, vitamínů, protilátek (imunoglobulinů) a jiných významných látek. Podílí se na udržování stálého vnitřního prostředí, mají vliv na reprodukční systém, ovlivňují činnost vyšší nervové soustavy. Bílkoviny jsou v neustálé proměně, denně se obnoví 3–4 g bílkovin na 1 kg tělesné hmotnosti (u novorozenců je to asi 10 g/kg, u nedonošených až 15 g/kg). Ve stravě jsou zastoupeny zdroje *plnohodnotných bílkovin*, a to vaječný bílek a mléko. Téměř plnohodnotné bílkoviny obsahuje maso a neplnohodnotné bílkoviny, které neobsahují všechny esenciální aminokyseliny, tvoří rostlinné bílkoviny (amarant, sója, luštěniny, pohanka).

Jednotlivé potravní zdroje bílkovin jsou v našem organismu různě využitelné. Např. rostlinné bílkoviny umí náš organismus využít ze 40 %, bílkoviny obsažené v masu ze 70 %, ve vaječném bílku z 87 %, nejvyšší využitelnost je z mateřského mléka – 95 %.

Lipidy jsou zejména zdrojem energie, a to jak okamžitým, tak dominantně zásobním. V organismu mají však široké spektrum účinku. Např. ovlivňují činnost nervové soustavy, podílí se na termoregulaci, jsou součástí buněčných membrán, hormonů, jsou nutné pro vstřebávání vitamínů rozpustných v tucích aj.

Tuky jsou složeny z glycerolu a mastných kyselin (MK). Kvalitu tuku určuje obsah jednotlivých MK. Ty mohou být tzv. nasycené (v másle, sádle, palmovém a kokosovém oleji – sekundárně v náplních sušenek, plevách aj.) a mají negativní vliv na hladinu cholesterolu a lipidového spektra v krvi – zvýšené riziko aterosklerózy, hypertenze, infarktu aj.

Nenasycené MK se dělí na monoenové (ω -9) a hlavním zástupcem je *kys. olejová*, přítomná hlavně v olivovém a řepkovém oleji. V organismu snižuje hladinu LDL cholesterolu a chrání HDL cholesterol (fungují jako prevence infarktu myokardu či cévní mozkové příhody). Druhou skupinou jsou polyenové MK. Ty se dělí na ω -6, které jsou obsaženy hlavně ve slunečnicovém, kukuřičném, klíčkovém, makovém a sezamovém oleji. Snižují hladinu celkového i LDL cholesterolu v krvi, jejich nadměrný přívod stravou může snížit i ochranný HDL

cholesterol (proto je vhodnější využívat častěji řepkový než slunečnicový olej, resp. je střídat). MK ω -3 jsou pro děti nepostradatelné (pro vývoj a funkci mozku). Jde o MK *eikosapentaenovou* (EPA) a *do-kosahexaenovou* (DHA). Nachází se v olejích (řepkový, sójový a lněný), tučných rybách (losos, tuňák, makrela, sardinky) a ořechích (vlašské). Snižují hladinu LDL cholesterolu v krvi, ale jen tehdy, pokud je jeho počáteční množství vysoké a mohou zvyšovat HDL cholesterol.

Uvádí se, že batolata potřebují více tuků než starší děti a dospělí, a to o 30–40 %.

Transnenasycené mastné kyseliny jsou posledním typem MK, které vznikají hlavně při ztužování tuků (nutné sledovat obsah těchto MK na obalech potravin) a menší míře při smažení. Zvyšují hladinu celkového a LDL cholesterolu v krvi, snižují HDL cholesterol a zvyšují lipoprotein. Konzumace transnenasycených MK by za den neměla přesáhnout 1 % z celkového příjmu tuků.

Cholesterol není tukem, ale tuky doprovází. Je to steroid, je součástí jen potravin *živočišného původu*, v rostlinných (i tučných potravinách jako jsou například ořechy) ho nenajdeme. V rostlinných potravinách jsou přítomny tzv. rostlinné steroly, které kompenzují možné negativní účinky cholesterolu. Cholesterol je pro organismus však v určité míře velmi důležitý jako součást buněčných membrán, podílí se na tvorbě nervové tkáně a je prekurzorem žlučových kyselin, řady hormonů a vitamínu D. V krevním séru je vázaný na bílkoviny. Nejvíce je obsažen ve vnitřnostech, vaječném žloutku, kaviáru, uze-ninách, paštikách, másle, tučném mase.

Vitamíny mají široké spektrum účinku v organismu. Je nutné je do organismu dodávat potravou (pouze některé vitamíny vznikají specifickými pochody v organismu, jako např. vitamín D). Dělí se na vitamíny rozpustné ve vodě (vitamínový komplex skupiny B a vitamín C) a rozpustné v tucích (vitamíny A, D, E, K). Stav, kdy v organismu je snížené množství jednotlivého vitamínu označujeme jako hypovitaminóza, úplné chybění pak jako avitaminóza. Nadměrné množství vitamínu je pak nazýváno hypervitaminózou. Všechny uvedené stavy jsou nežádoucí a mohou mít závažné zdravotní dopady.

Minerální látky se dělí podle doporučeného množství denního příjmu na makroelementy (např. vápník, hořčík, sodík, draslík), mikroelementy (např. železo, zinek) a stopové prvky (např. jód, selen, fluor). Minerální látky tvoří 4 % celkové tělesné hmotnosti. Největší zastoupení minerálních látek je v kostech (83 % z jejich celkového množství). Spektrum účinku je opět velmi široké a nelze jej paušalizovat. Uplatňují se jako stavební materiál, jsou součástí hormonů, enzymů, krve, ovlivňují činnost srdce, svalů, nervů, udržují homeostázu atp.

Tabulka 2 ● Přehled doporučených dávek pro děti předškolního věku (Hřivnová, Košťálová, 2013)

Parametr	Děti 1–4 roky		Děti 4–7 let	
	chlapci	dívky	chlapci	dívky
Energie v kJ	4 700	4 400	6 400	5 800
Energie v kcal	1 100	1 000	1 500	1 400
Bílkoviny (% energie)	10–15	10–15	10–15	10–15
Bílkoviny (g)	14	13	15	17
Sacharidy (% energie)	> 50	> 50	> 50	> 50
Vláknina (g)	11	10	15	14
Tuky (% energie)	30–40	30–40	30–35	30–35
Tuky (g)	15	15	20	20
Cholesterol (mg)	nestanoveno	nestanoveno	300	300
Vápník (mg)	600	600	700	700
Hořčík (mg)	80	80	120	120
Železo (mg)	8	8	8	8
Vitamín C (mg)	60	60	70	70
Celkem tekutin (l/den)	1,3	1,3	1,6	1,6
Z nápojů (ml/den)	820	820	940	940
Z nápojů (ml/kg/den)	95	95	75	75

2.1.3 Příjem tekutin a problematika pitného režimu

Voda je nepostradatelnou (esenciální) složkou naší výživy, tzn., je bezpodmínečně nutné ji přijímat ve formě potravy či nápojů (v organismu vzniká i tzv. metabolická voda, avšak v relativně malém množství). Lidské tělo je tvořeno velkým procentem vody, v dětství 60–70 %, s postupem věku se množství snižuje, ve stáří jde cca o 50% podíl vody v organismu.

Voda je nezbytná pro chemické reakce probíhající v organismu. Vyskytuje se v buňkách i v mezibuněčném prostoru, v cévách krevních i mízních, je součástí mozkomíšního moku, tekutin v kloubních prostorech i očních komorách atp.

Pokud dojde k poklesu vody v těle o 2 %, dostaví se pocit žízně. V případě, že nedojde ke kompenzaci (napítí se) dochází k rozvoji dehydratace, která může být krátkodobá či dlouhodobá. Dehydratace se projeví subjektivními i objektivními příznaky různé intenzity, dle délky a míry dehydratace. Mezi subjektivní příznaky dehydratace patří žízeň, pocit sucha v ústech, únava, malátnost, bolest hlavy aj. Mezi objektivní příznaky řadíme menší množství zahuštěné moče (tmavá barva), pokles krevního tlaku, zvýšenou srdeční frekvenci, snížený kožní turgor, kolaps aj.

Ztráty vody z těla se dějí močí, stolicí, potem a vydechovaným vzduchem. Jsou také odvislé od fyzické aktivity, teploty okolního prostředí, zdravotního stavu (horečka, průjem, zvracení).

Optimální příjem tekutin u dětí předškolního věku je 100–800 ml/kg/den (platí pro děti o hmotnosti 1–20 kg) či 1000 ml + 50 ml na každý kg nad 10 kg hmotnosti. V praktickém přepočtu dle prvního vzorce by dítě o hmotnosti 15 kg mělo přijmout 1 200–1 500 ml, dle druhého vzorce 1 250 ml (jde o příjem celkových tekutin, tedy těch zahrnutých v pevné stravě i ve formě nápojů).

Pitný režim tedy znamená příjem tekutin formou nápojů. Konzumace nápojů by měla být plynulá v průběhu celého dne (u předškolních dětí cca co 1 hodinu vypít 1–1,5 dcl). Optimální nápoj by měl mít teplotu 8–10 °C či vyšší a lehce kyselou či trpkou chuť (sladká chuť nápoje zvy-

šuje pocit žízně). Je vhodné volit nápoje „neperlivé“. Pokud hovoříme o pitném režimu, mluvíme vždy o konzumaci nealkoholických nápojů, z nichž některé jsou zcela vhodné, některé méně vhodné a některé až nevhodné či zakázané pro děti předškolního věku.

VHODNÉ NÁPOJE PRO ČASTOU KONZUMACI:

- pitná voda „z kohoutku“,
- ev. balená pitná voda (pramenitá, stolní).

VHODNÉ NÁPOJE S OMEZENÍM MNOŽSTVÍ (do 0,5 l/den):

- čaje (černý, zelený, ovocný),
- minerální vody (max. středně mineralizované),
- ovocné šťávy (džusy) v přírodní formě (100%) ředěné pitnou vodou,
- zeleninové šťávy ředěné pitnou vodou,
- ovocné sirupy ředěné pitnou vodou?!

NÁPOJE PRO SPORADICKOU KONZUMACI:

- sladké limonády (cukr × umělé sladidlo),
- džusy v neředěné formě,
- instantní čaje,
- sladké minerální vody,
- silně mineralizované vody (pouze pro léčebnou indikaci),
- instantní čaje.

NEVHODNÉ NÁPOJE:

- energetické nápoje,
- káva a jiné kofeinové nápoje,
- toniky.

ZAKÁZANÉ NÁPOJE:

- alkoholické.

2.1.4 Vývoj potravinových preferencí a averzí

Potraviny, pokrmy či jídla vykazují své specifické chutě, konzistenci, texturu, tvar, barvu, vůni atp. Někdy tyto vlastnosti jsou při jejich konzumaci ku prospěchu, jindy ke škodě.

Na základě těchto vjemů (chuťových, čichových, zrakových, hmatových, výjimečně sluchových) a dalších významných souvislostí vznikajících na bázi fylogenetického či ontogenetického vývoje, dochází k možnému vzniku potravinových preferencí či averzí. Preference (výběr, upřednostňování) přináší jedinci příjemné pocity. Nejčastěji se jedná o preferenci sladkých jídel (cukrů) v kombinaci s tuky (zmrzlina, čokoláda, moučníky, sladké pochoutky, mléčné výrobky). Tuky dávají potravinám vůni a chuť, ovlivňují jejich texturu. Obliba cukru (sladkosti) se pojí s jejich vlivem na centrální nervovou soustavu (tento vliv se uvádí v souvislosti s tzv. „opiátovým“ systémem lidského těla). Z hlediska barvy upřednostňují děti potraviny „červené“ (např. jahody).

Je nutné mít na paměti, že aby si dítě potravinu, pokrm či jídlo oblíbilo, musí je ochutnat asi 10–11×. Tzn., pokud dítě nabízený pokrm napoprvé odmítá, nabídneme mu ho opakovaně s časovým odstupem, bez „nucení“ do jídla, bez přílišného vysvětlování, že nabízená potravina je pro něho vhodná (např., že je zdravá). Ze začátku nám postačí, že dítě toleruje nabízenou potravinu na talíři a postupně ji ochutnává.

Potravinová averze (odpor) je opakem potravinové preference. Předpokládá se, že potravinová averze se, v rámci fylogenetického vývoje vytvořila, jako ochrana před potencionálně škodlivými látkami. Znamená to, že se setkáváme s typickým odporem vůči hořké chuti (ta je pro člověka varovným signálem, hořce chutná mnoho jedovatých rostlin). Odpor však může být i k potravinám, o kterých víme, že jsou pro naše tělo bezpečné, či dokonce zdravé. Často bývá averze vůči mléku a mléčným produktům, některému ovoci či zelenině. Z hlediska barvy bývají dětmi odmítané „zelené“ potraviny, jako je špenát, kapusta, brokolice aj. Averze někdy vzniká v situaci, kdy při konzumaci určitého jídla zažije dítě (event. dospělý) nějakou negativní zkušenost (nucení do jídla, stres...), v tom případě se jedná o tzv.

podmíněnou averzi. Averze také může vzniknout, pokud předkládané jídlo vykazuje špatné sensorické vlastnosti či pokud je neesteticky upraveno. Vystupňovanou averzí je tzv. „hnus“, který se projevuje nauzeou, zvracením, změnou srdeční frekvence i krevního tlaku. U předškolních dětí se hnus rychle vyvíjí (vnímají podobu některých jídel s exkrementy – kašovitě pokrmy, masové haše a různé směsi...). Hnus může být podmíněn kulturou a etikou (nepřijatelnost ke konzumaci domácích zvířat – koček, psů; v naší kultuře je netypické až nepřijatelné požívání červů, brouků, krys, potkanů).

Někdy se může stát, že dojde k převrácení averze v preferenci, což je typické pro aromatické a specificky chutnající potraviny – např. olivy, plísňové sýry, zrající sýry atp.

Z hlediska ontogenetického vývoje v kontextu vzniku potravního chování je významné již prenatální období, více pak období postnatální, zejména první rok života. V prvním roce věku u dítěte vzniká základ k dlouhodobým a pevným vzorům potravního chování, preferencí a averzí vůči živinám a pokrmům. Kritickým obdobím pro vnímání chuti je období mezi 4.–6. měsícem, pro vnímání textury a konzistence potravy mezi 6.–7. měsícem. Mezi 4.–5. rokem života bývá už upevněná škála preferencí a averzí, které přetrvávají (ve většině) až do dospělosti. V předškolním věku mají tedy děti již vytvořeny představy o vhodnosti nebo škodlivosti určitých potravin a pokrmů na jejich zdraví. Děti jídlo zapojují do představ a souvislostí se zdravím, do hodnocení kvality života i komunikace s dospělými. Dítě má také jídlo zařazeno v systému hodnot. Dochází i k formování jeho postojů k jídlu i odolnosti vůči vnějším vlivům (zejména k reklamě). Jistá nebezpečí hrozí, pokud je jídlo užíváno nesprávně, např. v systému odměn a trestů. Je to také období, kdy nevhodnými postoji k jídlu může dojít k rizikovým situacím způsobujícím v budoucnu např. poruchy příjmu (mentální anorexie, mentální bulimie, obezita).

2.1.5 Metodika správného stolování

V rámci výchovy a vzdělávání dětí v mateřské škole je žádoucí formovat také základy kultury stolování. V souvislosti se stravováním dvouletých dětí je nutné zmínit alespoň bazální pravidla stolování, která vyžadují, aby dítě respektovalo základní hygienická pravidla, naučilo se manipulovat s jídelními nástroji (lžičkou, od tří let pak je možno započít s nácvičkou manipulace s vidličkou a nožem) a postupně zdokonalovalo svoji sebeobslužnost. Pro nácvičku správného stolování lze dětem vyrobit prostírání (na papír formátu A3 nakreslit obrysy talíře, hrnečku a lžice ve správném uspořádání a zalaminovat).

Pravidla používání příborů a další aspekty stolování:

- Nůž, vidlička a lžice jsou určeny ke krájení a přenosu jídla z talíře do úst. Nemají vydávat žádné zvuky jako je škrábání, skřípání či cinkání.
- Příbor se drží směrem ke stolu, nikdy ne vzhůru a nikdy ne proti spolustolovníkovi. Nevhodná je i gestikulace s příborem.
- Lžice se drží palcem nahoru. Pokud jsou v polévce větší kusy zeleniny či masa, krájí se lžicí, ne nožem. Lžice se nekládá do úst úplně celá. Při konzumaci lžičkou je nepřípustné srkat. Po dojedení se lžice ukládá do talíře rukojetí natočenou vpravo.
- Vidlička se drží v horní části rukojeti mezi prostředníkem a palcem. Vždy je nutné dbát na to, aby hroty směřovaly dolů. Při konzumaci specifických druhů jídel se může vidlička otočit hroty nahoru, sousto nabrat (sympké potraviny jako rýže aj.) a dát do úst. V určitých případech lze vidličku vzít do pravé ruky a používat ji jako lžici.
- Nůž se drží v horní části rukojeti mezi prostředníkem a palcem. Nůž se nikdy nedává do úst a neolizuje se.
- Na určitá jídla jsou potřeba speciální nože a vidličky (např. ryby, steaky aj.).
- Pokud je prostřeno pro konzumaci více chodů, berou se příbory směrem zvnějšku dovnitř (míněno tím vzhledem k talíři umístěnému uprostřed).
- Příbory se nikdy neodkládají na ubrus (na stůl). Pokud je nutné udělat pauzu, položí se příbor na talíř křížem, pokud je konzumace ukončena, položí se příbor na talíř nůž s vidličkou vedle sebe.
- Jídlo na talíři se nekrají „do zásoby“ (to lze tolerovat opravdu jen v MŠ), správný postup je ukrajovat po malých kouscích a ty přímo jíst.
- Malý talíř na pečivo patří vlevo od podkladového talíře.
- Talíře se vždy servírují zprava i se zprava odnášejí (platí to i o servírování skleniček). Zleva se podávají jídlo či mísy, ze kterých si máme vzít jídlo sami.
- Skleničky se berou také zprava zvnějšku směrem doleva dovnitř. Před napitím je žádoucí si utřít ústa do ubrousku, aby se sklenice neumazala. Sklenice se drží za stopku, aby se nezašpinila a nápoj nezteplal.
- Hrnečky na čaj či kávu a podšálky patří vždy k sobě.
- Lžička na zamíchání se nikdy neolizuje a ani se během pití nenechává v nápoji, ale po použití se odloží na podšálek.
- Jídlo se nesrká, u jídla se nemlaská a nemluví s plnou pusou.
- Je vhodné správně používat ubrousky. Nejvhodnější je uložení na klín (zejména látkový ubrousek). Papírový lze také položit na klín, případně zastrčit zepředu za límec u košile (pokud se však na to jedinec „cítí“ a je to v dané situaci vhodné – pokud to udělají i ostatní spolustolovníci). Ubrousek také může zůstat v pohotovosti vedle talíře. Látkový ubrousek na klíně zůstává po celou dobu stolování. Při jeho použití při otření úst se vrací zpět na klín přeložený. Pokud ubrousek spadne na zem, nechá se ležet. Jeho opětovné použití je nehygienické. Při odchodu od stolu se položí použitý složený ubrousek vedle sebe vlevo. Nikdy (ani papírový ubrousek) se nepokládá na prázdný talíř natož do zbytků jídla na talíři).

- Při stolování lokty nepatří na stůl, ruce jsou vždy nad stolem nebo lehce položeny na okraji, ale bez loktů. Hlava se nenaklání k talíři, ale naopak sousto se donáší k ústům.

2.1.6 Školní stravování

Děti navštěvující mateřskou školu se stravují v rámci tzv. školního stravování. Školní stravování má v ČR dlouholetou tradici a řadí se k jednomu z nejpropracovanějších systémů. Školní stravování se řídí legislativními normami vycházejícími z tzv. školského zákona (561/2004 Sb.) a souvisejících vyhlášek i ze zákona o ochraně veřejného zdraví (258/2000 Sb.) a jeho souvisejících vyhlášek. Školní stravování také respektuje další oficiální dokumenty, jako např. Program Zdraví 2020, Koncepce hygienické služby a primární prevence v ochraně veřejného zdraví či strategie bezpečnosti potravin a výživy 2014–2020.

Školní stravování musí tedy respektovat legislativně stanovené standardy, tzn., musí zohledňovat bezpečnost a ochranu zdraví konzumentů, musí odpovídat výživovým normám věkových skupin strávníků, pro které je určeno, a současně musí splňovat stanovený finanční normativ na nákup potravin.

Do roku 2016 kalkulovalo školní stravování se strávníky od věkové kategorie 3+. V publikaci *Rádce školní jídelny 3* (Hrnčířová, 2018) jsou již vymezeny i nové kategorie strávníků – batolata (1–2 roky) a MŠ – batolata (2–3 roky). Základní principy, které by měly být ve školním stravování uplatňovány, jsou: pravidelnost, pestrost a přiměřenost. Kvantitativní (množstevní) zastoupení stravy je pro každou věkovou kategorii přepočítáváno poměrným koeficientem ke koeficientu 1, který je dán pro dospělé strávníky: pro batolata (1–2 roky) činí koeficient přepočtu velikosti porce 0,3 a pro MŠ – batolata (2–3 roky) je koeficient stanoven na hodnotu 0,4. Kvalitativní složení stravy je determinováno nutričními doporučeními pro jednotlivé skupiny strávníků, k čemuž je využíváno metodiky tzv. spotřebního koše. Spotřební koš představuje souhrn měsíční spotřeby vybraných druhů potravin, který je stanoven přílohou č. 1 vyhlášky o školním stravování, kde jsou výživové normy na vybrané komodity potravin

ve vztahu ke strávníkovi/den v jeho dané věkové kategorii. Povolena odchylka (tzv. přípustná tolerance) je $\pm 25\%$. Spotřební koš hodnotí 10 skupin potravin – maso, ryby, mléko, mléčné výrobky, tuhy volné, cukry volné, zelenina, ovoce, brambory a luštěniny. Detailní komentář k jednotlivým potravinovým skupinám je zahrnut v publikaci *Rádce školní jídelny 2* (Košťálová, 2015).

Při plném (řádném) pobytu dítěte v prostředí mateřské školy je dítěti strava poskytnuta v průběhu pobytu 3×, a to dopolední svačina – tzv. přesnídávka (v MŠ má činit 15 % z celkové denní výživové dávky), oběd (v MŠ má činit 35 % z celkové denní výživové dávky) a odpolední svačina (v MŠ má činit 10 % z celkové denní výživové dávky).

2.1.7 Metodické náměty k problematice výživy malých dětí

S dvouletými dětmi je možno využít k formování optimálních stravovacích návyků:

- pohádkových příběhů, které je možno předčítat např. před odpoledním odpočinkem;
- hrát hry s tematikou potravin (hmatové hry, chuťové hry apod.);
- v rámci manipulativních činností třídit jednotlivé potraviny;
- v rámci výtvarných činností vytvářet koláže, obtiskovat a dekorovat ovoce a zeleninu;
- hrát pexeso;
- vybarvovat omalovánky atd.

2.1.8 Metodické náměty k formování hygienických návyků

Jak naučit děti správně si mytí ruce

V rámci řízených činností či hry vysvětlíme dětem, že mytí rukou nás chrání před nemocemi, bakteriemi a viry – tedy zlými nepřáteli, proti kterým musíme bojovat. Správná hygiena a dezinfekce rukou jsou nezbytné jak pro nás, tak pro všechny další osoby v našem okolí.

Na ruce a dlaně dětí se během celého dne dostane velké množství bakterií – při volné hře, řízené činnosti, pobytu na procházce i na zahradě MŠ atd., proto je důležitým hygienickým návykem mytí si ruce. Hygienickému mytí rukou je třeba učit děti zejména v těchto situacích:

- po použití toalety,
- po kýchnutí, smrkání atd.,
- před i po ošetření rány na těle po úrazu,
- při pobytu v místnosti s nachlazeným nebo nemocným jedincem,
- po manipulaci s odpady,
- po hře i výchovných činnostech,
- po kontaktu se zvířaty a domácími mazlíčky,
- před přípravou jídla,
- před konzumací jídla,
- před uložením k odpočinku nebo spánku.

Ke správnému mytí rukou je potřeba děti naučit následující postup:

- namočte si důkladně ruce pod tekoucí vlažnou vodu,
- aplikujte na ruce tekuté mýdlo nebo použijte tuhé mýdlo (podle zvyklostí MŠ),
- důkladně si protřete všechna místa na dlaních,

- dále si důkladně protřete ruce v různých záhybech a pod nehty,
- ruce dostatečně opláchněte pod tekoucí vodou,
- zastavte kohoutek s tekoucí vodou,
- osušte si ruce pod vysoušečem vzduchu nebo čistým ručníkem.

Doporučení pro dospělé osoby k mytí rukou dětí

Součástí jednotného přístupu při výchově dětí k dodržování hygienických návyků je přímá a účinná spolupráce mezi MŠ a rodiči dětí. Je proto vhodné, aby učitelé z MŠ poskytli doporučení k prohlubování nácviku mytí rukou také rodičům dětí, a to v podobném duchu, jak se to děje v mateřské škole. Mezi obecná doporučení můžeme zařadit:

- Myjte si sami ruce, abyste byli správným vzorem pro děti.
- U malých dětí pořiďte pro mytí rukou stoličku pod umyvadlo, aby pro ně bylo mytí rukou snazší, a tím i zábavnější.
- Během samotného mytí rukou si s dětmi můžete klidně pobrukovat vaši oblíbenou písničku nebo říkanku – nácvik mytí rukou u dětí zábavnou formou.
- Naučte děti, že mytí rukou je naprosto nezbytné a velmi důležité.
- Mytí rukou je pro všechny snadné a rychlé řešení, jak se efektivně chránit před bakteriemi a viry, a tím vznikem nejrozličnějších zdravotních problémů a onemocnění. Je to nezastupitelný návyk pro zdraví a bezpečí.
- Poskytujte dětem zpětnou vazbu a ocenění při správně provedeném úkonu mytí rukou.

Návod k mytí dětských rukou zábavnou formou

Udělejte si v MŠ harmonogram mytí rukou, který si mohou děti „odškrtávat“ nebo jinak značit, když si správně umyjí ruce:


- po příchodu do mateřské školy;
- po volné hře;



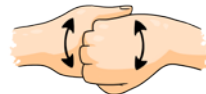


- po řízené výchovné činnosti;
- před svačinkou;
- po návratu z vycházky;
- po návratu ze zahrady MŠ;
- po toaletě;
- před obědem;
- po obědě;
- po hrátkách se školním mazlíčkem atd.

S písničkou to jde lépe

Ujistěte se, že si dítě myje ruce alespoň 20 sekund pod teplou vodou s mýdlem. Aby to dětem nepřipadalo příliš dlouhé, zařadíte písničku (nebo říkadlo), které se před tím naučíte v rámci řízené činnosti. Po ukončení písničky bude dítě vědět, že má čisté ruce a bez bakterií. Je to zábavná forma, kterou může dítě uplatnit nejen v mateřské škole, ale i doma, v kroužku, na návštěvě apod. Pro inspiraci dále uvádíme leták Státního zdravotního ústavu a Ministerstva zdravotnictví České republiky, vytvořený v roce 2017 v rámci projektu č. 10743 „Významné dny ve zdravotnictví v kontextu podpory zdraví“ a nazvaný *Aby byly ručičky čisté jako rybičky*.

Tabulka 3 • Leták „Aby byly ručičky, čisté jako rybičky“ (2017)

Co děti recitují	Co děti dělají:	Nákres z leporela
1. Kamarádi, rychle sem! Ručičky si umyjem. Vodu, mýdlo na ně dáme a básničku začínáme.	Namočí si ruce a nanesou na ně dostatečné množství mýdla.	
2. Melou, melou dva mlýnky, z mýdla budou bublinky.	Krouživým pohybem třou ruce dlaní o dlaň.	

3. Jak udělám hrabičky? Propletu si prstíčky!	Se zaklesnutými prsty myjí pravou dlaní hřbet levé ruky a pak naopak levou dlaní hřbet pravé ruky.	
4. Houpy hou, houpy hou, z jedné strany na druhou.	Se zaklesnutými prsty třou dlaní o dlaň.	
5. Ukaž nehty! Ne a ne! Mám je dobře schované.	Se zaklesnutými prsty třou vnější část (hřbet) prstů o dlaň druhé ruky.	
6. Válím, válím váleček, ať mám čistý paleček!	Krouživým pohybem myjí levý palec v sevřené pravé dlaní a pak pravý palec v sevřené levé dlaní.	
7. Vaří myška kašičku, pošmírám si dlaničku.	Obousměrnými krouživými pohyby třou sevřenými prsty pravé ruky levou dlaň a pak sevřenými prsty levé ruky pravou dlaň.	
8. Opláchneme, osušíme, jak mýt ruce, teď už víme. Takhle nás to baví a budeme zdraví!	Ruce pečlivě opláchnou a následně osuší. Slovo „zdraví“ mohou děti společně zakřičet!	

Děti se zábavnou formou úkon mytí rukou naučí rychle, hravě a budou jej mít zautomatizovaný. Samozřejmostí je jeden speciální ručník pro každé dítě samotné (samozřejmě i doma), kam si mohou jen ony utírat ruce.

Pro výuku a procvičování mytí je možné využívat i plakát správného mytí rukou do umývárny, ideálně nad umyvadla. Děti jej využijí pro lepší zapamatování postupu mytí rukou. Příp. si mohou takovýto plakát vytvořit v MŠ samy v rámci výtvarných činností, a tím propojit tuto aktivitu s další řízenou činností v MŠ.

Zahrát si hru

Zde využíváme dětskou hravost a soutěživost. Příkladem je hra – „Kdo bude mít nejčistší ruce?“. Při ní povzbuzujeme děti, aby si myly ruce důkladně mýdlem, pod teplou vodou a na všech záhybech prstů. Nezáleží tedy jen na čase, ale i na „kvalitě mytí rukou u dětí“.

Citovaná a další doporučená literatura

- DETTOL. 2016. [on-line]. *Jak si správně mýt ruce*. [2018-10-28]. Dostupné z: <https://www.dettol.cz/osobniacute-hygiena/zdraveacute-ruce/jak-si-spraacutevne-myacute-ruce-naacutevod/>
- MÜLLEROVÁ, D. a kol. *Hygiena, preventivní lékařství a veřejné zdravotnictví*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2510-2.
- SZÚ. *Aby byly ručičky čisté jako rybičky*. Praha: SZÚ a MZ ČR, 2017 v rámci projektu č. 10743 „Významné dny ve zdravotnictví v kontextu podpory zdraví“. NPZ-PPZ 2017. Bez ISBN.
- Radomská, Věra, a Vrchotová, Šárka, eds. *Současná úroveň kvality stravy a výživového stylu u batolat*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2018. 34 s. ISBN 978-80-7394-691-3.
- Cramm, Dagmar von. *Vaříme pro batolata: zdravé recepty pro maminku a dítě*. České vydání první. Praha: Vašut, 2018. 64 s. Jak na to. ISBN 978-80-7541-163-1.
- Mengerová, Olga. *Vaříme pro kojence a batolata: 222 nejlepších receptů české kuchyně*. Praha: Ottovo nakladatelství, s. r. o., 2018. 168 s. ISBN 978-80-7451-639-9.
- Košťálová, Alexandra, a kol. *Manuál pro školní jídelny: metodická pomůcka pro realizaci projektu „Zdravá školní jídelna“*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2017. 129 s. ISBN 978-80-7071-367-9.
- Gančarčíková, Kateřina. *Příběh zdravé výživy: jak Honzík přišel na chuť zdravému jídlu*. 1. vyd. Brno: Edika, 2017. 38 s. ISBN 978-80-266-1195-0.
- HŘIVNOVÁ, Michaela. 2017. *Prostor pro formování zdravotní gramotnosti ve výchově i vzdělávání (příručka pro učitele)*. Studijní text k projektu Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci. Olomouc: Pedagogická fakulta v Olomouci [online]. 2017, 13 s. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2017/odborne_seminare/Prostor_pro_formovani_zdravotni_gramotn_Od_Oa_osti_ve_vychove_i_vzdelavani_Hrivn_Od_Oa_ova.pdf
- HŘIVNOVÁ, Michaela. *Základní aspekty výživy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 95 s. Studijní opora. ISBN 978-80-244-4034-7.
- HŘIVNOVÁ, Michaela, a KOŠTÁLOVÁ, Alexandra. *Lexikon dobré praxe: výchova ke zdraví a zdravému životnímu stylu v mateřské škole*. 1. vyd. Brno: Anabell, 2013. 82, 24 s., [2] s. obr. příl. ISBN 978-80-905436-2-1.
- Hrnčířová, Dana, a kol. *Rádce školní jídelny. 3, Normování potravin v souladu s „Nutričním doporučením ministerstva zdravotnictví ke spotřebnímu koši“*. 1. vydání. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016. 66 s. ISBN 978-80-7071-358-7.

- Košťálová, Alexandra, et al. *Receptury na mírně slané bezmasé pokrmy*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2016. 60 s. ISBN 978-80-7071-357-0.
- Fořt, Petr. *Aby dětem chutnalo*. 2. vyd. Praha: Ikar, 2015. ISBN 978-80-249-2866-1.
- Fraňková, Slávka, a kol. *Dítě s nadváhou a jeho problémy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 254 s. ISBN 978-80-262-0797-9.
- MUŽÍKOVÁ, Leona, SUCHODOLOVÁ, Veronika, a MUŽÍK, Vladislav. *Výživa i pohyb: pracovní sešit pro VIP školáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 4 svazky (14, 14, 14, 14 stran). ISBN 978-80-7481-071-8.
- Havel, Jiří, et al. *Analýza a perspektivy utváření pohybového a výživového režimu žáků na prvním stupni základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 229 s. Tělesná výchova a výchova ke zdraví; svazek 1. ISBN 978-80-210-8463-6.
- Špaček, Ladislav. *Dědečku, vyprávěj: etiketa pro kluky a holčičky od 3 let*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2012. 102 s. ISBN 978-80-204-2810-3.
- WITT, Ute. *Správné chování u stolu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 132 s. ISBN 80-247-1797-2
- DROBNÝ, Libor, a NOVÁKOVÁ, Ivana. *Jak Kubík přestal být mlsný: výlet do země skřítků*. 1. vyd. Čestlice: Rebo International CZ, 2015. 39 s. Rebo dětem. ISBN 978-80-255-0975-3.
- www.e-pribory.cz
- www.anabell.cz
- www.fzv.cz

3 PEDAGOGICKÝ POHLED NA DVOULETÉ DÍTĚ

3.1 Metodické náměty na rozvoj dvouletých dětí v mateřské škole

Na základě již vydefinovaných pojmů v metodické příručce *Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy 1* (2018) (první ze série metodických příruček vzniklých v rámci řešení projektu Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000519) je možné na tomto místě přejít přímo k metodickým námětům na rozvoj dvouletých dětí v mateřské škole, a to s akcentem na kognitivní procesy, tedy paměť, myšlení, pozornost a rozvoj řeči.

Po stručné charakteristice oblastí rozvoje dítěte (vycházející z vývojové psychologie) jsou nabídnuty činnosti v podobě, která byla ověřena v mateřských školách u dětí této věkové skupiny a přispěla k jejich dílčím pokrokům v rozvoji uvedených oblastí. Náměty byly doplněny o cílové kategorie na oblastní úrovni, a to jak pro učitele (dílní vzdělávací cíle), tak také pro dítě (očekávané výstupy), vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018).

3.1.1 Rozvoj psychických a kognitivních procesů dvouletého dítěte

Psychický vývoj dítěte je velmi významný a závisí na mnoha faktorech. Řeč si dítě postupně osvojuje jako prostředek mezilidské komunikace. Vrcholí u něj senzomotorické stádium vývoje inteligence a přichází předpojmové myšlení. Učí se orientovat v prostoru, cítí se samostatněji v pohybových aktivitách, učí se rozlišovat jednotlivé předměty a odhadovat jejich velikost (Kuric, 1986). Pro různé druhy činností musí batole postupovat od jednodušších po složitější, ty musí být přitažlivé a odpovídat jeho potřebám.

Podle Eriksonova rozdělení patří dítě v batolecím věku do stádia autonomie neboli samostatnosti. Dítě se učí ovládat své biologické i psychické procesy. Snaží se prosadit svou vůli, která se projevuje hlavně v sociálních vztazích. U batolete se začíná projevovat dětský negativismus neboli dětský vzdor. Snaží se prosadit své zájmy a odporovat druhým. Řád je pro dítě v batolecím období důležitý, dává mu pocit jistoty, bezpečí a určuje hranice. Jako rizikové jsou považovány nejistota, zahanbení a stud (Říčan a kol., 2006).

V 18 měsících využívá batole kolem 20–30 slov. Začíná pomalu chápat symbolický význam slov. Během jednoho dne se naučí dvě až tři nová slova. Dítěti kolem dvou let se slovní zásoba zhruba desetinásobně zvýší. Začíná se učit skloňovat a časovat slovesa a ve dvou letech je schopno sestavit větu o třech slovech i opakovat říkanky. Od tří let začíná o sobě mluvit v první osobě, používá kolem 900 slov (Langmeier, Krejčířová, 2006). Fonologický vývoj závisí na úrovni sluchové percepce, která se rozvíjí už v kojeneckém období, a také na koordinaci motoriky mluvidel. Nerovnoměrně se vyvíjí všechny hlásky (hlásky R a L jsou složitější) a sykavky. V tomto věku si dítě dokáže uvědomit výslovnost svou i výslovnost ostatních lidí. Pokud má problémy s některými hláskami, používá jednodušší slova (Vágnerová, 2012). Poznatky o světě a bližším okolí se pomalu rozšiřují a jdou souběžně s kognitivním vývojem dítěte. Dítě ve třech letech zná své jméno, pohlaví a začíná správně rozlišovat barvy (Langmeier, Krejčířová, 2006). V raném věku může být výslovnost nedokonalá. Existují hlásky, které neumí správně vyslovit. Proto, aby se řeč správně roz-

víjela, je důležité mít správný mluvní vzor, jak v rodiči, tak v učiteli. Pro správný předpoklad rozvoje řeči a rozšiřování slovní zásoby, jak pasivní, tak aktivní, je důležitý dostatek komunikace a čtení. „Pro vývoj řeči je nezbytné, aby na něj jeho lidé od nejútlejšího věku často mluvili, četli, vyprávěli a zpívali mu. Zásadní hračkou jsou knížky, zejména leporela. Ta mají pro děti různorodé uplatnění. Prohlíží si je, vyprávějí, naslouchají čtenému, využívají je i ke stavbě různých domečků, silnic a vyhrazují si jimi určitý prostor“ (Splavcová, Kropáčková, 2016, s. 49).

Jak uvádí Piaget (2014), u dítěte začíná zhruba v roce a půl až dvou letech etapa symbolického a předpojmového myšlení. Tuto etapu střídá senzomotorická inteligence dokončená zpravidla ke druhému roku života. Kognitivní vývoj dítěte se díky rozvoji řeči překlene do fáze symbolického myšlení. Činnosti, jež nejsou omezeny na blízký prostor, mohou přejít i na činnosti konané v mysli. Všechny úsudky o reálně existujících objektech jsou však ovlivněny fantazií (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě ve dvou letech dokáže myslet v představách. U těchto představ se objevuje tzv. „aha-zážitek“ (Říčan, 2006). Jde o náhlé pochopení situace a nalezení prostředku k řešení problému. Takovou situaci dítě obvykle vyjadřuje citoslovcem „aha!“ (Langmeier, 1991).

Symbolické myšlení je úzce spjato s vývojem řeči. Procesy poznávání mohou probíhat pouze v mysli dítěte. Podle Piageta (2014) osvojení si jazyka nemá žádnou klíčovou úlohu ve vývoji myšlení. Tvrdil, že logické myšlení je nejazykové a odvozuje se z manipulace s okolním světem a později s manipulací s mentálními obrazy věcí. Psychologové zabývající se vývojovou psychologií tento názor vyvrátili.

Dítě začíná užívat předměty k jiným účelům, než k jakým jsou určeny. Často je zahleděno na předmět či situaci, která ho zaujme, a snaží se jí porozumět. Činnost, kterou si samo vybralo, je schopno vydržet déle. Také už dokáže dát najevo bolest a určit místo bolesti (Allen, Marotz, 2005).

Další oblastí, která se rychle rozvíjí kolem druhého roku, je oblast řeči (Říčan a kol., 2006). Postupně začíná sestavovat věty o třech slovech, z nichž jedno je sloveso. Začíná používat i množné číslo.

Při mluvení o své osobě používá jméno, tak jak mu říkají ostatní, ne zájmeno. To, že si říká vlastním jménem, značí, že je si vědom své vlastní osoby – identity (Matějček, 2005). Ve dvou letech dítě zvládá krátké říkanky a písničky, pomalu začíná skloňovat (Říčan a kol., 2006). U dvouletého dítěte se slovní zásoba pohybuje v rozmezí 50–350 slov. V tomto věku si také rádo nechává číst nebo si prohlíží knihy (Allen, Marotz, 2005).

Mezi druhým a třetím rokem života se objevuje tzv. batolecí negativismus. Toto chování úzce souvisí s vývojem osobnosti dítěte, s uvědomováním si vlastní identity a rozvojem autonomie a samostatnosti dítěte. Je to jakýsi projev nezralé dětské vůle. Za každou cenu si chce dítě prosadit svou vůli. A také chybí schopnost sebekorekce. „Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě“ (Vágnerová, 2012). Dítě si ověřuje hranice svých možností, které jsou dány sociálním okolím, právě prostřednictvím vzdorů. Tímto chováním si batole naplňuje potřebu orientace ve světě, získává potřebný pocit bezpečí a jistotu. Ví, kde končí jeho svoboda a začínají platit pravidla (Vágnerová, 2012).

Ve věku dvou let se prodlužuje délka uchovávání informace, dochází ke zralejšímu zpracování. Mimo paměť pracovní, která ukládá informace o aktuální situaci, se rozvíjí i paměť implicitní, která uchovává různé dovednosti. Například dítě ve 20 měsících si pamatuje různé činnosti s týdenním odstupem. Děti v batolecím věku dokážou činnosti zopakovat i popsat. Dítě si zapamatuje průběh různých aktivit pomocí tzv. scénáře. Souvisí s tím vývoj sémantické složky, explicitní paměti, a to díky osvojování řeči. Primárně si uchovává myšlenky, které lze verbálně popsat. Předměty a objekty si uchovává ve formě představ. Ve třech letech dítě zvládne vyprávět jednoduchý příběh, který už slyšelo vícekrát. V tomto období se uchová jen minimální počet vzpomínek. Nejstarší vzpomínky člověka se utvářejí v době, kdy si začíná uvědomovat vlastní „Já“. Je však důležité, aby tato trvalá vzpomínka byla vázána k něčemu, co přetrvá i v dalším vývoji (Vágnerová, 2012).

Za další kognitivní schopnost považujeme tzv. celistvost předmětu. Během batolecího období dítě začíná reagovat na chybějící část

známé hračky, vnímají nesrovnalost a upozorní na ni. U dvouletých dětí je zcela přirozené, že nacházejí zalíbení v různých skládkách, vkládkách, zatloukačkách apod.

Kognitivní vývoj bývá někdy nazýván jako intelektuální, protože inteligence zahrnuje kognitivní schopnosti, mezi které patří vnímání, pozornost, paměť a řeč. Tyto poznávací schopnosti se velmi intenzivně rozvíjejí a umožňují dítěti lépe poznávat svět kolem sebe. U dětí můžeme vzhledem ke kognitivnímu vývoji pozorovat vývojové zvláštnosti. Tyto odlišnosti často souvisejí s vývojem nervové soustavy dítěte, ale také s prekoncepty, kterými dítě disponovalo a se kterými se setkal.

3.1.2 Konkrétní náměty na rozvoj psychických a kognitivních procesů (myšlení, paměť, pozornost, řeč)

Jak to bylo, pohádka?

Dílčí vzdělávací cíl	Učitel: <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti dětí; rozvíjí srozumitelný řečový projev dětí; vytváří základy pro práci s informacemi; rozvíjí paměť dětí.
Očekávaný výstup	Dítě: <ul style="list-style-type: none"> se učí zpaměti krátké texty; sleduje a vypráví pohádku; záměrně se soustředí na činnost; vyjadřuje svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech.
Pomůcky	různobarevné čtverce látky, fixy
Metodický postup	Dětem vyrobte z čtverců látky maňáska (v jednom rohu uvažte uzel, do nějž vloží dítě ukazováček, a vystříhnete dva otvory, jimiž dítě prostrčí palec a prostředníček – budou sloužit jako ruce maňáska). Fixou domalujte na uzlík obličej. Následně vyzvěte děti, aby si maňáska nasadily na svou ruku a zahrály jednoduchou pohádku či příběh. V úplných začátcích můžete pohádku vyprávět vy a děti pouze pohybují maňáskem na základě děje, později již vybídněte děti k samostatnému slovnímu projevu.

Neposedné bačkůrky

Dílčí vzdělávací cíl	Učitel: <ul style="list-style-type: none"> podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); rozvíjí u dětí orientaci v prostoru, ve kterém se dítě pohybuje; rozvíjí u dětí zájem o poznání předmětů denní potřeby.
Očekávaný výstup	Dítě: <ul style="list-style-type: none"> poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; poznává věci, které mu patří a pojmenovává je; se orientuje v prostoru.
Pomůcky	papučky dětí, malá obruč pro každé dítě, zvoneček
Metodický postup	Motivace: Když jsme byli na procházce, tak vaše papučky měly dlouhou chvíli a rozhodly se, že nás půjdou ven hledat. Všechny vyskočily ze skříňky a vydaly se po přechodu pro chodce směrem k parku. Když je po cestě zahlédla jedna starší paní, tak je všechny posbírala do tašky a donesla je zpět do školky. Naším úkolem je všechny papučky zpátky roztrždit. Všechny děti posadte do kruhu a před ně položte malou obruč. Do středu kruhu položte papučky všech dětí. Zazvoňte na zvoneček a vyzvěte všechny dívky, aby si šly vybrat svoje papučky a vložily si je do obruče před sebou. Poté vyzvěte chlapce, ať provedou totéž. Poté nechte děti papučky obout. Případnou obměnou může být zařazení složitějších věcí denní potřeby (čepice, rukavice apod.), resp. pouze reálná fotografie těchto věcí.

Oblékání postavy

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí u dětí zájem o poznání předmětů denní potřeby; podporuje u dětí rozvoj tvořivosti; podporuje osvojování si věku přiměřených praktických dovedností.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; řeší problémy; myslí kreativně; postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí; záměrně se soustředí na činnost.
Pomůcky	velký arch papíru, fixa, různé druhy dětského oblečení
Metodický postup	<p>Rozložte velký arch papíru na podlahu a vyzvěte dítě, aby si na něj lehlo. Poté dítě obkreslete na arch papíru. Následně vyzvěte děti, aby z hromádky dětského oblečení vybíraly a na obrys přikládaly jednotlivé kusy oblečení podle vašich pokynů (např. Co si oblečeme na procházku, když bude venku sněžit; Co si oblečeme, když půjdeme spinkat; Co si oblečeme, když půjdeme v létě na koupaliště apod.). Tato aktivita je vhodnou alternativou k oblékání panenek a rádi se do ní zapojí také chlapci.</p>

Pošta pro zvířátka

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti dětí; rozvíjí srozumitelný řečový projev dětí; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); podporuje u dětí rozvoj tvořivosti; rozvíjí pohybové schopnosti a dovednosti dětí v oblasti jemné motoriky.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; vyjadřuje samostatně a smysluplně své myšlenky; se orientuje v prostoru; řeší problémy; ovládá koordinaci ruky a oka; má přiměřeně rozvinutou jemnou motoriku; postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí.
Pomůcky	krabice od bot, obrázky zvířat nebo plyšové zvíře, zalaminované obrázky předmětů denní potřeby
Metodický postup	<p>Vyrobte z krabic od bot poštovní schránky (do víka vystříhnete podélný otvor). Následně krabice rozestavte po třídě a k jednotlivým poštovním schránkám umístěte obrázky zvířat, příp. plyšová zvířata. Poté nabídněte dětem obrázky předmětů denní potřeby a vyzvěte je, aby roznesly „poštu“ do poštovních schránek. Děti mohou poštu roznášet podle vašich pokynů (např. kočičce hoď do schránky mašli, pejskovi hoď do schránky něco modrého; kravičce hoď do schránky to, co ráda jí) nebo můžete nechat dítě rozhodnout samostatně, ale vyzvat ho, aby svou volbu zdůvodnilo (Co hodíš do schránky prasátka? Proč jsi mu to hodil/a?).</p>

Hledej a najdeš

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí u dětí orientaci v prostoru, ve kterém se dítě pohybuje; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); podporuje u dětí rozvoj tvořivosti; vytváří základy pro práci s informacemi; rozvíjí paměť dětí.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí; se orientuje v prostoru; řeší problémy; myslí kreativně.
Pomůcky	běžné předměty nacházející se ve třídě
Metodický postup	<p>Vyzvěte děti, aby přinesly na předem určené místo předmět, který bude splňovat váš popis (např. přines mi to, co je velké, modré, měkké, kulaté – dítě by mělo přinést velký modrý pěnový míč). K pokynům můžete využívat jak vlastnosti předmětů, tak také znalost majetkových a citových vazeb jednotlivých dětí k předmětům (např. přines mi panenku, s níž si nejčastěji hraje Terežka; přines mi čepici, která patří Tomáškově).</p>

Strukturovaný obrázek

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí pohybové schopnosti a dovednosti dětí v oblasti jemné motoriky; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti dětí; rozvíjí srozumitelný řečový projev dětí; podporuje u dětí rozvoj tvořivosti.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> ovládá koordinaci ruky a oka; má přiměřeně rozvinutou jemnou motoriku; poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; vyjadřuje samostatně a smysluplně své myšlenky; řeší problémy; vyjadřuje svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech.
Pomůcky	připravené papíry s frotážemi, voskovky (příp. papír a předměty s výraznou strukturou (listy, kůra stromů, obaly od různých výrobků))
Metodický postup	<p>Připravte si předem frotážové obrázky (přiložte papír na předměty s výraznou strukturou a plochou stranou voskovky je „překopírujte“ na papír). Předkládejte jednotlivé, takto vyrobené, obrázky dětem a nabádejte je k tomu, aby zkusily pojmenovat, co jim obrázek připomíná, určily, který předmět jste „překopírovali“. Starším dětem můžete v závěru obrázky rozdat a vyzvat je, aby voskovkami obrázek dotvořily (např. z listu vznikne dokreslením končetin a hlavy panáček, z kůry stromu vznikne terénní silnice pro autíčko).</p>

Stínování

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti dětí; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); rozvíjí paměť dětí.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; řeší problémy; vyjadřuje samostatně a smysluplně své myšlenky; myslí kreativně.
Pomůcky	baterka, předměty denní potřeby
Metodický postup	Posaďte děti do řady vedle sebe tak, aby se dívaly na protější zeď. Připravte si hračky a předměty denní potřeby, které děti znají a používají (hrneček, pastelka, vidlička, panenka, autíčko apod.), a baterku. Poté zatemněte v místnosti a baterkou sviťte na předměty, jejichž stíny se promítají na stěnu. Vyzvěte děti, aby si nejprve prohlédly všechny stíny potichu a teprve při opakovaném promítání je pojmenovaly.

Najdi a přines

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí u dětí orientaci v prostoru, ve kterém se dítě pohybuje; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); podporuje u dětí rozvoj tvořivosti; vytváří základy pro práci s informacemi; rozvíjí paměť dětí.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí; se orientuje v prostoru; řeší problémy; myslí kreativně.
Pomůcky	obruč, běžné předměty nacházející se ve třídě
Metodický postup	Rozdělte děti do skupin. Následně vyzvěte děti, aby přinesly na předem určené místo (do obruče) všechny předměty, které splňují zadání (např. všechny modré věci, všechny svoje věci, všechno oblečení, všechny panenky apod.). U starších dětí můžeme zvolit náročnější zadání (všechny věci začínající na danou hlásku, všechny věci, jejichž označení je dvojslabičné apod.). Pozn. vždy je lepší zvolit pro každou skupinu vlastní zadání, aby si děti vzájemně věci nebraly.

Gumičkové obrázky

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí pohybové schopnosti a dovednosti dětí v oblasti jemné motoriky; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); podporuje u dětí rozvoj tvořivosti.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> ovládá koordinaci ruky a oka; má přiměřeně rozvinutou jemnou motoriku; poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; řeší problémy; vyjadřuje svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech.
Pomůcky	geodeska, gumičky
Metodický postup	<p>Předložte dětem geodesku a vyzvěte je, aby pomocí napínání gumiček na geodesku vytvářely různé geometrické obrazce (čtverec, obdélník, trojúhelník) či konkrétní obrázky (domeček, stromček, loďka, vložka).</p> <p>Pokud nemáte geodesku, můžete si ji vyrobit sami (do dřevěné desky vyvrtejte otvory v pravidelných rozestupech (vytvořte síť) a následně do nich vložte dřevěné spojovací kolíky na nábytek).</p>

Víčkování

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí pohybové schopnosti a dovednosti dětí v oblasti jemné motoriky; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); rozvíjí paměť dětí; podporuje u dětí rozvoj tvořivosti.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> ovládá koordinaci ruky a oka; má přiměřeně rozvinutou jemnou motoriku; poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; řeší problémy; myslí kreativně.
Pomůcky	skleničky, krabičky, dózy, láhve, víčka
Metodický postup	<p>Předložte dítěti různé skleničky, krabičky, dózy a láhve společně s jejich víčky. Poté vyzvěte dítě, aby se pokusilo uzavřít všechny nádoby správnými víčky. Sledujte při tom, zda dítě zkouší uzavřít nádoby náhodně vybranými víčky, nebo se rozhoduje podle tvaru a velikosti nádoby a víčka.</p>

Koláž lidského těla

Dílčí vzdělávací cíl	Učitel: <ul style="list-style-type: none"> • podporuje u dítěte osvojování si poznatků o těle; • podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); • podporuje u dětí rozvoj tvořivosti.
Očekávaný výstup	Dítě: <ul style="list-style-type: none"> • pojmenuje části těla; • orientuje se v tělesném schématu; • přemýšlí, vede jednoduché úvahy; • řeší problémy.
Pomůcky	papír s obrysem lidské postavy, vystříhané obrázky s částmi lidského těla
Metodický postup	Rozdejte dětem papír s obrysem lidské postavy a vystříhané obrázky s částmi lidského těla. Poté vyzvěte děti, aby pojmenovávaly a přikládaly jednotlivé vystřižené obrázky na správnou pozici na lidském těle. Ztížit úkol můžete připojením instrukce, jaká emoce má být obrázkem vystižena (např. vytvoř smutný obličej), příp. pozice jednotlivé části těla (např. ruka v pěst).

Hledání pokladu

Dílčí vzdělávací cíl	Učitel: <ul style="list-style-type: none"> • rozvíjí pohybové schopnosti a dovednosti dětí v oblasti jemné i hrubé motoriky; • podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); • podporuje u dětí rozvoj tvořivosti; • vytváří základy pro práci s informacemi; • rozvíjí paměť dětí.
Očekávaný výstup	Dítě: <ul style="list-style-type: none"> • zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci; • vnímá a rozlišuje pomocí smyslů; • poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; • postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí; • řeší problémy; • myslí kreativně.
Pomůcky	karty s indiciemi, truhlu (krabici) s pokladem
Metodický postup	Připravte si dopředu karty, na nichž budou nakresleny, příp. vyfotografovány konkrétní předměty z prostředí, kde se bude aktivita odehrávat. Dětem poskytněte první indicii (tzn., ukažte obrázek s předmětem) a vyzvěte je, ať se zamyslí, kde by takový předmět mohly nalézt (tam bude ukryta další nápověda). Takto postupně budou děti chodit po třídě či zahradě a postupně odhalovat jednotlivé nápovědy, až je poslední přivede k pokladu. Příklad: <ol style="list-style-type: none"> 1. dětem ukážeme obrázek panenky; 2. děti jdou ke skříňce, v níž jsou panenky; 3. zde naleznou obrázek autíčka; 4. děti jdou k šuplíku, v němž jsou autíčka; 5. v něm naleznou obrázek ručníku; 6. děti jdou do umývárny, kde opět naleznou obrázek atd., 7. na posledním místě je ukrytá truhla (krabice) s pokladem.

Krabice pro Popelku

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí pohybové schopnosti a dovednosti dětí v oblasti jemné motoriky; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); rozvíjí paměť dětí.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci; vnímá a rozlišuje pomoci smyslů; poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí; řeší problémy; myslí kreativně.
Pomůcky	velká krabice (případně vyznačený ohraničený prostor na koberci), běžné předměty nacházející se ve třídě nebo v domácnosti (každý dvakrát)
Metodický postup	Vložte do velké krabice (do vyznačeného prostoru) běžné předměty, které děti běžně používají v mateřské škole či doma (každý dvakrát). Vyzvěte děti, aby přiřazovaly předměty do dvojic a vždy předmět pojmenovaly. Obtížnější varianta aktivity je reálné předměty nahradit obrázky.

Tajuplná krabice

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti dětí; rozvíjí srozumitelný řečový projev dětí; podporuje užívání smyslů dítěte; rozvíjí paměť dětí; podporuje u dětí rozvoj tvořivosti.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci; vnímá a rozlišuje pomoci smyslů; poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; řeší problémy; myslí kreativně.
Pomůcky	velká krabice, předměty denní potřeby
Metodický postup	Připravte si předem tajuplnou krabici (vystřihněte do jedné stěny krabice dva kruhové otvory). Poté vložte do krabice předmět, který je dítěti dobře znám a vyzvěte dítě, aby prostrčilo vystřiženými otvory své ruce. Pak navedte dítě, aby pomocí hmatu zkusilo odhalit, o jaký předmět se jedná. Ztížit můžete aktivitu vložím více předmětů do krabice zároveň. Dítě si tak ohmatá více předmětů, musí si je zapamatovat a teprve poté vám sdělí, o jaké předměty se jednalo.

Stejně nebo podobné

Dílčí vzdělávací cíl	<p>Učitel:</p> <ul style="list-style-type: none"> rozvíjí pohybové schopnosti a dovednosti dětí v oblasti jemné a hrubé motoriky; podporuje u dítěte přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému); rozvíjí paměť dětí.
Očekávaný výstup	<p>Dítě:</p> <ul style="list-style-type: none"> zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci; vnímá a rozlišuje pomocí smyslů; poznává a pojmenovává většinu toho, čím je obklopeno; postupuje a učí se podle pokynů a instrukcí; řeší problémy; myslí kreativně.
Pomůcky	běžné předměty nacházející se ve třídě
Metodický postup	<p>Připravte si předměty, o nichž víte, že se ve třídě vyskytují ve stejné či podobné variantě. Poté dejte dětem za úkol, aby našly a přinesly věci stejné a věci podobné.</p> <p>Např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> stejně: ponožka, míček, pastelka, hrneček, prostírání apod.; podobné: kniha (odlišný formát), plyšák (odlišný medvídek), dřevěná kostka (odlišná velikost nebo barva), ručník (odlišný obrázek) apod.

Citovaná a další doporučená literatura

- ALLEN, Eileen K., a MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7055-0.
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071785377.
- DEISSLER, Hans H. *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- HAEFELE, Bettina, a WOLF-FILSINGER, Maria. *Každý začátek v mateřské škole je těžký*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.
- HANŠPACHOVÁ, Jana. *Veselé hry s malými dětmi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-733-6.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KURIC, Jozef. *Psychologie vnímání malířských výtvarných děl v ontogenezi*. Brno, 1986.
- LANGMEIER, Josef, a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let*. [online] Praha: MŠMT, 2017. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>
- MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
- NIESEL, Renate, a GRIEBEL, Wilfried. *Poprvé v mateřské škole: základní informace a rady pro vstup vašeho dítěte do mateřské školy*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.
- PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

PETRŮ-KICKOVÁ, Pavla. *Poznáváme, hýbeme se a tvoříme*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1182-2.

ŘÍČAN, Pavel, a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1 vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 148 s. ISBN 978-80-7357-884-8.

SEDLÁŘOVÁ, Petra, a kol. *Základní ošetrovatelská péče v pediatrii*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1613-8.

SPLAVCOVÁ, Hana. Dvouleté děti už v mateřinkách jsou: Jen podmínky tomu často neodpovídají. *Učitelské noviny*, 2014, roč. 117, č. 46, s. 20–21. ISSN 0139-5718.

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

SUCHÝ, Jaroslav, a kol. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN, 1970.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-830.

TĚTHALOVÁ, Marie. Dvouleté děti ve školce?: Byli jsme se podívat. *Informatorium* 3–8, 2015, roč. 23, č. 3. ISSN 1210-7506. s. 14–15.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VINTEROVÁ, Jana. *Dvouleté děti v MŠ mají specifické potřeby. Jak zajistit jejich bezpečnost?* [online] BOZP info: 2016. Dostupné z: <http://www.bozpinfo.cz/dvoulete-deti-v-ms-maji-specificke-potreby-jak-zajistit-jejich-bezpecnost>

Výzkumný ústav pedagogický. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT 2018, Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304>.

Vyhláška č. 410/2015 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

WARNER, Penny. *160 her a cvičení pro první tři roky života dítěte*. 4. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0824-2.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon), ve znění pozdějších předpisů [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Záznamový arch pro diagnostiku dvouletého dítěte

Příloha č. 1

Záznamový arch pro diagnostiku dvouletého dítěte

1. Dítě a jeho tělo

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

Činnost	ANO	NE	NĚKDY
chodí do schodů i ze schodů (bez střídání nohou)			
překonává vzdálenosti skokem			
jezdí na tříkolce			
udrží na okamžik rovnováhu na jedné noze			
udrží hrneček či skleničku v jedné ruce			
postaví na sebe čtyři až šest předmětů			
hází míč spodem			
umí navléci korálky na šňůru			
spojuje předměty a zase je rozpojuje			

napodobuje vertikální, horizontální a kruhové čáry při kresbě			
samostatně jí lžící (nepřevrací ji, nebryndá)			
umí se vysvléci			
samostatně si oblékne jednoduché části oblečení			
rozepíná velké knoflíky a zipy			
samostatně používá toaletu			
samostatně si myje ruce			
zná a pojmenuje viditelné části těla			

2. Dítě a jeho psychika

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

Činnost	ANO	NE	NĚKDY
reprodukuje krátké říkanky a básničky			
sestaví větu minimálně o třech slovech			
vypráví jednoduchý příběh, který slyšelo vícekrát			
chápe obecné pojmy			
chápe, že pomocí obrázku může vyjádřit něco konkrétního			
třídí předměty podle jednoho kritéria			
rozlišuje v množině maximálně čtyř prvků (hledá schované předměty)			
rozlišuje barvy, tvary, velikosti (třídí, pojmenovává)			
dokáže formulovat svou představu o tom, na co si bude hrát			
užívá předměty k jiným účelům, než k jakým jsou určeny (např. kostka místo autíčka)			

delší dobu vydrží u činnosti, kterou si samo vybralo			
mluví o sobě v první osobě			
zná své jméno i příjmení			
pozná svou značku			
rozlišuje osoby podle pohlaví			

3. Dítě a ten druhý

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

Činnost	ANO	NE	NĚKDY
nabízí hračky druhým dětem			
sleduje, jak si hrají ostatní děti			
začíná spolupracovat s druhými při rozvíjení námětových staveb			
zná jména ostatních dětí v kolektivu			

4. Dítě a společnost

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

Činnost	ANO	NE	NĚKDY
zná a napodobuje různé každodenní činnosti			
pozná některá povolání (podle výrazných prvků)			
respektuje denní pravidla			
dodržuje základní pravidla slušného chování (pozdrav, poděkování)			

5. Dítě a svět

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

Činnost	ANO	NE	NĚKDY
pojmenuje každodenní činnosti a věci (předměty denní potřeby)			
pojmenuje základní druhy jídel			
orientuje se v prostoru mateřské školy (včetně zahrady)			
zná stálé místo uložení předmětů, které používá (hračky, předměty denní potřeby)			
pojmenuje běžné dopravní prostředky			
má povědomí o běžných přírodních jevech (slunce, mraky, déšť, vítr, sníh, led...) a nápadných přírodních proměnách			
rozlišuje stromy, keře, květiny (ne druhy)			
poznává a správně označuje běžné druhy ovoce a zeleniny			
rozeznává druhy zvířat			
pozná objekty na obrázku			
chápe označení pro vztahy v prostoru (nahore, dole, vedle, vpředu, vzadu)			
chápe označení pro časové vztahy (ráno, večer, hned, potom)			

kolektiv autorů

**Determinanty práce s dvouletými dětmi
v podmínkách běžné mateřské školy II**

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká
Layout Jiřina Vaclová
Technická redakce Jiří Jurečka
Kresby na obálce a v knize Jana Růžičková, Ph.D.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2019

Ediční řada – Monografie

ISBN 978-80-244-5691-1

VUP 2020/0066
Neprodejná publikace